

ANÁLISIS DE LOS PROBLEMAS EN LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN ESPAÑOL
DE ESTUDIANTES DE TERCER SEMESTRE DE LA LICENCIATURA EN LENGUAS
EXTRANJERAS DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE.

TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADO EN LENGUAS
EXTRANJERAS

CARLOS ANDRÉS MINOTHA ZAPATA

ANA RUTH TAQUEZ ANZOLA

DIRECTOR

DR. ALFONSO VARGAS FRANCO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
LICENCIATURA EN LENGUAS EXTRANJERAS INGLÉS-FRANCÉS
Santiago de Cali, Colombia
2016

Dedicatoria

Dedico este trabajo, fruto de mucho esfuerzo y perseverancia, a mi madre, Maricela Zapata, a mis hermanos -Alis Karime y Juan Camilo-, a Rosa Nelly, Marcela y William quienes han sido las personas que más me han apoyado en esta etapa de mi vida; espero que sea un ejemplo de que sí es posible, de que todo depende, en gran parte, a las ganas que se tenga de lograrlo.

Carlos M.

Dedico este trabajo a mi madre por sembrar la semilla de la educación y así iniciar con ese mi proceso de formación y educación. Te fuiste primero de viaje y espero que de donde estés puedas ver tu legado. Con mucho amor y cariño, tu hija Ana.

Ana T.

Agradecimientos

Agradecemos a nuestro director de trabajo de grado, Alfonso Vargas Franco, a los estudiantes del Curso de Composición II de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) que participaron en este estudio, a los profesores observados por permitirnos realizar esta investigación en sus clases, a nuestras colaboradoras Nini y Carolina y a los jurados de este trabajo de grado por habernos guiado en una parte fundamental de este proceso.

Agradezco de manera especial a mi madre, persona que promovió y apoyó todo mi proceso de formación académica; de igual manera, a mis familiares -hermanos, abuelo, tío y primos- que siempre estuvieron al tanto de dicho proceso y a mis compañeros y amigos con los que estuve a lo largo de la carrera. A todas esas personas digo gracias porque sin su colaboración esto no se pudiera haber logrado.

Carlos M.

Agradezco a Gerar por su apoyo incondicional a mis estudios, a mi madre por sembrar la semilla y a las personas que mostraron interés por ayudarme en el proceso de formación. A mi hermano Mariano por sus explicaciones y ayudas. A la profesora Susana por escucharme. A don Jairo, Doña Enerieth, Edward y Alejo.

Ana T.

Resumen

Este estudio identifica y analiza los problemas de escritura académica y argumentación escrita de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle, con el objetivo de determinar las dificultades más frecuentes en el proceso de producción de textos académicos y argumentativos.

Este es un estudio cualitativo de corte etnográfico que pretende determinar la manera en que la relación entre la intervención del docente, las interacciones en el aula y las actividades realizadas en el curso de Composición II, participan en la superación de dichas dificultades. La investigación demuestra falencias de escritura académica como: el uso de un léxico adecuado, cohesión entre párrafos del texto, manejo de la puntuación, uso de la citación y la conjugación de los verbos; con respecto a la construcción de la argumentación, se evidencian problemas como: que los estudiantes no logran que en el texto predomine una secuencia argumentativa, no existe un planteamiento y/o continuidad de una tesis en el texto, no existe coherencia entre la tesis planteada y los argumentos utilizados en la producción, uso de reservas y respaldos en la argumentación. Además de estos problemas, y aunque no son de las más comunes, se encontraron problemas de interferencia de palabras de una lengua extranjera (Inglés o Francés) y marcas de oralidad. Finalmente, este trabajo demuestra que la intervención pedagógica y las interacciones en el aula ayudan a que exista una mejoría entre las distintas versiones de las producciones escritas, aunque algunos de los problemas siguen sin resolverse al final de la intervención.

Palabras claves: Enseñanza, aprendizaje, escritura académica, producción escrita, argumentación escrita, elementos retóricos, interacciones, intervención, problemas, contexto universitario.

Abstract

This study identifies and analyzes the problems of academic and argumentative writing in third semester students of the Bachelor of Foreign Languages at the Universidad del Valle, in order to determine which are the most common difficulties arisen in the process of writing. Formal aspects of language and rhetorical elements will be analyzed in the written productions of students.

This is a qualitative ethnographic study that aims to determine how the relationship between the pedagogical intervention, classroom interactions and classroom activities in the course of Composition II, help to overcome these difficulties. The research shows that students have many difficulties in the academic writing as the use of an appropriate lexical, cohesion between paragraphs of a text, use of punctuation, citation and conjugation of verbs. In relation to the construction of the argument, it was found problems in students' texts: students fail in prevailing an argumentative sequence, there is not an approach and continuation of a thesis throughout the text, there is no consistency between the thesis and the arguments developed throughout the production, problems in the use of rebuttals and backings in the argumentation. In addition to these, and although they are not the most common problems, interference of words from a foreign language (English or French) and orality marks were found in the students' argumentative essays. Finally, this work demonstrates that educational intervention and classroom interactions help to improve the different versions of the written productions, though, some problems remain unsolved at the end of the intervention.

Keywords: Teaching, learning, pedagogical intervention, academic writing, written production, written argumentation, rhetorical elements, interactions, writing problems, university,

Tabla de contenido

1. Introducción	10
2. Justificación	13
3. Planteamiento del problema de investigación	15
4. Objetivos	17
4.1 Objetivo general	17
4.2 Objetivos específicos	17
5. Preguntas de investigación	18
5.1 Pregunta general	18
5.2 Preguntas específicas	18
6. Antecedentes	19
6.1. Incidencia de una propuesta de intervención pedagógica de tipo discursivo - dialógico en el desarrollo de la argumentación razonada en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud (Guerrero, 2008).	19
6.2. Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas (Pava, Ocampo y Bonilla, 2008).....	20
6.3. Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido (Hernández, 2005).	21
6.4. Didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de Pereira (Montoya y Motato, 2013). ..	22
6.5 Una iniciación a la escritura argumentativa. Efectos de una intervención para enseñar a escribir un ensayo argumentativo a estudiantes de décimo grado en un centro educativo distrital de Bogotá (Torres, 2005).	23
6.6. Enseñanza de la argumentación escrita en la Universidad. Elaboración de ensayos académicos a través de la secuencia didáctica (Rodríguez, 2015).....	27
7. Marco teórico.....	29
7.1. Enseñanza de la escritura.	29
7.1.1. <i>Escribir como actividad cognitiva</i>	29
7.1.2. <i>Escribir como actividad social y cultural.</i>	30
7.1.3. <i>La enseñanza por proyectos para enseñar la escritura.</i>	32
7.1.4. <i>Alfabetización académica</i>	34
7.2 Lingüística textual.....	38
7.3. Secuencia argumentativa.	43
7.3.1. <i>El estudio de la argumentación o nueva retórica.</i>	44

7.3.2. Concepto de argumentación según Van Eemeren (2000)	46
7.3.3. Modelo de argumentación de S. E. Toulmin.....	48
7.4. Secuencias argumentativas	51
7.5. El rol de la interacción en la construcción del conocimiento.	54
8. Marco metodológico.....	58
8.1. Fuentes de recolección de los datos.	59
8.2. Consentimiento informado.....	59
8.3. Criterios de Transcripción.....	60
8.4. Entrevistas.....	60
8.4.1. Entrevista a los docentes.	61
8.4.2. Entrevista a los estudiantes	61
8.5. Revisión y análisis de los documentos.....	61
8.6. Criterios a considerar en el estudio empírico.....	62
8.7. Los sujetos de la investigación (docentes).....	64
8.8. Caracterización de la institución.....	64
8.9. Caracterización del curso.	65
8.10. Caracterización de los sujetos.....	66
8.10 Análisis de datos.	67
9. Análisis de resultados	69
9.1 Resultado de observaciones de clase.	69
9.1.1. Observaciones de clases grupo 1.....	70
9.1.2. Observaciones de clases Grupo 2.....	85
9.2. Resultado de rejillas de evaluación de los ensayos argumentativos de los estudiantes... ..	104
9.2.1. Resultado de rejilla de evaluación de ensayos argumentativos del grupo 1.....	106
9.2.2. Resultado de Rejilla de Evaluación de ensayos argumentativos del grupo 2.	121
9.3. Análisis de encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes.....	136
10. Conclusiones	144
11. Lista de referencias bibliográficas.....	149
12. Listado de anexos.....	153

Lista de tablas

Tabla 1. Categorías de análisis de las observaciones de clase.....	67
Tabla 2. Interacciones en observación de clases del grupo 1 (24 estudiantes).....	70
Tabla 3. Interacciones en observación de clases del grupo 2.....	85
Tabla 4. Proceso de escritura del ensayo académico del grupo 1.....	105
Tabla 5. Proceso de escritura del ensayo académico del grupo 2.....	105
Tabla 6. Resultado de rejillas. Uso de la argumentación Grupo 1.....	107
Tabla 7. Resultado de rejillas. Uso de las fuentes Grupo 1.....	111
Tabla 8. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (a) Grupo 1.....	114
Tabla 9. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (b) Grupo 1.....	114
Tabla 10. Resultado de rejillas. Uso de la argumentación Grupo 2.....	121
Tabla 11. Resultado de rejillas. Uso de las fuentes Grupo 2.....	126
Tabla 12. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (a) Grupo 2.....	130
Tabla 13. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (b) Grupo 2.....	131
Tabla 14. Pregunta de la encuesta. Indique durante en cuanto tiempo ha planificado su texto.....	143

Lista de figuras

Figura 1. Estructura del modelo de Hayes Y Flower (1980).....	30
Figura 2. Concepción de escritura académica adaptado de Camps (1997).....	31
Figura 3. Tipos de textos. Adaptado de Adam (1992).....	41
Figura 4. Esquema de la estructura de la secuencia explicativa prototípica tomado de Adam (2008: 157).....	43
Figura 5. Esquema de la estructura de la secuencia argumentativa prototípica tomado de Adam (2008: 153).....	44
Figura 6. Resultado encuesta. He tenido dificultad para plantear la tesis.....	140

1. Introducción

La producción de textos argumentativos, entendida como una modalidad discursiva que produce ciertos tipos de textos utilizados para defender una tesis y persuadir a un interlocutor sobre una afirmación específica, es una capacidad que todo profesional debe haber desarrollado. Esto se debe a que del uso de ésta y de la habilidad en el uso de técnicas o estrategias de producción de textos argumentativos depende la credibilidad y solidez de lo que se dice, cuando se pretende lograr la adhesión de un auditorio a las tesis que presentamos para su asentimiento tanto a nivel oral y escrito. Por ejemplo: cuando se tiene una buena tesis pero el proceso de argumentación de ésta es insuficiente, se corre el riesgo de que lo dicho sea rebatido fácilmente.

Conscientes de la relevancia de la argumentación en la formación académica, se estudia cómo los estudiantes del tercer semestre del curso de Composición en Español de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras argumentan de manera escrita, identificando específicamente los errores que presentan en este proceso. La razón por la cual se escogen estas variedades específicas(argumentación: escrita y en español) es porque, sin duda alguna, la argumentación en la primera lengua evidencia los posibles problemas que se encontrarán en la argumentación en una lengua extranjera; además, partimos del presupuesto de que si un estudiante no argumenta correctamente de manera escrita (en donde la producción puede ser revisada y editada; contrario a la producción oral que no permite modificaciones posteriores a su realización), seguramente, de manera oral tampoco lo podrá hacer correctamente.

Por otro lado, nos encontramos que existen pocos trabajos que hayan explorado este tema en nuestra universidad, incluso en el contexto colombiano el número de investigaciones que aborden este asunto y con estas particularidades es reducido.

Teniendo en cuenta lo anterior, en este trabajo de grado buscamos analizar los problemas en la argumentación escrita en 103 ensayos académicos, de dos grupos de estudiantes del curso de Composición en español II de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con el fin de comparar los problemas encontrados en estos dos grupos y lograr determinar sus causas. Es un trabajo enmarcado en la escritura académica en la universidad, razón por la que dichos ensayos son asignaciones del curso a 42 estudiantes, quienes debieron hacer uno o dos borradores y una versión final (grupo vespertino y diurno respectivamente).

Debido a que en los cursos investigados tienen como objetivo principal trabajar los procesos de comprensión y composición escrita y uno de los componentes trabajados es la argumentación, además de analizar las producciones escritas de los estudiantes, se indaga sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de clases a partir de encuestas, entrevistas y la observación de secuencias didácticas; es decir, se tiene en cuenta tanto el perfil de los estudiantes como la influencia del maestro en la progresión escrita de los estudiantes a medida que transcurría el curso e iban entregando las distintas versiones de sus ensayos.

Varios autores como Carlino(2003) con su concepto de “alfabetización académica”, Camps(2003) con su propuesta de enseñanza de la escritura académica por medio de proyectos en los que se privilegia el proceso de redacción(planificación, textualización y revisión) sobre el texto como producto, Cassany(1990) con su investigación sobre las distintas metodologías de la enseñanza de la composición escrita, y Vargas Franco (2005, 2015) con sus reflexiones sobre el

proceso de composición académica en el ámbito universitario, nos sirvieron como modelo para realizar esta investigación que servirá de gran aporte para los trabajos que se desarrollen en torno a la escritura académica en nuestro país, especialmente porque evidenciará un panorama de los problemas de escritura académica y argumentación escrita con los que los estudiantes salen de la educación básica y llegan a la universidad.

2. Justificación

El trabajo de grado titulado “Análisis de los problemas en la argumentación escrita en español de estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle” es una propuesta de investigación producto de la indagación acerca del interrogante: ¿Cuáles son los problemas en el uso de la argumentación escrita experimentados por los estudiantes de la Licenciatura de lenguas extranjeras en la Universidad del Valle?

Esta pregunta surgió mientras uno de los autores de este proyecto cursaba los primeros semestres de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, al ver que muchos de sus compañeros enfrentaban con dificultad la argumentación escrita puesto que tenían problemas para soportar, reforzar y defender claramente, por escrito y de forma oral, sus propias aseveraciones sobre un tema específico.

Pretendemos con esta investigación describir y analizar las dificultades en la argumentación con las que se llega a esta licenciatura, debido a que al finalizar el proceso de pregado, el licenciado en lenguas extranjeras, además de desarrollar una competencia comunicativa en inglés y francés, debe ser capaz de exponer eficazmente sus afirmaciones, utilizando distintas estrategias retóricas y otros elementos relativos a la argumentación de acuerdo al propósito de su texto escrito.

Al terminar esta investigación se aspira tener tres resultados principales: en primer lugar, un listado de los problemas más presentados en la escritura académica y la argumentación escrita en las producciones de los estudiantes de tercer semestre de esta licenciatura; en segundo lugar, un balance de la evolución de los problemas encontrados en las diferentes versiones de los ensayos (determinar si dichos problemas aumentan o disminuyen) y, por último; un análisis

comparativo de los problemas encontrados en cada uno de estos grupos, con el fin de determinar cuáles son las causas de las diferencias entre los problemas encontrados en un grupo y en el otro.

Los resultados obtenidos aportarán valiosamente a esta área de estudio, ya que este tipo de trabajos de investigación han sido realizados especialmente en la educación superior, pero no en programas de formación docente. De esta manera, lo que en este estudio se encuentre podrá servir como punto de partida para mejorar los procesos de enseñanza - aprendizaje de la composición escrita y así formar docentes capaces de reconocer, utilizar y enseñar apropiadamente elementos formales de la escritura y la argumentación. En este punto, la incidencia del docente universitario, sobretodo en programas académicos que forman licenciados, se convierte en un círculo en el que los problemas de los actuales “docentes en formación”, que se logren identificar y resolver, servirán no solo para que ellos desarrollen prácticas de escritura académica y argumentación efectivas sino para que, cuando pasen a ser docentes, ellos puedan corregir dificultades encontradas en sus estudiantes de la educación básica y media, de manera tal que logren evitar que en el contexto universitario se sigan presentando dichas dificultades que se presumen debieron ser resueltas en la etapa anterior.

3. Planteamiento del problema de investigación

Un licenciado en lenguas extranjeras, además de tener un buen nivel de proficiencia en inglés y francés, debe saber manejar correctamente todos los elementos discursivos de su lengua materna, con el fin de poder exponer, compartir y defender su conocimiento, opiniones y puntos de vista. Por esta razón, es necesario reconocer los problemas en la argumentación escrita en español de los estudiantes que ingresan a la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) en la Universidad del Valle, con el fin de que estos sean trabajados y corregidos a lo largo de la carrera.

Hoy en día es posible encontrar licenciados con deficiencias en la argumentación, puesto que las bases teóricas que adquirieron no son sólidas; esto lo vemos en sus producciones orales y escritas en las que es necesario que ellos argumenten, pero en las que se ve que lo hacen de una manera muy deficiente y que incluso sus producciones no alcanzan un nivel argumentativo sino que se quedan en el nivel descriptivo y narrativo.

Revisar los problemas de la argumentación en los primeros semestres sirve como referente para que los profesores de lengua materna y cursos de composición en español puedan diseñar secuencias didácticas que ayuden a corregir estos problemas específicos, desarrollar una verdadera pedagogía de la argumentación e indagar sobre cuál es el nivel de argumentación escrita en lengua española de los egresados de dicho programa académico.

A diferencia de los trabajos de investigación encontrados, en éste estamos abordando dos temas que están relacionados entre sí, pero que a menudo son trabajados de manera separada: producción académica y argumentación escrita. Por otro lado, los problemas de la escritura académica en la universidad han sido tratados más desde la estructura textual, en donde se

estudia qué tanto las producciones de los estudiantes cumplen con la función característica de cierta tipología textual. En nuestro caso, además de lo anterior, se hace una revisión y análisis integral de los problemas en ciertos aspectos formales de la escritura con los que los estudiantes de nuestra licenciatura presentan más dificultades, codificando toda esta información en tablas estadísticas que facilitan la presentación de los datos y se complementa el proceso con encuestas y entrevistas realizadas a los participantes de la investigación.

4. Objetivos

Este estudio se propone desarrollar los siguientes objetivos:

4.1 Objetivo general

Identificar y explorar los problemas más recurrentes en la argumentación escrita en español de estudiantes de tercer Semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Inglés y Francés) de la Universidad del Valle en la producción de textos escritos asignados por el profesor, en los que los estudiantes se ven obligados a usar las diferentes estrategias discursivas y argumentativas estudiadas en el curso de Composición en español II.

4.2 Objetivos específicos

- Describir y analizar los problemas de la argumentación en los textos de los estudiantes tales como: el planteamiento y desarrollo argumentativo de una tesis a lo largo del texto, el uso de argumentos coherentes con la tesis planteada y entre sí, uso de cualificadores y reservas en la argumentación.
- Describir y analizar los problemas la escritura formal, en los textos escritos de los estudiantes, tales como: la estructura textual, el uso de un léxico adecuado, la cohesión entre párrafos, el uso correcto de la puntuación, el uso de la citación, entre otros.
- Evaluar la incidencia pedagógica del docente del curso de composición en el proceso de escritura de textos académicos, especialmente de textos argumentativos.

5. Preguntas de investigación

Con el fin de cumplir los objetivos anteriormente mencionados, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

5.1 Pregunta general

¿Cuáles son los problemas en el uso de la argumentación escrita con los que llegan los estudiantes a la Licenciatura de Lenguas extranjeras en la Universidad del Valle y cómo se enfrentan a ellos?

5.2 Preguntas específicas

- ¿En qué medida estos problemas de argumentación interfieren en la producción de textos académicos en español?
- ¿Qué estrategias utilizan los profesores para resolver estos problemas en la argumentación escrita de los estudiantes?
- ¿Cómo influye la mediación del docente en la evaluación de las producciones escritas de los estudiantes? De qué manera el docente resuelve los errores en la escritura que presentan los estudiantes?
- ¿La intervención pedagógica logra subsanar los problemas de escritura académica y argumentación escrita con los que llegan los estudiantes a la Licenciatura de Lenguas extranjeras en la Universidad del Valle?

6. Antecedentes

Esta investigación se propone tener en cuenta los siguientes antecedentes relacionados con el objetivo principal de esta, éstos se detallan a continuación:

6.1. Incidencia de una propuesta de intervención pedagógica de tipo discursivo - dialógico en el desarrollo de la argumentación razonada en estudiantes universitarios de la Facultad de Salud (Guerrero, 2008).

En este proyecto de investigación se buscó medir el grado de incidencia que puede llegar a tener una intervención pedagógica fundamentada en el análisis del discurso en el desarrollo de la argumentación de estudiantes universitarios de la Facultad de Salud de la Universidad del Valle (programas Terapia ocupacional y Fonoaudiología). Con este estudio se pretendió que los estudiantes, mediante el análisis del discurso, lograran identificar las estructuras argumentativas utilizadas en los textos y luego lograran adoptarlas. Esta propuesta se realizó con base en el modelo cuasi- experimental con una prueba inicial, intervención y una prueba final. La prueba inicial estaba conformada por la evaluación de la comprensión y producción textual escrita y el manejo de la argumentación oral. Los resultados mostraron que estos estudiantes contaban con un nivel de argumentación insuficiente por lo que fue necesario pasar a la segunda fase: una intervención pedagógica.

En la intervención, se les explicó a los estudiantes las categorías discursivas con el fin de que ellos lograran comprenderlas, reconocerlas y usarlas en textos orales y escritos.

Finalmente, se obtuvo como resultado una mejora en la comprensión y producción de textos escritos y orales y, además, se reflejó una actitud crítica, analítica y reflexiva hacia los textos argumentativos con los que se enfrentaban y los producían.

6.2. Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas (Pava, Ocampo y Bonilla, 2008).

Este trabajo es una investigación cualitativa, de corte hermenéutico evaluativo en el que las autoras, por medio de un diagnóstico inicial del nivel de producción escrita de los estudiantes universitarios, establecieron los problemas más relevantes en la construcción de ensayos argumentativos.

Este diagnóstico se basó en el análisis de ensayos argumentativos producidos por los estudiantes, en los que se notó un nivel bajo en el uso de las habilidades del pensamiento y las estructuras cognoscitivas, acordes con la edad y el nivel de pensamiento alcanzado. En este contexto se reafirma la necesidad de hacer énfasis en las competencias comunicativas que deben desarrollar los estudiantes universitarios, para cualificar los procesos de argumentación escrita.

Luego se pasó a la construcción de una propuesta didáctica, que fue aplicada en el año 2002, con los mismos estudiantes evaluados en la realización del diagnóstico inicial (estudiantes de fonoaudiología de la Universidad Católica de Manizales y de la Universidad del Rosario de Santafé de Bogotá).

Finalmente, se realizó una prueba final para observar si aún los estudiantes presentaban los mismos problemas; en esta prueba final, se encontró una mejoría en la calidad de las producciones argumentativas escritas, puesto que en estas se nota una planificación y autocorrección previa a la presentación de sus producciones. La investigación que estamos

desarrollando tiene ciertos elementos en común con el trabajo señalado, como es el análisis de la influencia de la intervención pedagógica en el proceso de producción académica en el ámbito universitario, aunque en la nuestra además se evalúa la influencia del docente en el proceso de argumentación escrita.

6.3. Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido (Hernández, 2005).

Esta investigación se realizó con el fin de determinar cuáles eran los aspectos de lectura y escritura que más se le dificultan a los estudiantes de la Universidad del Valle; para esto se tomó como prueba un grupo de estudiantes de distintos programas académicos y matriculados en un curso electivo (Español Extracurricular).

Además, se buscó enriquecer los conocimientos de los estudiantes en el uso de la argumentación, especialmente en la construcción de la voz ajena o el discurso referido en textos argumentativos.

En este trabajo también se logró elaborar una unidad didáctica sobre la polifonía y el discurso referido en la que se diferenciaron los diversos estilos discursivos y sus respectivas modalidades. Esta secuencia didáctica fue aplicada en el marco de una intervención pedagógica en la que se encontró un mejoramiento significativo en la comprensión y la producción escrita de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido.

A diferencia de Hernández (2005), en nuestro estudio no se tiene como elemento de análisis la comprensión de textos argumentativos puesto que nuestro énfasis está en el proceso de producción de textos argumentativos y en el análisis de las dificultades más recurrentes encontradas en los ensayos argumentativos.

Otro aspecto a resaltar, es que Hernández (2005) tiene como objeto de análisis un grupo de estudiantes de distintos programas universitarios, mientras que en esta investigación se toman dos grupos en el que todos los estudiantes pertenecen al programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.

6.4. Didáctica para la producción de texto argumentativo (ensayo), en estudiantes de grado once de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de Pereira (Montoya y Motato, 2013).

El propósito de esta investigación es presentar los resultados de una secuencia didáctica en la cual se trabaja especialmente la organización super-estructural del texto argumentativo en la producción de ensayos académicos.

Esta secuencia didáctica es el resultado de un diagnóstico realizado a un grupo de estudiantes de grado once de la Institución Educativa Inem Felipe Pérez de la ciudad de Pereira. La primera fase estuvo compuesta por la aplicación de la prueba inicial diagnóstica para la valoración de los saberes previos de los estudiantes, en el proceso de producción textual, a través de la realización de un texto argumentativo.

Con los resultados de este diagnóstico, se diseñó una secuencia didáctica para la explicitación de la estructura argumentativa, con el objetivo de componer ensayos basados en argumentos, a través de las fases de presentación, comprensión, práctica y transferencia, en las que se desarrollan los procesos de conceptualización, ejemplificación y práctica de la producción textual.

Finalmente, se hizo una prueba final en la que los estudiantes mostraron un avance frente a la prueba inicial.

6.5 Una iniciación a la escritura argumentativa. Efectos de una intervención para enseñar a escribir un ensayo argumentativo a estudiantes de décimo grado en un centro educativo distrital de Bogotá (Torres, 2005).

Esta es una tesis de maestría realizada por Inés Cristina Torres, presentada en el año 2005 y que tenía como propósito principal medir el grado de incidencia de una intervención pedagógica realizada a 26 estudiantes (13 mujeres y 13 hombres) de grado 10° de un centro educativo distrital de Bogotá en el año 2003.

Dicha intervención se desarrolló durante el año lectivo de los estudiantes, además tenía como propósito principal enseñar a los estudiantes a escribir un ensayo argumentativo por medio de la expresión de una opinión propia y la sustentación a partir de la utilización de prácticas de escritura desde una concepción semántico-comunicativa del lenguaje. Dentro de esta investigación se analizaron dos ensayos por cada estudiante: el primero antes de realizar la intervención pedagógica y, el último, al finalizar esta. En la escritura del ensayo final los estudiantes recibieron una hoja con un formato de escritura adaptado del modelo piramidal propuesto por Yeh(1998), aunque el uso de este modelo fue opcional. En nuestra investigación uno de los elementos es el análisis de la influencia de la intervención de dos profesores de dos grupos del mismo curso de Composición en español, en donde todos los estudiantes estudian la licenciatura de Lenguas Extranjeras en la Universidad del Valle y la mayoría de éstos cursan su tercer semestre. En las intervenciones cada profesor utilizaba diferentes componentes teóricos sobre la escritura y la argumentación escrita como Van Dijk (1980) y Adam (1992) en el grupo No. 1; y Van Eemeren (2000), Toulmin (1958), Perelman (1997) y Martínez (2001) en el grupo No. 2; el referente teórico en común entre estos dos cursos fue Martínez (2002), aunque en los

ensayos los estudiantes tuvieron libertad en el uso de cualquiera de las bases teóricas presentadas.

El trabajo de intervención de Torres (2005) inició con la aplicación de una encuesta que buscaba conocer ciertos aspectos de los sujetos de estudio, tales como: la relación con el lenguaje (el gusto por la conversación, con quien conversa, el gusto por opinar, etc.), la relación con la escritura (el gusto por la escritura, el grado de dificultad que tenía para los estudiantes escribir, el valor que le asignaba a esta dentro de su vida diaria) y preguntas para determinar la apropiación de conceptos lingüísticos. Este aspecto también fue tomado en cuenta en nuestra investigación. Al iniciar realizamos una encuesta a los estudiantes, pero a diferencia de la tesis en cuestión, además indagamos sobre la formación académica que habían tenido durante su vida y los hábitos de escritura con los que llegaron al curso.

Debido a que esta intervención de Torres (2005) hizo énfasis en la escritura como resultado de un proceso desarrollado a través de etapas, los estudiantes debieron enfrentarse a las siguientes actividades, que sirvieron como preparación en la producción de textos argumentativos:

- Discusiones orales a partir del análisis de los artículos periodísticos leídos en clase.
- Exposición de algunos conceptos relacionados con la argumentación escrita, de acuerdo a la propuesta de Durst (1987) tales como: conceptos de la situación comunicativa y la estructura global de un texto argumentativo.
- Formulación de tesis sobre diferentes temas propuestos por los estudiantes, esta formulación se realizó de manera individual y grupal, de acuerdo al modelo piramidal de Yeh(1998).

- Escritura de dos ensayos argumentativos. El primero era una escritura en grupo de una carta a las directivas del colegio en la que pedían que se analizaran las implicaciones que traería la supuesta determinación de unificar para el siguiente año los dos grupos de grado once. El segundo fue un ensayo escrito individualmente apoyado en el desarrollo piramidal de argumentación y que fue revisado por la profesora, quien hizo comentarios en asesorías individuales.

Varias de estas actividades fueron utilizadas por los profesores titulares de los cursos observados, aunque ellos tenían bases metodológicas diferentes, también concebían la escritura como un proceso de construcción y planeación. Actividades como la escritura de cartas (argumentativas) para convencer a una autoridad, discusiones sobre lecturas revisadas en clase y la escritura de tesis y argumentos que fueron comentados por sus compañeros y posteriormente por el maestro titular en una cita personalizada fueron un punto en común entre el trabajo realizado por Torres (2005) y la investigación que nosotros desarrollamos.

Después de la intervención y de la escritura del ensayo final en el trabajo de Torres(2005), los estudiantes debieron hacer una reflexión escrita sobre los diferentes aspectos de la intervención (el ensayo, los conceptos vistos en la intervención, el proceso de argumentación, la participación de clases y el trabajo en general hecho en los meses de la intervención). En nuestro caso, programamos entrevistas personalizadas a la mitad de los estudiantes en cuestión, con el fin de conocer en profundidad cómo fue el proceso de escritura y lectura en el colegio, cómo consideran que quedó el ensayo escrito en el curso, qué valor le confieren los estudiantes a la lectura y escritura, la dificultades que se encontraron al escribir sus ensayos, entre otros aspectos.

Entre los elementos de análisis tenidos en cuenta en el estudio de Torres (2005), está la rejilla de evaluación de los ensayos argumentativos escritos por los estudiantes. Dicho elemento está dividido en cinco aspectos a evaluar: apropiación del género (argumentativo), conciencia textual, silueta, uso de conectores y número de palabras. En nuestra investigación también se tienen en cuenta una rejilla de evaluación de los textos argumentativos, pero con muchas diferencias, porque no solo pretendemos analizar si los estudiantes siguen con un modelo tradicional de argumentación (tesis, argumentos y conclusión), sino que también se revisan los aspectos formales de la escritura como el uso apropiado de la puntuación, el manejo de las mayúsculas, la utilización del léxico apropiado, si existe o no interferencia de una segunda lengua y el buen uso de la ortografía. Además de esto, se hace revisión del uso de las fuentes en el texto, es decir, si el estudiante logra diferenciar su voz de la de los autores a los que hace referencia. Por último, analizamos el desarrollo de la argumentación dentro del texto. Dicho de manera general, se observó si existía una coherencia entre la tesis, los argumentos y las conclusiones a las que se llega en el texto.

Otro punto a destacar es que a diferencia del trabajo de Torres (2005), las producciones analizadas en este estudio fueron realizadas por los estudiantes fuera del aula de clases, razón por la que el estudiante tenía mucho más tiempo para la preparación de sus producciones y de esta manera, no pudimos establecer que todos los estudiantes contaran con las mismas condiciones para el desarrollo de sus producciones (como el tiempo para realizar la producción escrita, ayudas didácticas, mecanismos de resolución de dudas, entre otras), no obstante, es importante expresar que como investigadores debimos adaptarnos a las condiciones en las que se presentó

este proceso de escritura porque correspondían a actividades del Curso de Composición II, planeadas desde el principio del curso de dicha manera.

6.6. Enseñanza de la argumentación escrita en la Universidad. Elaboración de ensayos académicos a través de la secuencia didáctica (Rodríguez, 2015).

Entre los estudios que tratan las estrategias de escritura argumentativa, encontramos que Rodríguez (2015) realizó una investigación con alumnos universitarios de la licenciatura en administración y planeación educativa en dos jornadas diferentes (matutino y vespertino), que mediante el diseño y la aplicación de un método de enseñanza explícita (Monereo, 2001) y de secuencias didácticas (Camps, 2003; Castelló, 2002) buscaba contribuir a la formación de mejores ensayos argumentativos. El problema de investigación trabajado por la autora fue “¿Qué habilidades tienen los estudiantes para componer escritura argumentativa antes y después de recibir una enseñanza frente al tema?”. El objetivo general del estudio es que la intervención diseñada y el uso de cinco estrategias de escritura argumentativa logren un impacto positivo para la realización de ensayos de los participantes que tuvieron un estudio previo, a diferencia de los participantes que no lo tuvieron. Los objetivos específicos fueron: 1) Diseñar una intervención para mejorar la competencia argumentativa de los estudiantes universitarios. 2) Analizar los efectos de dicha intervención en la calidad de los ensayos argumentativos de los estudiantes universitarios, tanto del grupo experimental como el grupo de control.

La metodología empleada fue el método de investigación cuasi-experimental dentro del cual la autora diseñó y aplicó, para el grupo experimental la secuencia didáctica enfocada a la enseñanza de escritura desde los modelos cognitivos y socioculturales (Camps, 2003; Castelló, 2002) y del método de enseñanza estratégica (modelamiento, práctica guiada y práctica

independiente) (Monereo, 2001) y al grupo de control mediante el método tradicional con un tema a tratar y lecturas largas, sin ayudas del profesor durante el transcurso de su elaboración.

A fin de conocer y controlar la influencia del nivel de competencia argumentativa, se aplicó una prueba al inicio y al final de la intervención de ambos grupos. La conclusión a la que llegó la autora, frente al pre-test y al post-test, fue que hubo una variable favorable para el grupo experimental, la secuencia didáctica y la estrategia argumentativa que tuvieron durante el proceso y elaboración del ensayo tuvo mayor eficacia frente a las personas que los leyeron, más a los del grupo de control tuvieron fallas en sus lecturas de ensayos. Además, es propicio llevar un seguimiento y enseñar las pautas a seguir para una buena elaboración de ensayos argumentativos. El aporte de este trabajo a nuestra investigación se centra en la manera cómo Rodríguez (2015) evalúa la influencia de su intervención en el proceso de aprendizaje de la argumentación escrita a partir de secuencias didácticas en el contexto universitario, además en la implementación de herramientas de medición del proceso (pruebas), que en nuestro caso, correspondieron a rejillas de evaluación aplicadas a tres y dos versiones de ensayos argumentativos (grupo 1 y grupo 2, respectivamente) de los estudiantes.

7. Marco teórico

Para llevar a cabo esta investigación fue necesario explorar diferentes propuestas teóricas y metodológicas sobre la enseñanza de la escritura, las tipologías textuales, la argumentación escrita y su enseñanza en el aula de clases y las interacciones verbales en el aula como elemento de construcción del conocimiento. En este apartado se hace una revisión de varios autores, quienes han indagado y propuesto sobre los elementos que consideramos importantes en este estudio.

7.1. Enseñanza de la escritura.

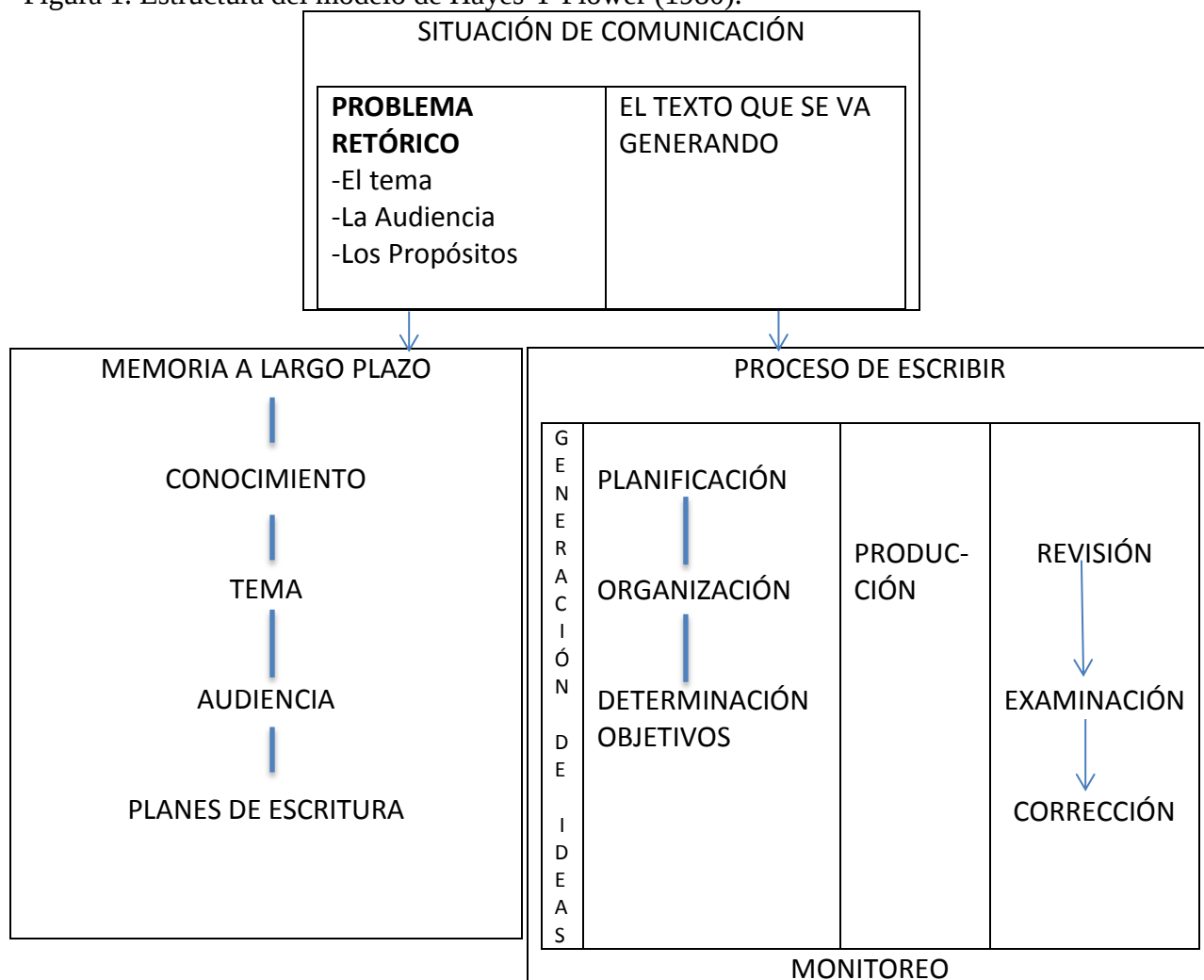
Camps (1997) hace un recuento sobre los aportes presentados por distintos autores sobre la enseñanza de la escritura académica. Diferentes miradas basadas en la psicología cognitiva y en la concepción de la escritura como actividad social son descritas por esta investigadora, quien trae a colación los aportes de autores como: Hayes y Flower (1980) quienes discuten la organización del proceso de escritura desde un punto de vista cognitivo, Hillocks (1986) que resume las modalidades de enseñanza, Cassany (1990) quien hace un análisis sobre las distintas metodologías que presiden la enseñanza de la expresión escrita, Silvestri y Blank (1993) con su planteamiento de que cualquier texto es polifónico porque la experiencia discursiva se forma y desarrolla gracias a la interacción con los enunciados de otros, Flower (1995) que presenta la imagen de la situación retórica en la intención del trabajo de composición.

7.1.1. Escribir como actividad cognitiva

Hayes y Flower (1980) proponen un modelo cognitivo en la enseñanza de la escritura, en el que formulan tres procesos de escritura (planificación, producción y revisión), describiendo las operaciones o procesos intelectuales (cognitivos) que hace un sujeto para lograr escribir. Estos

autores basan su análisis en el texto como producto de la actividad de escribir, al enfocar su teoría en el texto como tal, sin tener en cuenta las relaciones de éste con el sujeto que escribe y el contexto socio cultural en el cual se produjo.

Figura 1. Estructura del modelo de Hayes Y Flower (1980).

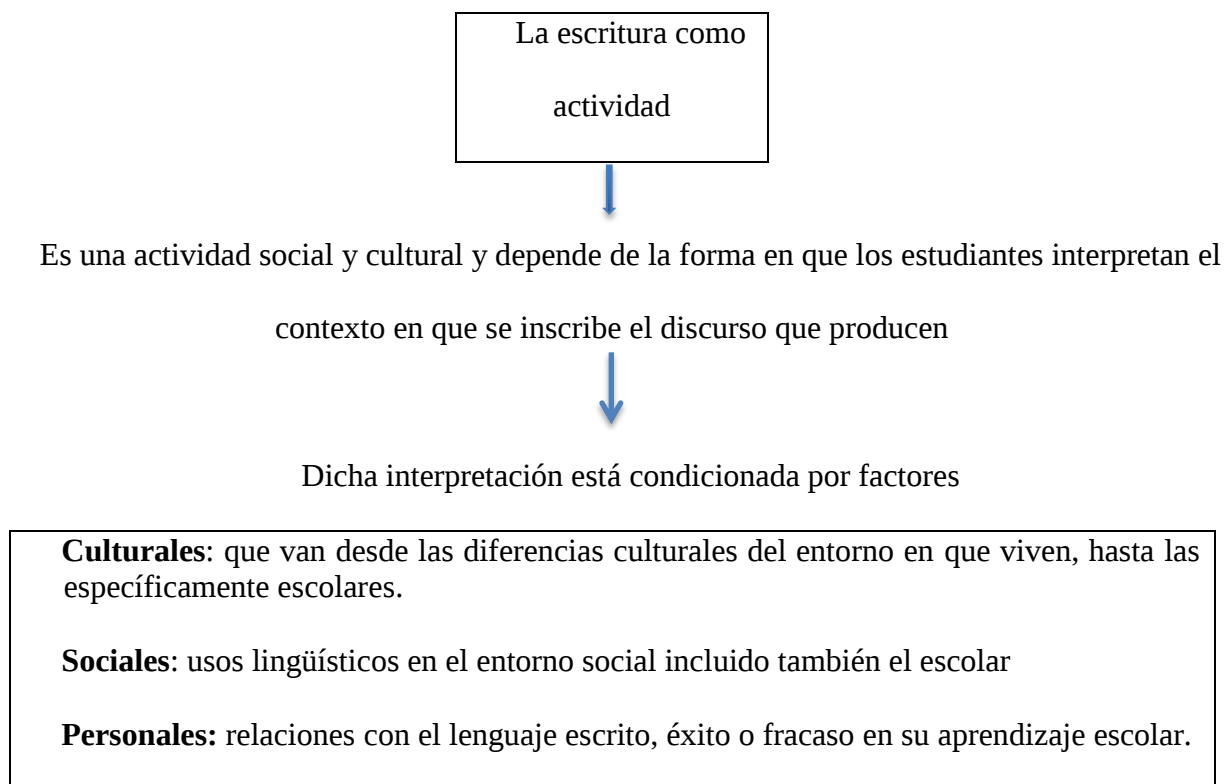


7.1.2. Escribir como actividad social y cultural.

Luego de esto, Camps (1997) presenta su concepción sobre producción escrita como actividad de uso de la lengua, desde una aproximación vygotskyana a la función de la interacción verbal en el proceso de construcción de la lengua escrita y siguiendo la idea de Bajtín (1982), de que el

lenguaje escrito no es sólo social sino dialógico porque es una reacción, reformulación o respuesta a lo que otros autores han expresado. Ahora bien, teniendo en cuenta la idea de que el uso de la lengua escrita está inserto en un entramado comunicativo específico, Camps (1997) señala que los contextos de esas representaciones son importantes, ya que para ella corresponden a entidades sociales de las cuales el escritor elabora una representación a través de las interacciones verbales a las que se expone, además sostiene que la comunicación escrita implica procesos sociales y cognitivos y también procesos afectivos inseparables unos de otros (Ver la figura 2).

Figura 2. Concepción de escritura académica adaptado de Camps (1997).



La actividad de escribir implica primero que se aborden los objetivos de aprendizaje en relación con los géneros académicos, concebir el aprendizaje como participación en prácticas discursivas que permitan a los estudiantes acercarse críticamente al dominio de los géneros.

La autora sostiene que el lenguaje escrito es el resultado de un doble proceso: 1) descontextualización, la inserción del lenguaje escrito se presenta en un nuevo contexto en que el locutor y el destinatario no comparten la situación material de la enunciación (el mismo lugar y tiempo); 2) contextualización porque el lector interrelaciona lo leído con otros signos, de forma que el lenguaje escrito se hace más explícito, autónomo e independiente.

7.1.3. La enseñanza por proyectos para enseñar la escritura.

Camps(1997), propone que la escritura se debe enseñar por proyectos y basa sus reflexiones e investigaciones en varios autores iniciando con Dewey (1985) y Kilpatrick (1989), quienes acuñaron el término “trabajo por proyectos” en la pretensión de unir la realidad de la escuela con la realidad que ocurre en sus extramuros, darle protagonismo al estudiante y a su actividad.

Para ello es necesario revisar los conceptos: teoría de la actividad y proyecto.

La autora trata primero la teoría de la actividad, utilizando la definición de Leontiev (1981). La denominada teoría de la actividad no es una teoría en el sentido del término, sino que consiste en un conjunto de principios básicos que constituyen un marco conceptual dentro del cual se han desarrollado teorías específicas. Según Leontiev (1981) la actividad es un formato social organizador regulador del comportamiento humano. El concepto se aplica a toda organización colectiva de los comportamientos orientada hacia una finalidad en la cual se inscriben las interacciones del individuo con el medio y en diferentes contextos.

Para la teoría por proyectos, la autora toma el concepto de Dewey (1985) quien concebía el proyecto como un plan de trabajo libremente escogido y con el objetivo de hacer una actividad que interesa, ya sea para producir un objeto físico o un ente orientado al saber.

Por “proyecto” se entiende el primer esquema o plan de cualquier trabajo que se hace a veces como prueba antes de darle la forma definitiva.

El trabajo por proyectos se enriquece con la teoría de Vygotsky, al destacarse el papel de las interacciones entre los diferentes actores con diferentes roles, por ejemplo; el papel que juegan los compañeros como destinatarios, lectores y correctores de los trabajos escritos.

Ahora abordamos el segundo ítem de Ana Camps, la metodología por proyectos, ella parte de que no hay una sola clase de proyectos, ni una sola forma de hacerlos. Sin embargo, hay una serie de puntos en común entre las diferentes formas y métodos. Antes de entrar en este asunto, presenta una idea esencial, que los proyectos hay que entenderlos como una actividad global, pero que esta globalidad no parte de la complejidad de la materia y del objetivo, sino del uso intencional de la lengua.

La metodología de los proyectos descrita por Camps (2003) se basa en tres fases que son reconocidas como elementales, éstas son:

- **La planeación.** Fase en el que se decide qué hacer, con qué intención, qué se va a escribir, quienes serán los destinatarios, cuáles son los objetivos de aprendizaje, con qué criterios se va a evaluar.
- **La realización.** Momento en el que se definen los contenidos, la situación discursiva, la textualización y revisión, la organización de la tarea, la sistematización de los contenidos y la evaluación formativa.

- **La evaluación.** Etapa entendida como de tipo formativo puesto que, a lo largo de todo el proceso, apunta a permitir perfeccionar los conocimientos disciplinares y los usos del lenguaje, a partir de los problemas que van presentando en la producción de un texto específico. Por ejemplo, un estudiante reconoce que debe hacer uso de conectores en su texto, en el momento de la revisión de pares, cuando el compañero no encuentre el hilo discursivo.

Finalmente esta autora nos dice que son tres las características de los proyectos de composición escrita, en los que los estudiantes son colaboradores en un trabajo compartido y el profesor es un guía en ese proceso:

1. Escritura en colaboración
2. Lectura de otros textos
3. Ejercitación, dominando los elementos como un todo..

7.1.4. Alfabetización académica

Carlino (2003) propone que los docentes de todos los niveles y orientaciones se ocupen de la "alfabetización académica"; es decir, que constituyan la producción y el análisis de textos en la enseñanza, para que los universitarios accedan a la cultura específica de cada disciplina. Con ese objetivo, presenta diversas actividades didácticas: elaboración rotativa de síntesis de clase, tutoría de monografías grupales, respuestas escritas a preguntas sobre la bibliografía, lectura con ayuda de guías, preparación de una ponencia para exponer, entre otras.

En su artículo, ella interpela por qué los estudiantes no participan en clase, por qué parece que leen muy poco, no comprenden y se expresan indiferentemente en forma escrita. Plantea que

responder estas preguntas e invertir el contexto implica examinar la relación “lectura-escritura” con el aprendizaje y la enseñanza.

No obstante, a pesar de que leer y escribir son fundamentales en el nivel intermedio y universitario y son actividades las cuales condicionan, en gran medida, al éxito o fracaso de los estudiantes, estas prácticas de orden académico no condescienden de los contenidos ni reciben la atención pertinente por parte de los docentes. Esto se debe, explica Carlino (2003), a “extendidos supuestos”, discutidos por las investigaciones. “Escribir, leer y aprender en la universidad” inspecciona estos “supuestos” presentando un punto de vista diferente, en el que los docentes de todos los niveles y orientaciones deben ocuparse de la "alfabetización académica" en su campo de especialización, ya que la lectura y la escritura son las herramientas más importantes del aprendizaje, puesto que no son destrezas ordinarias que consiguen ser transmitidas a cualquier contexto, sino que tienen determinaciones en cada una de las partes del conocimiento.

En “Escribir, leer y aprender en la universidad” Carlino (2003) plantea una guía de enseñanza cuya intención es motivar la aplicación de los conceptos de las asignaturas, propiciando el ejercicio de leer y escribir; de esta forma espera contribuir al perfeccionamiento del aprendizaje y fomentar la participación de los estudiantes en el aula.

Esta autora señala que los docentes esperan tácitamente lo que deberían poder cumplir los estudiantes en la universidad, y a menudo, impresión inicial que estos proyectan que no pueden cumplir con los objetivos propuestos. El hecho de no lo lograrlo se debe a que los estudiantes no leen ni revisan los materiales de lectura como el “texto regalo”, o leen, pero no interpretan de la manera que se espera que lo hagan; de esta manera señala que el asunto no se radica en sí los estudiantes leen o no, sino en que lo hacen como pueden o como saben hacerlo.

Seguidamente, Carlino (2003) considera que leer en la universidad promueve el desarrollo de una serie de conocimientos, con los cuales los estudiantes no cuentan al momento de ingresar en el ámbito universitario. La falencia se da porque estos conocimientos no han sido impartidos de manera pertinente por lo que el reclamo docente debe conceder paso a la enseñanza, en este caso, a la enseñanza de una práctica lectora, ya que enseñar prácticas no es equivalente a enseñar conceptos.

Además, en esta mirada se considera que la lectura en el contexto universitario se caracteriza por los requerimientos, los conocimientos que involucran los distintos contextos, y las dificultades que hallan los estudiantes para adaptarse a estos nuevos saberes. El docente se proyecta sobre la necesidad directa de transferir estos conocimientos, cuya adaptación no obedece a trascender de un estado de menor a mayor de madurez, o independencia para la escritura de carácter natural e irreflexivo. En este orden de ideas, el maestro debe comprender que el proceso de escritura en el aula universitaria consiste en un proceso de recepción de otra cultura, mediante el cual, los conocimientos, las pautas, las representaciones y las convenciones, son adaptadas y configuradas por los nuevos constituyentes de la universidad, con el modelo y la plataforma de quienes ya pertenecen y operan en ese contexto y tienen definido el papel de la enseñanza.

Contradictoriamente, al pensar en la lectura como una habilidad elemental o destreza que se obtiene una vez y para siempre, la pensamos como una práctica social que se concluye intrínsecamente dentro de una establecida “comunidad textual” (Olson 1998), y que difiere según el momento, la situación, los objetivos y el contenido de lo que se lee. Por ello, quien lee ha de

modificar su forma de lectura en cada situación y a lo largo de la vida según las comunidades lectoras en las que intenta participar (Carlino, 2003).

De igual manera, esta investigadora, considera que el maestro debe analizar la clase de conocimientos que deben cimentar los estudiantes al afrontar la lectura de textos acreditados, las diferencias que existen entre las prácticas lectoras que se desarrollan en el contexto universitario con las que se plantean en el bachillerato, las diferencias que existen entre las estrategias que se utilizan al leer los textos acreditados y otro tipo de textos.

Según su enfoque, en la universidad, el maestro pretende que los estudiantes lean de determinada manera. En primer lugar, espera que deduzcan de cada texto la conceptualización acertada según el enfoque que el contenido de la asignatura plantea, esperan que se concentren en las nociones puntualizadas por el programa y que aíslen las ideas que no se acercan a los contenidos predichos en la enseñanza. En segundo lugar, el maestro espera que los estudiantes constituyan las ideas en torno a el planteamiento del autor, es decir, que puedan comprender qué es lo que cada autor o escuela de pensamiento dogmatiza y en qué se diferencia su punto de vista a la de otros pensadores o escuelas. En tercer lugar, en ocasiones, se ambiciona que los estudiantes adjudiquen un punto de vista crítico que no alcanzan porque no tienen la formación necesaria para lograr hacerlo.

Por otro lado, Carlino (2003) explica que en la secundaria, la lectura se vuelve un ejercicio automático y no autónomo, a través de cuestionarios que pueden resolverse aún sin la totalidad de la comprensión lectora. En contraste, en el contexto universitario, los estudiantes se enfrentan a la bibliografía con una conjeturada libertad a la que no pueden definir más que como “leer”. Conjuntamente, con esta falta de instrucción sobre cómo se debe leer, la lectura en el ámbito

universitario, confronta al estudiante, en su rol de lector, con textos sumamente diferentes a los de la educación media. Comúnmente, se leen autores, quienes escriben dentro de un prototipo que los estudiantes no distinguen. Los alumnos no han leído otros escritos del autor ni otros autores con los que el literato polemiza, y no se percatan de sus oposiciones, sus alianzas o sus discrepancias.

Finalmente, Carlino (2003) señala que en los textos universitarios, surge gran cantidad de información no explícita en el material de lectura, que debe ser deducida por el estudiante (lector), para tomar conciencia de las deducciones que debe efectuar dónde duda de su paráfrasis. Aflora una dificultad para solucionar: el conocimiento que se pretende sea extraído de los textos, no está totalmente implícito en ellos, los estudiantes deben concluir la labor de dar significado. Ahora bien, qué instrumentos utilizaron para lograrlo, qué instrucción adoptaran de la comunidad universitaria lectora.

7.2 Lingüística textual.

En el campo de la lingüística textual se han realizado múltiples investigaciones, se han llevado décadas en el debate de todos los conceptos y teorías relacionadas con la misma, aún no hay unanimidad, es decir aún no se ha dicho la última palabra en este tema, y constantemente se reformulan teorías, pero para este trabajo tomaremos ciertas propuestas valiosas como las de Adam en cuanto a las secuencias textuales, Van Dijk y sus aportes en la definición de la macroestructura y Bajtin para la noción de género discursivo.

Macroestructura y superestructura.

Desde la lingüística textual los textos presentan regularidades observables en la organización de los tipos de estructuras. Van Dijk (1980) formula estos dos conceptos para dos tipos de estructuras, presentes en cualquier texto.

- La macroestructura (contenido textual): se refiere a la organización global del contenido del texto y es la que garantiza la coherencia textual al vincular las oraciones entre sí y
- la superestructura (esquema textual global): es la estructura formal que representa la distribución de los contenidos según un orden y varía para cada tipo textual.
- Las frases del texto que expresan macroestructuras se denominan macroproposiciones secuencias de oraciones que resumen la información global del texto y de los fragmentos con entidad temática; a estas macroproposiciones se llega con la aplicación de las macrorreglas u operaciones cognitivas que realiza el lector u oyente para extraer la macroestructura de un texto.

No obstante Adam(1992) propone que la superestructura de los textos es la que permite la construcción de las tipologías textuales, puesto que al organizar la información según un esquema estructural básico, clasifica el texto dentro de un tipo concreto que responde a ese esquema (narrativo, descriptivo, expositivo argumentativo). En cuanto a la macroestructura, es la que nos permite procesar la información del texto y reconocer los géneros gracias a los asuntos tratados.

El concepto de género discursivo propuesto por Bajtín (1982) considera que la actividad humana se desarrolla en ámbitos diversos (esferas, las denomina este autor) relacionados con el uso de la lengua. Por lo que “cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que

denominaremos géneros discursivos (...) La riqueza y diversidad de los géneros discursivos es inmensa, porque las posibilidades de la actividad humana son inagotables y porque en cada esfera de la praxis existe todo un repertorio de géneros discursivos que se diferencia y crece a medida que se desarrolla y se complica la esfera misma” (Bajtín, 1982: 248)

Siguiendo con la revisión bibliográfica nos encontramos con el concepto de secuencias textuales prototípicas, que para esta investigación hemos tomado las apreciaciones de Adam (1985, 1992, 2008) y Vargas (2015) por encontrarlas más pertinentes y precisas por ser de carácter más operativos y didácticos para nuestro objetivo final. Este escritor francés reformuló en dos ocasiones sus secuencias textuales, luego de varios análisis nos deja conocer su síntesis con respecto a las relaciones textuales.

En el 1985 en el artículo titulado "Quels types de textes?" Jean Michel Adam publica los tipos de textos. Este artículo le sirve para caracterizar los tipos de textos presentándolos en 8 categorías, como se describe a continuación. En sus palabras, este autor dice: "Los diferentes tipos de textos o secuencias textuales exigen estrategias o competencias de lectura diversificadas" y por lo tanto pueden variar ya que van ligados a los grandes tipos de actos de discurso: afirmar, convencer, ordenar y predecir (Ver figura 3).

Figura 3. Tipos de textos. Adaptado de Adam (1992).

Actos del discurso	Tipo de textualidad	
Afirmar	Hacer	Narrativo: [relato, reportaje, novela, cuento, historia] dimensión cronológica y dimensión configuracional
	Estado	Descriptivo: [guía turística, inventario, diccionario...]
	Para explicar	Explicativo: [discurso didáctico, científico...]
Convencer	Argumentativo [textos de opinión, críticas, editoriales...]	
Ordenar	Directivo [recetas de cocina, indicaciones, consignas...]	
Predecir	Predictivo [boletín meteorológico, horóscopo]	
Dialogar	Conversacional [interview, diálogo...]	
	Retórico [poema, prosa poética, canción, slogan, ruego, proverbio, máxima, graffiti...]"	

J. M. Adam (2008:131) dio su definición de secuencia como “l’unité la plus grande de composition textuelle [...] , une séquence est une structure, c’est à dire:

- un réseau relationnel hiérarchique: grandeur décomposable en parties reliées au tout qu’elles constituent;
- une entité relativement autonome, dotée d’une organisation interne qui lui est propre et donc en relation de dépendance-indépendance avec l’ensemble plus vaste dont elle fait partie (le texte).

Así mismo Adam (1992, 2005 y 2008) insiste en el carácter heterogéneo de la mayoría de los textos. No existen textos puros, por ejemplo textos puramente narrativos o descriptivos. El texto se concibe como un conjunto de secuencias de varios tipos que se articulan entre sí y se van

alternando. Propone cinco secuencias prototípicas (de ellas cuatro coinciden con las señaladas por Werlich, 1957): secuencia descriptiva, secuencia narrativa, secuencia expositiva, secuencia argumentativa y secuencia diálogal.

Vargas (2015) retoma a Adam para sistematizar un cuadro de tipologías textuales para su enseñanza en el aula, clasificándolas de la siguiente manera:

1. Narrativo,
2. Descriptivo,
3. Argumentativo,
4. Explicativo y
5. Dialogal.

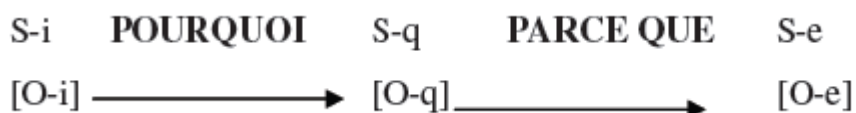
Finalmente, consideramos pertinente presentar la definición de secuencia explicativa, para esto tomamos la definición de J.-B Grize(1990):

L'explication désigne le processus de l'acte d'*expliquer* qui est couramment effectué dans une grande variété de situations communicatives différentes. Le terme *expliquer* est ainsi polysémique comme l'a montré:

communiquer	Je vais vous <u>expliquer</u> mon idée
développer	<u>Expliquez</u> cette maxime de La Rochefoucauld
enseigner	Il m'a <u>expliqué</u> les règles du bridge
interpréter	Ce livre <u>explique</u> très bien l'œuvre de Kafka
motiver	<u>Expliquez-moi</u> votre abandon
rendre compte	Le mauvais temps <u>explique</u> le retard de la navette

(J.-B Grize((1990: 104)

Figura 4. Esquema de la estructura de la secuencia explicativa prototípica tomado de Adam (2008: 157)



7.3. Secuencia argumentativas.

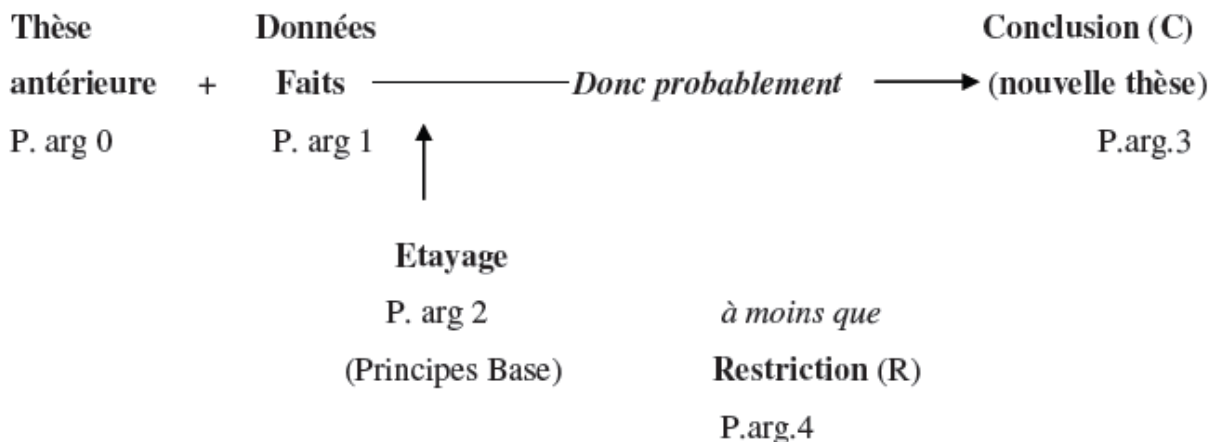
Para nuestro estudio tomaremos los prototipos de secuencia argumentativa, que comprende los textos que intentan persuadir y/o convencer al lector de una tesis planteada. Un ejemplo de ello es el ensayo argumentativo.

Un ensayo argumentativo es un escrito en el que el autor defiende o intenta fundamentar una tesis, es decir, pretende justificar una posición frente a un tema de estudio sobre el cual hay diferentes puntos de vista.

Luego de haber mostrado las diferentes secuencias (figura 3) nos centraremos particularmente en la estructura de las secuencias argumentativa y explicativa propuesta por Adam (2008: 150-153)

“L’argumentation rhétorique langagière n’est pas seulement prise en considération au niveau du discours comme une constituante de la production langagière mais aussi au niveau de l’organisation textuelle. Dans cette perspective, il a tenté de donner le schéma de la structure prototypique de la suite de propositions argumentatives qui constituent un segment de texte-discours argumentatif appelé plutôt une séquence argumentative au niveau de la composition séquentielle de la textualité. J.-M. Adam (1992; 105-118, 2005: 157-161 et 2008: 150-153) a décrit la séquence argumentative prototypique complète comme la suivante:”

Figura 5. Esquema de la estructura de la secuencia argumentativa prototípica tomado de Adam (2008: 153).



7.3.1. El estudio de la argumentación o nueva retórica.

Un aporte válido y significativo para esta investigación lo encontramos en la teoría de la argumentación de Ch. Perelman y L. O. Tyteca, también llamada Nueva Retórica por su esfuerzo por reformular los aportes de la tradición clásica del arte de persuadir o retórica (Martínez, 2005: 29-40, 163ss; Cf. Plantin, 2001: 13-21). En su obra Perelman presenta la distinción entre las figuras de retórica y las de estilo, este autor afirma lo siguiente: “Consideramos una figura como argumentativa si, conllevando un cambio de perspectiva, su empleo parece normal en relación con la nueva situación sugerida. Si, al contrario, el discurso no conlleva a la adhesión del auditor a esta forma argumentativa, la figura será percibida como ornamento, como figura de estilo. Podrá suscitar la admiración pero en el plano estético o como testimonio de la originalidad del orador” (Perelman, 1997: 17). Igualmente, este autor considera que la retórica clásica se diferencia de la retórica antigua (de Aristóteles) en el privilegio de operaciones lingüísticas como

la ornamentación y el uso de figuras, aspecto que con la Nueva Retórica se deben dejar de lado para darle paso al análisis de las técnicas argumentativas. “La época Clásica se privilegia, particularmente en Francia y más particularmente aún en el Siglo XVII, hereda esta situación que acentúa, privilegiando sin cesar en sus ejemplos, el corpus literario y especialmente el poético sobre la oratoria” (Perelman, 1997: 15).

Perelman (Perelman, 1997: 29) precisa que el objetivo de la argumentación no es deducir las consecuencias de ciertas premisas, sino lograr o acrecentar la adhesión de un auditorio a la tesis defendida o propuesta por el autor, e insiste en que se produce en la relación orador-auditorio, el efecto de la argumentación depende de si el auditorio la escucha o lee. Este auditorio, al que se hace referencia, no está constituido solamente por quienes interpelan el orador sino por todos aquellos sobre los que él quiere influir con su argumentación (Perelman, 1997: 34-35; Cf. Posada, 2004: 29-31).

En su teoría, Perelman (1997: 43) hace énfasis en que el orador debe adaptarse a su auditorio para lograr que su discurso sea eficiente; esta adaptación consiste en que un orador debe escoger como punto de partida premisas admitidas por sus interlocutores, debido a que, a diferencia de la demostración que se enfoca en probar la verdad de una conclusión, en la argumentación se pretende lograr la adhesión del auditorio a la tesis presentada para su asentimiento (Perelman, 1997: 29) y, como bien señala Gómez (1991: 36): “Un argumento produce o acrecienta la adhesión del auditorio a ciertas opiniones. Ellos propagan la adhesión de las premisas a la conclusión”.

De acuerdo a esta perspectiva, si el orador quiere lograr establecer una argumentación efectiva deberá partir de premisas generalmente aceptadas que permitan establecer una conclusión que

logre convencer al interlocutor. Es fundamental que el orador se preocupe porque su auditorio se adhiera a las premisas de su discurso porque esto va a determinar si su argumentación va a ser aceptada o no. Por otro lado, el hecho de que un argumentador en el momento de desarrollar una argumentación asuma una premisa como aceptada por el auditorio y no se preocupe por brindar una justificación e intente lograr la adhesión a ella, constituye lo que el autor llama “la petición de principio, en palabras del autor, la petición de principio "supone que el interlocutor ya se ha adherido a una tesis cuya aceptación, justamente, se procura conseguir" (Perelman, 1989: 187).

Perelman (1997: 43-56) también nos habla de los acuerdos o puntos de partida para la argumentación. Este autor nos habla de las premisas o acuerdos relativos a lo real (hechos, verdades y presunciones) y de las premisas o acuerdos relativos a lo preferible (valores, jerarquías y lugares comunes). Lo fundamental en este asunto es que como, a diferencia de la demostración, el fin de la argumentación no es probar la verdad de la conclusión partiendo de la verdad de las premisas sino más bien transmitir la persuasión que provocan las premisas a la conclusión, si el que argumenta no desea fracasar, tiene que establecer una solidaridad entre las premisas y la tesis que defiende, para lo cual debe siempre partir de premisas que “gocen del beneficio de una adhesión suficiente” (Perelman, 1997: 43; Cf. Martínez, 2005: 163-173).

7.3.2. Concepto de argumentación según Van Eemeren (2000)

Dado que dentro de este trabajo de investigación se tiene en cuenta el análisis del proceso de escritura argumentativa, consideramos pertinente revisar el concepto “argumentación” desde las diferentes perspectivas presentadas por los profesores titulares de los cursos observados. Una de las miradas tenidas en cuenta en la enseñanza de la argumentación escrita en el marco de este estudio fue la de Van Eemeren (2000).

La teoría de Van Eemeren (2011: 13) define la argumentación como una actividad discursiva y social orientada a persuadir a un auditorio de la razonabilidad de un punto de vista u opinión mediante una constelación de proposiciones que la justifican o refutan. Van Eemeren considera que “los procedimientos argumentativos como actos de habla producidos en el curso de un intercambio discursivo” e insiste en que “la argumentación no debe analizarse como un conjunto de inferencias lógicas, actitudes psicológicas y creencias, sino como una serie compleja de actos (normalmente, pero no siempre, de naturaleza verbal) que cumplen una función específica en una situación de comunicativa dada” (Doury & Moiran, 2004: 56-57); en otras palabras, según este autor, la argumentación es una estrategia discursiva por la cual se busca defender o sostener una opinión en contra de las de otras personas.

Van Eemeren (2000: 305) señala que en el estudio de la argumentativo se basa en algunos estos dos aspectos: primero, las interacciones en las que dos o más individuos utilizan argumentaciones para defender una posición y segundo, en textos escritos en la que una persona expone un razonamiento. En este caso, el estudio se centrará especialmente en el segundo elemento señalado por Van Eemeren (2000: 305) puesto que analizaremos cómo el estudiante, en el rol como escritor de un ensayo argumentativo, desarrolla un proceso argumentativo que logre justificar su propio punto de vista y anticiparse a las posibles objeciones a la tesis que está defendiendo.

Dentro de su concepción de argumentación, Van Eemeren (2000: 305) incluye el término de “aseveración”, a la que también llama “aserción”, definida como una afirmación, que junto con su evidencia (proposiciones), conforman los argumentos. Este autor señala que las “evidencias”

deberán ser suficientes para poder defender la aseveración, al punto de que esta se considere verdadera.

En la medida en que Van Eemeren considera que “la argumentación es un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión o una disputa” (Eemeren, F. H., & Grootendorst, R., 2007: 29) y plantea una serie de reglas constitutivas de los actos de habla en la discusión crítica en el marco de un proceso con cuatro fases (confrontación, apertura, argumentación y clausura), las falacias son analizadas como violaciones a las reglas de la discusión o pasos incorrectos en relación con las reglas que deben seguir los discutidores razonables en una disputa (Eemeren, F. H., & Grootendorst, R., 2007: 123-125; Cf. van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. 2011: 51-74, 125-154)

7.3.3. *Modelo de argumentación de S. E. Toulmin.*

Otra mirada que se consideró de gran relevancia en uno de los grupos estudiados en esta investigación y por ende debemos presentar en este trabajo, es la concerniente a Stephen Toulmin, especialmente por el modelo de argumentación que este autor presenta, en el que tiene se hace una clasificación de 6 elementos básicos presentes en la argumentación. Al estudiar el modelo descrito por este autor, nos encontramos con algunas definiciones que él da:

“El término *argumentación* será usado para referirnos a la actividad compleja de hacer aseveraciones (Claims), cuestionarlas, respaldarlas con razones, criticar esas razones, refutar las críticas, etc. El término *razonamiento* será usado, más estrictamente, para la actividad central de presentar razones para sustentar una aseveración. Un *argumento*, en el sentido de una *cadena de razonamiento*, es la secuencia de aseveraciones y razones entrelazadas que, entre sí, establecen el

contenido y la fuerza de la posición desde la cual argumenta un hablante en particular” (Toulmin et al., 1979: 13; Cf. Posada, 2010: 15).

De igual manera, Toulmin concibe la argumentación como un proceso que participa en la generación de cambios conceptuales porque la creación de nuevos paradigmas es el resultado de la discusión o rebatimiento de posturas y paradigmas anteriormente establecidos y aceptados por dicha comunidad: “Toulmin (1958) y Toulmin, Rieke and Janik (1979), quienes conciben a la retórica epistémicamente como una forma de conocimiento que genera conocimiento, acuerdos y cambios conceptuales, señalan que la creación de nuevos paradigmas no surge de revoluciones que ignoran las antiguas creencias y concepciones. El paradigma involucra la lectura crítica de la realidad en un ambiente de competición en el que la verdad no se concibe como algo inmutable, sino contingente y creada tanto en un contexto retórico argumentativo como en uno histórico cultural” (Rodríguez, 2004: 4)

Toulmin describe seis elementos que conforman el esquema de la argumentación: aseveraciones o aserciones (claims), evidencias o fundamentos (grounds), garantías (warrants), respaldos (backing), calificadores modales(modal qualifiers) y reservas o refutaciones(rebuttals).

La aserción, es la tesis (idea) que se pretende defender. En cuanto a la evidencia, es definida la razón por la cual se mantiene la aserción, puesto que es la presentación de datos o hechos de un caso específico que sirve como elemento mostrar que la aserción podría tener cierta validez. Esta información está compuesta por hechos que se pueden observar, en otras palabras es una prueba de lo que se quiere afirmar. Por otro lado, la garantía, como su nombre lo indica, es la presentación de una regla en la que se indica que, gracias a la evidencia, se puede tener

considerar como verdadera la aserción; ésta hace un énfasis sobre la importancia de la evidencia puesto que muestra cómo dicha evidencia es un soporte suficiente para creer la aserción. (Toulmin, 1958; Cf. Rodríguez, 2004: 7-11).

Además de estos tres primeros elementos (evidencia, aserción y garantía); Rodríguez (2004) señala que dentro de este modelo hay otros tres elementos o categorías que se podrían encontrar tanto implícita como explícitamente dentro de una argumentación, estos son: respaldo, cualificador modal y reserva.

El respaldo es la categoría que apoya la garantía, éste se ve representado en estudios científicos, estadísticas. En este modelo se indica que el respaldo tiene cierta similitud con la garantía puesto que se expresa a través de datos científicos se sirven de base, pero la gran diferencia es que mientras la garantía apoya la aserción, el respaldo apoya la garantía. En este orden de ideas, el respaldo aporta nuevos datos que ayudan a soportar el punto de vista que se defiende.

El cualificador modal indica el grado de probabilidad, la fuerza y las condiciones que puede tener la aserción. Al presentar un cualificador modal el escritor acepta que lo que dice puede tener cierto grado de validez. Este cualificador modal se presenta generalmente por modos modales y adjetivos que modifican los sustantivos claves. Algunos modificadores modales son: quizá, seguramente, típicamente, usualmente, algunos, probablemente, etc. (Rodríguez, 2004)

La última categoría presentada en este modelo es la “reserva.”. Esta es una posible objeción que el lector puede formular. Al prever los posibles contraargumentos y rebatirlos, se estaría logrando que el proceso de argumentación sea más firme. El uso de estas reservas a demostrar al lector que lo que se argumenta está muy bien fundado porque fácilmente no se podría rebatir.

Finalmente, en este modelo se hace un énfasis en la planeación previa al inicio de la argumentación, debido a que estas categorías ven de manera secuencial, una apoya a la anterior; siempre se requiere de un proceso cognitivo serio en el que se tengan en cuenta la mayor cantidad de elementos necesarios para lograr que la argumentación verdaderamente logre convencer o rebatir una premisa anteriormente establecida.

7.4. Secuencias argumentativas Martínez (2002).

Por su parte, María Cristina Martínez trabaja el tema de la argumentación, considerándolo como uno de los aspectos que se ha abandonado en la educación, tanto en la escuela como en la universidad. Esta autora expresa que hay una carencia en el desarrollo de una competencia discursiva en la educación formal y a su vez, señala que la argumentación como tal, es un proceso ligado al ser humano desde la niñez, puesto que él ha sentido la necesidad de expresar opiniones, defender sus derechos y convencer a sus padres; pero la privación principal es en la escuela, ya que no se brindan las herramientas necesarias que permitan a los estudiantes desarrollar competencias argumentativas acertadas de acuerdo al propósito que tengan en sus producciones.(Martínez, 2002: 165).

En el momento de presentar las secuencias argumentativas, esta autora presenta su concepto de argumentación, afirmando lo siguiente: “La argumentación como todas las otras formas de organización, narrativa, expositiva, descriptiva y dialogal se basa en una situación de enunciación específica cuya característica primordial en el marco de la dimensión dialógica, es la intersubjetividad. Sin embargo, la argumentación enfatiza aún más ese proceso intersubjetivo de convencimiento del otro. Resalta el proceso dialógico de la enunciación, y por ello, todo uso de

estrategias argumentativas debe estar ligado a lo conveniente y convoca en un discurso razonado”. (Martínez, 2002: 166)

Martínez (2002) señala que existen diversas estrategias discursivas y lingüísticas para el desarrollo de secuencias argumentativas, además hace énfasis en que tanto estas estrategias como las secuencias están ligadas a situaciones de enunciación específicas en la que se quiere convencer o persuadir. En la argumentación se debe tener un ordenamiento estratégico y lógico de los elementos y estrategias discursivas, lo que constituye, a lo que esta autora llama argumentación razonada.

Esta autora describe cuatro secuencias argumentativas: la deducción, el razonamiento causal, el razonamiento dialéctico y la inducción.

“La deducción: generalmente ofrece un movimiento discursivo de lo general a lo particular. Está estrechamente vinculado a la lógica y a la demostración” (Martínez, 2002: 167). Dentro de esta secuencia argumentativa se encuentran dos tipos de procedimientos:

- El silogismo: se construye a partir de una asociación de tres proposiciones en donde existen dos premisas (A-B) y una conclusión (C) que se representa bajo la forma “Si todo A es B y si todo B es C, entonces todo A es C”.
- El silogismo de dos preposiciones: consiste en atribuir una acción de un elemento o categoría general a otro más específico que haga parte del general.

El razonamiento causal es la secuencia en la que dominan dos relaciones discursivas: “de la causa al efecto” o “del efecto a la causa”. Dentro de ésta, se encuentra *la argumentación pragmática* que se considera como uno de los esquemas más importantes de la lógica de los

juicios de valor y en esta se hace una relación de una acción con sus consecuencias favorables o desfavorables (Martínez, 2002: 170).

El razonamiento dialéctico "... admite el principio de contradicción y la producción de una nueva idea en relación con las tesis que se oponen" (Rodríguez, 2002: 173). El razonamiento dialéctico invita a considerar que se puede llegar a una complementación de una idea, teniendo en cuenta lo establecido por un punto de vista contrario desde el cual se está, es decir, en esta secuencia no se considera oponerse totalmente para desvirtuar lo que es contrario a lo que estoy defendiendo sino, tratar de encontrar puntos a favor y hacer una unión en la que estos dos puntos de vista se complementen.

La inducción: En esta secuencia predomina la generalización, se toman casos particulares y desde allí se establecen conclusiones. Al contrario de la deducción que va de lo general a lo particular, la inducción va de lo particular a lo general. Dentro del proceso inductivo se deben tener en cuenta:

- Los ejemplos como fundamento de una regla: En este caso, el proceso consiste en la elección de uno o varios ejemplos, en donde se demuestra una regla en común que sirve como argumento, así, por medio de una generalización se puede inferir una conclusión. Martínez aclara que para que éste razonamiento tenga fuerza se debe escoger adecuadamente un ejemplo concreto y adecuado al interlocutor para que este considere la generalización como aceptable.
- La ilustración: Permite reforzar una regla o una opinión por medio de casos particulares que sostienen o aclaran la regla. En este caso, la ilustración cumple una tarea de ampliación, puesto que ya se ha establecido una idea u opinión. Al ilustrar, lo que se pretende es que lo dicho tenga más fuerza persuasiva.

- La inducción por el modelo: Tiene como objetivo establecer conductas que se deben seguir, validar, justificar o cuestionar una decisión.

7.5. El rol de la interacción en la construcción del conocimiento.

Al desarrollar una investigación enmarcada en el aula de clases, resulta indispensable hacer referencia al rol que juega la comunicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, después de describir y analizar las diferentes teorías de la escritura académica y argumentación debemos detenernos a estudiar cómo las interacciones influyen en la construcción del conocimiento en el aula de clases. Hacemos una revisión del enfoque de Edwards y Mercer (1987) en el cual se analizan los modos en los que el conocimiento se presenta, se recibe, se comparte, se controla se discute y se comprende en las interacciones interpersonales en el contexto educativo.

En su propuesta se hace apelación al término de “conocimiento compartido”, descrito como el saber resultante de la interacción entre los sujetos del proceso de enseñanza; es la unión de las experiencias individuales que ayudan a afianzar la comprensión de los conceptos presentados en clase, razón por la cual es considerado esencial, que en todo proceso de aprendizaje se llegue al conocimiento compartido.

Seguidamente, se introduce el concepto de “principio de cooperación” como elemento de la formación del conocimiento compartido. El principio de cooperación se define como “una regla que cada uno espera que siga el otro: « Haz tu contribución según sea necesario, en el momento que quepa esta contribución, siguiendo el fin o la dirección aceptados del intercambio verbal en el que estés tomando parte »” (Grice, 1975; Cf. Edwards & Mercer, 1987: 57). Paul Grice considera que una conversación es un esfuerzo cooperativo por alcanzar el entendimiento mutuo

entre los participantes. En toda conversación los participantes reconocen un propósito común y tratan de contribuir a lograrlo. Por consiguiente, a partir del principio de la cooperación, Grice deriva cuatro categorías de máximas de la conversación o reglas generales que se espera que un estudiante o docente deben seguir en el momento de hacer una intervención enmarcada en una situación de enseñanza, estas son las siguientes:

- Máxima de Calidad: Hace referencia al nivel de veracidad con el que debe contar cada una de las intervenciones, dicho de otro modo, el interlocutor debe estar comprometido a garantizar que dice la verdad y tiene plena seguridad de eso.
- Máxima de cantidad: Se define como el deber que tiene el interlocutor en limitar su contribución para lograr a que ésta sea lo más precisa posible, es decir que cumpla con los fines puntuales de la situación de intercambio en la que se presenta, evitando así, que se desvíe el propósito de la situación .
- Máxima de relevancia: Como su nombre lo indica, el interlocutor está comprometido a presentar contribuciones relevantes, que aporten significativamente a la construcción del conocimiento compartido.
- Máxima de modo: Esta última se basa en la “inteligibilidad”, en otras palabras, evitar que los aportes que se haga a la situación dialógica sean confusos o ambiguos, para lograrse esto, se debe hacer una intervención ordenada y breve (Cf. Grice, 1991: 511ss).

Lo anterior corresponde a la descripción de las máximas derivadas a partir del principio de cooperación que sirve de base a la conversación, el cual es un componente fundamental en la construcción del conocimiento compartido. Edwards y Mercer señalan que estas máximas

hacen parte de cualquier tipo de conversación y son aplicables al contexto de enseñanza-aprendizaje en el sentido que son útiles como guía para la construcción de conocimientos comunes. Consideramos que, siguiendo lo planteado por Edwards y Mercer(1987), de la misma manera en la que las intervenciones en el aula ayudan a llegar a conocimientos acertados y apropiados a las diferentes situaciones educativas, si éstas no cuentan con un proceso de acompañamiento efectivo por parte del docente, podrían desviar al estudiante, confundirlo e incluso crear confusiones colectivas.

Después de presentar las propiedades de las interacciones en contextos generales, los autores hacen un mayor énfasis en el contexto educativo, donde consideran que dichas interacciones cuentan con “propiedades especiales” propias del contexto de las cuales definen:

- Las estructuras “IRF”(Iniciación-respuesta-feedback)” propuestas por Stubbs y Robinson(1979) . Intercambio que inicia el maestro, el cual hace provocar una respuesta de los estudiantes y finaliza con un comentario del docente sobre lo expresado por el estudiante.
- El predominio de las preguntas del docente en el proceso de interacción en el aula de clases.

Se considera que en el aula se privilegia las intervenciones del maestro, en las que predominan las preguntas, además que los docentes utilizan las preguntas no solo para verificar si los estudiantes han adquirido los contenidos trabajados sino, también para comprobar la atención de los estudiantes, controlar los temas de discusión. En el caso de los estudiantes, éstos preguntan para solicitar información, guía sobre algún proceso y permiso para realizar alguna acción.

Mercer (1997) reafirma los aspectos trabajados anteriormente e incluye algunos elementos importantes en la relación conversación-conocimiento, uno de éstos es la clasificación de las

“formas de conversar y pensar”. Dichas formas dialógicas son descritas como representaciones basadas en conversaciones que ayudan a “pensar conjuntamente”, estas son:

- La conversación de discurso. Es definida como el hecho de “estar en desacuerdo” con lo que el locutor plantea.
- La conversación acumulativa. Se refiere a la interacción donde las personas construyen un conocimiento común por medio de la acumulación de ideas, aquí predominan las repeticiones, confirmaciones y elaboraciones.
- La conversación exploratoria. En ésta, las personas trabajan críticamente las ideas de los demás sin desconocerlas como elemento válido para la construcción del “conocimiento común”. En este tipo se debe justificar abiertamente lo que se diga, puesto que el interlocutor exigirá una justificación para poder aceptarla.

8. Marco metodológico

Nuestra investigación se enmarca en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita en el aula en la Universidad.

Teniendo en cuenta lo anterior, el método de investigación es cualitativo con procedimiento etnográfico. En primer lugar, consideramos este estudio basado en el método etnográfico porque nos enfocamos en la descripción y análisis de cómo la relación entre las diferentes situaciones de enseñanza aprendizaje en el aula universitaria, el papel del docente como guía de este proceso y los distintos tipos de interacciones, se reflejan en la composición escrita de los estudiantes. De esta manera, en nuestro análisis tenemos en cuenta las experiencias (formación académica), pensamientos y reflexiones de los sujetos de investigación sobre su propio proceso, llevado a cabo en el desarrollo del Curso de Composición en Español II.

En segundo lugar, consideramos que nuestro estudio es de tipo cualitativo porque se utilizó la triangulación de elementos como: el contexto, las observaciones (en las que se analizan las prácticas pedagógicas y las interacciones en el aula) y las producciones escritas de los estudiantes; elementos que además fueron contrastados con las concepciones de los participantes.

Finalmente, el análisis que aquí se presenta apunta hacia una reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, que puede servir como indicador para la implementación o modificación de algunos procesos educativos en el ámbito universitario.

Para lograr los objetivos propuestos para nuestra investigación, analizamos dos grupos de composición en español II, en los que se encontraban matriculados estudiantes de la Licenciatura en Lenguas (Inglés y Francés) la Universidad del Valle.

8.1. Fuentes de recolección de los datos.

Al recolectar los datos se buscó combinar diferentes fuentes con el fin de tener una aproximación amplia a nuestro **objeto de estudio**. Fue así como se tomaron datos de dos grupos de Composición en español II de jornadas diferentes, diurna y vespertina. De los grupos se tomaron no sólo de las observaciones de las SD, sino también las justificaciones y explicaciones de los docentes, así como otros documentos escritos como el programa del curso, y la ubicación de la asignatura dentro de la malla curricular del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Igualmente se tuvieron en cuenta las producciones escritas de los estudiantes, una encuesta y unas entrevistas.

De este modo, las fuentes de datos fueron:

- La observación y registro en el aula así como la transcripción de estos registros: punto de vista de los investigadores.
- Encuesta a los estudiantes al inicio del curso.
- Entrevistas a los docentes del aula (final): punto de vista de los docentes encargados del curso de Composición en Español II.
- Entrevistas a los estudiantes: punto de vista de los estudiantes con relación a su proceso de escritura y lectura.
- Producciones escritas de los estudiantes: tres y dos versiones de los ensayos argumentativos de estudiantes (grupo 1 y grupo 2, respectivamente).

8.2. Consentimiento informado.

Inicialmente, se hizo un proceso de negociación con los docentes, en el cual se presentó la investigación y los objetivos de ésta. Una vez aprobado por los maestros titulares, se procedió a

solicitar la participación a los estudiantes por medio de un consentimiento informado, en el cual los investigadores garantizamos absoluta confidencialidad de los datos, razón por la que se utiliza seudónimos para referirnos a los docentes y los informantes. (Ver anexo 19)

8.3. Criterios de Transcripción

Una vez hecho el acuerdo con los sujetos de investigación, se empezó a asistir al aula, en estas primeras visitas se grabó el audio de algunas sesiones con el propósito de poder contrastar las interacciones en el aula entre estudiantes y docentes y las preguntas hechas por los estudiantes y las respuestas dadas a las mismas por los docentes.

La transcripción recoge en forma detallada los intercambios verbales y no verbales producidos entre los docentes y los estudiantes durante el desarrollo de las SD. A través del proceso de transcripción se constituyen realmente los datos del análisis y en esta medida, este proceso es ya una parte del análisis, no es una actividad mecánica, sino una parte importante del proceso. En un trabajo como éste, las decisiones en relación con la transcripción se sitúan en el mismo nivel que las relativas a otros aspectos del procedimiento de análisis –como bien explica Onrubia (1992:282)–. Para diferenciar las observaciones y algunas características de las interacciones orales o con textos escritos que se dieron en las aulas, se crearon algunas convenciones de acuerdo a las interacciones encontradas en los registros de observación (Ver Tabla 1. Categorías de análisis de las observaciones de clase).

8.4. Entrevistas

Se llevaron a cabo dos tipos de entrevistas semi–estructuradas. La primera entrevista tenía como propósito indagar por las intencionalidades pedagógicas de los docentes y la manera como

el profesor corrige los errores en la producción escrita de sus estudiantes, deteniéndose específicamente en el trabajo en torno al discurso escrito (Ver anexos 7 y 8). La segunda, tenía como objetivo conocer el proceso de formación como lector y escritor del estudiante y su apreciación sobre su proceso de escritura académica y producción argumentativa en el marco del curso de Composición en Español II (Ver anexo 24).

8.4.1. Entrevista a los docentes.

La entrevista al docente, se dio en la última clase donde se indagó sobre la historia personal de la docente, la descripción de su experiencia educativa y su percepción sobre los problemas de escritura académica y producción argumentativa, cuáles eran sus propósitos en el desarrollo de la SD, entre otros. Estos registros fueron obtenidos en el mes de mayo del 2015 cuando finalizó el curso de composición en español II, luego de 16 semanas de intervención.

8.4.2. Entrevista a los estudiantes

La entrevista a los estudiantes se realizó al final del curso una semana antes de que ellos presentaran su tercer borrador o versión final del ensayo argumentativo. Los objetivos de la entrevista eran ampliar los conocimientos sobre el proceso de producción escrita de los mismos, aspectos de su vida personal y sus hábitos de lectura y escritura y su relación con la escritura.

8.5. Revisión y análisis de los documentos.

Existen múltiples documentos relacionados con esta investigación que se han revisado para el análisis. Por ejemplo la malla curricular del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras y la ubicación del curso de Composición dentro de la carrera, realizada para observar los cursos, en donde se aborda la escritura académica por los cuales los estudiantes habían pasado en el

momento de la investigación y cuáles debían ver en los próximos semestres.

El corpus definitivo consta de lo siguiente:

- . 42 Encuestas semi-estructuradas aplicadas a los estudiantes que conforman este estudio.
- 2 Entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los docentes, con una duración total de 4 horas y 20 minutos.
- 22 Entrevistas semi-estructuradas aplicadas a los estudiantes al final del proceso, con duración total de 8 horas y 5 minutos.
- 4 Transcripciones del registro de audio de las observaciones de la SD, 12 horas de duración total.
- 103 Ensayos producidos por los estudiantes durante el desarrollo de la SD.
- Fotocopias de los textos utilizados durante el desarrollo de la SD
- Programas del curso de composición en español II de los grupos observados.
- Malla curricular del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras

8.6. Criterios a considerar en el estudio empírico.

Teniendo en cuenta los propósitos, el objeto de análisis y el marco conceptual de esta investigación, la definición de la aproximación empírica se orientó de acuerdo con los siguientes criterios:

- La unidad de registro y observación de clases corresponde a una secuencia completa de interacciones, tal como suceden en una situación real de enseñanza y aprendizaje.
- Dado que esta unidad de registro será la unidad básica de análisis, no se puede dejar de lado el contexto institucional, tanto local como nacional.
- El análisis se hará sobre los textos escritos que se producen en el aula luego de un

proceso de aproximación a la escritura de textos argumentativos.

- La actividad discursiva de los participantes se considera como el nexo de unión entre el contexto en el que se produce la actividad conjunta y las representaciones o significados que se van construyendo a lo largo de la misma. Entendido éste como el proceso de concientización de la escritura.
- El análisis de los datos recolectados se centra en la identificación y comprensión de procesos, sobre todo de aquellos que involucran la enseñanza de la escritura. Dado que el interés está en cómo se enseña la escritura de los textos argumentativos, el análisis tendrá que hacerse sobre los textos que se constituyen en referente, es decir, caracterizar los textos que se escriben en el aula. En este caso caracterizar y analizar los ensayos y los problemas de argumentación que presentan estos textos luego de un proceso de escritura en el aula. Los estudiantes escribieron los siguientes géneros: resumen, reseña, anécdota, y se revisaron textos modelos en los que se hicieron diferentes ejercicios como la identificación de argumentos, comprensión de lectura. En este sentido, se toma la lectura como un proceso que muestra el procedimiento a seguir, con el fin de cumplir con las funciones comunicativas propias de cada tipo de texto, así, el estudiante pasará de identificar los elementos discursivos, a ponerlos en hacer uso de ellos en el proceso de producción de su texto escrito.

Antes de entrar en el propio ejercicio analítico, se considera conveniente presentar el contexto de esta experiencia pedagógica, considerando una breve reseña de la situación geográfica e institucional y el relato de cómo se ubica al docente y a su experiencia significativa.

8.7. Los sujetos de la investigación (docentes).

La docente, Aura Rodríguez es Bachiller académica, Fonoaudióloga de profesión y con postgrados en Docencia Universitaria y Maestría en Lingüística y español.

Ha sido docente de español y Composición durante varios años a nivel universitario, teniendo como alumnos a jóvenes que empiezan su formación en la educación superior sin embargo, identifica problemas en la comprensión y producción de textos que según ella “deben resolverse desde los primeros grados de la educación secundaria”. Desde el 2002 es profesora de cursos de Lectura y Escritura, Comprensión y producción textual en la Universidad en carreras de pregrado.

El docente Robinson Herrera es bachiller normalista, Licenciado en Literatura y Comunicación Social y Periodismo, con posgrados en Lingüística y español y estudios de doctorado en Estudios Sociales de Latinoamérica. Ha sido docente de español y Composición durante varios años teniendo como estudiantes a jóvenes que cursan los últimos grados de la educación básica secundaria -10º y 11º desde el 2001 hasta el 2012. En los años 2013-2014 se desempeñó en la enseñanza de cursos de lectura y producción de textos académicos educación superior y en cursos de Composición en español en la Universidad del Valle en el año 2015.

8.8. Caracterización de la institución.

El estudio se llevó a cabo en la Universidad del Valle, que es considerada como una de las universidades de mayor reconocimiento académico del país. Esta universidad estatal fue fundada en 1945 y en la actualidad cuenta con una población estudiantil mayor de 30.000 estudiantes en la modalidad presencial y desescolarizada en Cali y en sus 9 sedes regionales. En sus siete (7) facultades y dos (2) institutos para el período académico de febrero-junio de 2015, ofrece 160

programas de pregrado, muchos de los cuales cuentan con la modalidad diurna, vespertina, presencial y semipresencial. Además ofrece para los profesionales 92 programas de posgrado en diferentes áreas del conocimiento. En la Facultad de Humanidades encontramos el programa de Licenciatura de lenguas extranjeras que tiene como objetivo formar profesionales integrales, autónomos, con compromiso ético, respeto y tolerancia para los demás para que puedan asumir una adecuada formación en lenguas extranjeras en la educación media académica o técnica. Dentro de la licenciatura encontramos 24 asignaturas, la cual tiene 3 cursos de español respectivamente, un curso de lenguaje y creatividad y dos de composición en español I y II y un curso de seminario de enseñanza del español, los cuales son un componente de la lengua materna.

8.9. Caracterización del curso.

Debido a que el objeto de estudio se llevó a cabo dentro del marco del curso “Composición en español” nivel II, tiene como objetivo general ofrecer herramientas para el desarrollo de la competencia comunicativa y posibilitar un manejo eficiente de la lengua a través del mejoramiento de los procesos de la lectura y escritura. Se hace énfasis en la producción de textos como un proceso cognitivo que se inicia en el momento mismo en el que el sujeto se fija tareas de escrituras. Se aprende a componer textos escritos en lengua materna, lo cual servirá de base para comprender y componer textos escritos en lenguas extranjeras.

Es importante mencionar que los dos grupos tuvieron varios talleres de escritura y los dos grupos de estudiantes recibieron la misma enseñanza para escribir ensayos argumentativos. Sin embargo, para los propósitos de la investigación, solo se tomó en cuenta en el primer grupo el borrador 1, borrador 2 y el trabajo final, y en el segundo grupo un borrador y el trabajo final,

puesto que fueron las producciones en las que se privilegiaban la producción argumentativa, siguiendo los elementos propios de la tipología argumentativa.

8.10. Caracterización de los sujetos.

Los sujetos fueron seleccionados de dos grupos de estudiantes universitarios que en el momento del estudio cursaban el tercer semestre del programa de lenguas extranjeras y el segundo nivel del curso “Composición en español”. El primer grupo era en horario diurno y tenía un número de integrantes de 24, donde el 74% de los estudiantes pertenecía al sexo femenino (14) y el 26% al sexo masculino (10). Los objetivos que tuvo este grupo a través de este curso, de acuerdo a su programa de curso (Ver anexo 21), fueron: 1) reflexionar y sensibilizar a los estudiantes en torno a la escritura como proceso complejo de creación mental. 2) Estimular el desarrollo de las competencias discursiva, semiótica y pragmática necesarias para la escritura crítica. 3) Fortalecer estrategias (cognitivas y metacognitivas) en el proceso de producción textual. 4) Promover la producción de textos académicos propios del área disciplinar. La metodología utilizada fue el trabajo de cooperación constructivo en el aula, el desarrollo de los talleres de escritura teniendo en cuenta la sensibilización, el análisis y la reconstrucción de textos. El segundo grupo era en horario vespertino y tenía un número de integrantes de 18, donde el 80% de los estudiantes pertenecía al sexo masculino (10) y el 20% al sexo femenino (8), los objetivos tratados en este grupo fueron: 1) Fortalecer en el estudiante los procesos de comprensión textual y composición escrita a partir del reconocimiento de la situación de enunciación concreta. 2) Desarrollar habilidades metacognitivas alrededor del proceso de composición del discurso académico, a través de la apropiación de diversas categorías en el análisis textual y discursivo. La metodología utilizada se estructuró a partir de las aportaciones

teóricas de textos expertos; la revisión comparada de textos modelo y las prácticas de producción textual de los estudiantes en torno a pequeños ejercicios analíticos y la producción de un ensayo de tipo académico como el producto final de un proceso de planeación, documentación, registro, análisis y proposición. No se tomó en cuenta la edad de los estudiantes como variable significativa, ya que los grupos se pueden considerar homogéneos en cuanto a la edad que oscilaba entre 17 y 41 años.

8.10 Análisis de datos.

Las categorías que hemos definido de acuerdo con el tema de investigación, las obtuvimos a partir de analizar las observaciones de clase, que son la base de análisis para nuestra investigación. Las conclusiones las hemos obtenido mediante la triangulación entre los datos obtenidos (Encuestas, entrevistas y trabajos escritos de los estudiantes).

Tabla 1. Categorías de análisis de las observaciones de clase.

CATEGORIZACIÓN	CODIFICACIÓN	DEFINICIÓN
Profesor	P	Profesor o docente.
Estudiante	E	Estudiante o alumno
Pregunta del profesor	PP1	Cuestionamientos del docente entrevistado a sus estudiantes.
Respuesta estudiante	RE	Opinión de un estudiante respecto al texto.
Utilización de medio visual	UMV	Cuando el docente hace uso de un video.
Lectura en voz alta del profesor	LVP	Cuando el docente lee en voz alta un texto tomado como referencia.
Lectura en voz alta del estudiante.	LVE	Cuando el estudiante lee en voz alta un texto tomado como referencia.
Interpelación en la expresión del estudiante	IEE	Cuando el docente pregunta al estudiante que quiere decir con la expresión usada.
Comentario del docente en referencia al texto	CDRT	El docente opina acerca del texto que se está trabajando.
Comentario de un estudiante en referencia al texto	CERT	El estudiante opina acerca del texto que se está trabajando.
Opinión personal de un estudiante	OPE	Cuando el estudiante se incluye en el tema del texto para expresar su pensamiento frente al mismo.

Cita textual de fuente estudiada	CTFE	Cuando el docente convoca una fuente ya estudiada.
Motivación hacia la participación.	MHP	Cuando el docente estimula en el estudiante la participación activa en la argumentación
Socialización de clase	SC	Cuando se trae a colación algún tema previamente trabajado para explicarlo.
Opinión personal de un docente	OPD	Cuando el docente se incluye en el tema del texto para expresar su pensar frente al mismo.
Pregunta estudiante	PE	Cuando el estudiante necesita la aclaración e una duda.
Respuesta profesor	RP	Cuando el docente aclara la duda de un estudiante.
Secuencia didáctica	SD	
Investigador	I	Quien realiza la investigación.
Docente entrevistado	DE	
Estudiante entrevistado	EE	El estudiante que se entrevistó.
Explicación Docente	EXD	Cuando el profesor explica algún tema, por solicitud de un estudiante.
Explicación de concepto del teórico de la argumentación.	ECA	Cuando el profesor explica un concepto de la teoría de la argumentación.
Explicación de concepto de escritura académica	ECE	Cuando el profesor explica un concepto propio de la escritura académica(excepto de los conceptos de la escritura de la argumentación)
Instrucciones del profesor	IP	Cuando el docente da una indicación o instrucción que los estudiantes deben seguir.
Estudiante Socializa su producción textual.	SPT	Cuando el estudiante presenta al grupo su producción escrita.
Comentario del profesor sobre la producción textual del estudiante.	CPT	Cuando el docente hace algún comentario sobre la producción escrita de un estudiante.
Comentario del estudiante sobre su propia producción textual.	CPP	Cuando un estudiante hace un comentario sobre su propia producción escrita.
Profesor socializa su producción textual.	SPP	Cuando el profesor socializa un texto escrito por el mismo.
Presentación de textos teóricos sobre la argumentación	PTA	Cuando el profesor presenta un texto sobre la teoría de la argumentación.
Presentación oral de elementos teóricos.	POT	Cuando los estudiantes deben exponer en la clase elementos teóricos, como resultado de una asignación del docente.
Comentario sobre presentación oral de los estudiantes	COT	Cuando el docente hace comentarios sobre la presentación oral de los estudiantes, en la que exponen elementos teóricos.
Llamado de atención por comportamiento	LLC	Cuando el docente llama la atención a los estudiantes porque están formando indisciplina.

9. Análisis de resultados

En este trabajo investigativo, que se realizó en aula de clases universitaria, ha implicado tener distintos elementos de análisis que ayuden a dar cuenta no solo de la producción escrita como resultado sino como un proceso en el que es parte fundamental el profesor, y la calidad de su mediación pedagógica.

Por lo anterior, se procedió a analizar los siguientes elementos:

- Observaciones de clases de los dos grupos estudiados, en los que se tendrá en cuenta la interacción de los sujetos de estudio en el desarrollo de las secciones pedagógicas.
- Encuesta realizada a los estudiantes, que permiten tener una caracterización inicial de los estudiantes que conforman los dos grupos estudiados en este trabajo.
- Rejilla de evaluación de los ensayos argumentativos de los estudiantes, utilizada en los borradores y versión final presentadas por los estudiantes.
- Entrevistas realizada a los profesores titulares de los cursos investigados y a la mitad de los estudiantes que participaron en este estudio.

9.1 Resultado de observaciones de clase.

El análisis de este aspecto está dividido de acuerdo a los grupos observados y teniendo en cuenta las categorías más presentes en los registros obtenidos, dichas categorías serán analizadas detenidamente con el fin de determinar cuál es la influencia del docente en el proceso de aprendizaje de la escritura académica y la producción escrita argumentativa. Hay que destacar que los dos grupos investigados hacían uso del Campus Virtual de la universidad para entregar sus asignaciones escritas y participar en foros propuestos por los maestros.

9.1.1. Observaciones de clases grupo 1.

En los registros de observación de clases realizados al grupo 1 (profesora Rodríguez), se logró identificar un total de 122 interacciones; de las cuales 90 corresponden al primer registro y 32 al segundo. De la misma manera en la que se muestra en la siguiente tabla:

Tabla 2. Interacciones en observación de clases del grupo 1.

CATEGORIZACIÓN	CÓDIGO	OBSERVACIÓN No. 1	OBSERVACIÓN No. 2	TOTAL	PORCENTAJE
Respuesta de estudiante	RE	21	3	24	20%
Pregunta del profesor	PP1	21	1	22	18%
Comentario del docente en referencia al texto	CDRT	17	0	17	14%
Comentario de un estudiante en referencia al texto	CERT	9	0	9	7%
Explicación de concepto de escritura académica	ECE	8	0	8	7%
Instrucciones del profesor	IP	5	2	7	6%
Presentación oral de elementos teóricos.	POT	0	7	7	6%
Opinión personal de un estudiante	OPE	0	4	4	3%
Explicación de concepto del teórico de la argumentación.	ECA	2	2	4	3%
Comentario sobre presentación oral de los estudiantes	COT	0	4	4	3%
Lectura en voz alta del profesor	LVP	0	3	3	2%
Socialización de clase	SC	3	0	3	2%
Pregunta estudiante	PE	1	2	3	2%
Lectura en voz alta del estudiante.	LVE	2	0	2	2%
Opinión personal de un docente	OPD	0	2	2	2%
Interpelación en la expresión del estudiante	IEE	1	0	1	1%
Respuesta profesor	RP	0	1	1	1%
Llamado de atención por comportamiento	LLC	0	1	1	1%
TOTAL		90	32	122	100

De acuerdo con los resultados obtenidos en el análisis de las categorías presentes en las observaciones del grupo, podremos determinar cuáles son las herramientas metodológicas e interacciones que más se hacen presentes. Por lo anterior, en el análisis de las secuencias didácticas de este grupo vamos a tener en cuenta las seis categorías más recurrentes y a estudiar cuál es el desarrollo de estas.

9.1.1.1. Pregunta de docentes y respuesta del estudiante.

Realizando el seguimiento a estos aspectos fundamentales en el desarrollo de las secuencias didácticas, observamos en la tabla de resultados que las categorías: “pregunta del profesor” y “respuesta de estudiante” representan, respectivamente, el 18% y 20% de las interacciones en el aula de clases.

Aunque son categorías identificadas por separado, debido a lo observado en el aula de clases, es necesario revisar las situaciones pedagógicas en las que éstas se presentaron y cómo la relación pregunta-respuesta fue un elemento básico en el proceso enseñanza-aprendizaje.

Estos resultados no sólo muestran que estas categorías son muy importantes en el desarrollo de dichas secuencias didácticas, sino también, que en el aula de clase predominó la interacción pregunta – respuesta como estructura prototípica del discurso en el aula, en la que el docente utilizaba una pregunta para darse cuenta cuál era el nivel de comprensión en el que se ubican los estudiantes. A continuación analizaremos las diferentes funciones de la interacción pregunta-respuesta en las secuencias didácticas de este grupo:

- Verificar el nivel de comprensión de los estudiantes de las tipologías textuales presentadas por Jean Michel Adam (1992), por medio de preguntas que logran que el estudiante identifique las características de los textos y piense a qué tipología podría

corresponder de acuerdo a la clasificación de Adam (1992). A continuación observaremos un ejemplo de lo anterior:

P: *“Identifiquemos en los siguientes textos el modo de organización, el tipo de secuencia que predomina y las funciones”*

Jan Pierre: *“El dibujo es descriptivo”*.

P: *“En el texto se encuentran elementos muy importantes de descripción”*

Marcela Gúzman: *“Yo creo que es expositivo porque interviene el hombre”*

Armando: *“Explica las funciones”*

P: *¿Quién considera que es expositivo?*

Marcela: *“Busca informar dar a conocer, exponer”*

Jan Pierre: *“Yo considero que es expositivo”*

La profesora explica que hay una descripción de cómo el dibujo se da en un sitio y cómo se da en el otro. Además dice que la escritura de este texto se aborda de una manera objetiva y se presenta un estado inicial, un instrumento de cambio y un estado final.

P: *“¿Nos está mostrando una descripción? Comienza en Paleolítico superior, luego Grecia, luego Egipto”*.

P: *“¿Qué tipo es si va avanzando? ¿Qué modo de organización predomina? Ya encontraron el hipertexto?”*

Cecilia: *“No hay instrumento de cambio”*.

P: *“Expositivo no es, no es un proceso natural ya que no está planeado como tal.*

No cumple con todo las características de lo expositivo, es explicativo. ¿Cómo va

evolucionando el dibujo desde lo paleolítico?, supera hasta Roma pasando por Grecia. El Prototipo es descriptivo. La exposición va a retomar la narración, la descripción y la explicación pero son objetivas, diferente a la argumentación que va retomar todo desde un punto de vista, desde una posición”. (Registro de observación No. 1, Líneas 72-105)

En esta situación se puede observar cómo la docente, por medio de preguntas, hace consciente a sus estudiantes de que se debe tener en cuenta todas las características de un texto para poder determinar cuál es la tipología discursiva que predomina. Igualmente, vemos que los estudiantes responden, proponiendo las que, a su parecer, eran las secuencias predominantes. A pesar de que ninguno de los estudiantes acierta en dicho texto, ellos logran reconocer algunas de sus características y, a su vez, la docente utiliza las intervenciones de los estudiantes para llegar a la respuesta correcta.

- Identificar si los estudiantes comprenden las diferentes secuencias argumentativas, definidas Martínez (2002). Este es otro referente teórico tomado en el curso que se ve reflejado en la interacción pregunta-respuesta debido a que la docente busca identificar en la verificación, la comprensión de los estudiantes, de las secuencias definidas por esta autora. A continuación analizaremos un ejemplo de esto:

P: ¿Qué nos dicen del razonamiento causal?

(Juana y Laura Marcela Chamorro explican el razonamiento causal).

Juana: “Se trabaja mucho en las ciencias, se inicia con un planteamiento causal y se termina con las consecuencias, ejemplo 1 de cada 1000 niños nace con problemas de salud. Cerciorarse de que las bases si sean causa. En lugar de

causa-efecto usamos causa-pretexto. No está argumentada con hechos sólidos y muestra un abanico de hechos que se pueden ir rebatiendo uno a uno, la ciencia se basa en hechos que son comprobados. Lo pragmático se basa en lo favorable de la situación: ventajas-desventajas, relacionadas con los argumentos causales”.

Marcela: “Ejemplo: Venir a la clase preparados y no hacerlo trae desventajas y eso tiene una intención y dependiendo de esa intención el estudiante se prepara. Hay que preparar, hay que escuchar al otro, hay que dar opiniones y aquí prima la racionalidad y no la emotividad”.(Observación No. 2, líneas 67-80)

En este ejemplo podemos observar la manera en la que la docente usa una pregunta para verificar si las estudiantes comprendieron el razonamiento causal, definido por Martínez (2002). Las estudiantes responden de manera acertada a la pregunta y demostraron que sí habían preparado la explicación que había sido asignada en clases anteriores.

- Verificar si el estudiante entiende el texto que están analizando; ya que en las observaciones se hizo análisis de varios tipos de textos, la docente utilizó varias preguntas para verificar si los estudiantes estaban comprendiendo. Hay que anotar que así como existieron respuestas acertadas, también se observó que varios estudiantes no respondían, o lo hacían de manera errónea a varias de estas preguntas propuestas por el docente. A continuación veremos uno de estos casos:

Un estudiante lee en voz alta el texto “La violencia doméstica”

P: *“Este es un texto más reciente, más actual, no es el típico texto de biología, este texto no es colombiano, es argentino, tomado del Clarín. Encuentren unas*

marcas precisas que nos enfrentan a la posición del autor, él toma postura con relación a la temática”.

Marcela: *“Hay un problema y una solución”.*

P: *“¿Cuál es el problema y cuál es la solución?”*

Cecilia: *“El problema es la violencia doméstica y la solución es enfrentar este mal tomando posición social y política de asumir el tema como una prioridad”.*

(Registro de observación No. 1, líneas 132-143)

En este caso el estudiante responde de manera acertada a la pregunta de la docente, demostrando que sí estaba comprendiendo el texto analizado.

- Revisar si los estudiantes leyeron el texto asignado. Este último propósito que analizaremos a continuación es utilizado por la docente como un elemento que lleve al estudiante a leer los documentos estipulados en el marco de este curso. En la situación que veremos, la docente pregunta, pero no a un estudiante específico sino al grupo como tal, es decir, dejó que los estudiantes participaran de manera voluntaria:

P: *“Ustedes están identificando el prototexto, tipo de secuencia, modo de secuenciación, hay un proceso de transformación y muestra lo que sucede. ¿Qué aprendimos? ¿Qué recuerdan de la fotosíntesis?”*

E: *“La luz solar”*

P: *“¿La luz solar, qué pasa?”*

E: *“La luz se convierte en mucosa”.* (Registro de observación No. 1, línea 119-124)

De acuerdo a lo analizado en esta sección, la docente hace énfasis en promover la participación de los estudiantes del curso por medio de la formulación de interrogantes. Estas son

las dos categorías más presentes en los registros de observación obtenidos, y de cierta manera, configuran el desarrollo de la unidad didáctica. Se puede considerar como una estrategia metodológica utilizada por la docente, no para verificar si los estudiantes comprenden, sino para llevar a los estudiantes a un análisis más detenido de todos los elementos de la escritura académica y conceptos teóricos de la argumentación presentes en los textos analizados en el aula de clases.

9.1.1.2. Comentarios del docente y de los estudiantes sobre los textos de referencia.

Después de analizar la relación pregunta-respuesta, encontramos otras dos categorías, su presencia es muy recurrente en los dos registros; estas son: “Comentario del docente en referencia al texto” y “Comentario de un estudiante en referencia al texto”, que constituyen, respectivamente, el 14% y 7% de las interacciones en el aula de clases. Las dos categorías demuestran el énfasis que se le da al análisis de textos, publicados por distintos autores en los que se pueden identificar los conceptos trabajados en el marco del curso de Composición II.

Un aspecto a resaltar, es que aquellas categorías sólo se evidencian en el primer registro de observación, en donde fueron muy importantes para el desarrollo de la secuencia didáctica. Por otro lado, como se puede evidenciar en las cifras porcentuales, en dicha secuencia didáctica hubo más presencia de los comentarios del docente.

La razón por la que ha decidido hacer el análisis de estas categorías de manera conjunta es, porque precisamente esa es la manera como éstas se presentan en el desarrollo de las unidades didácticas, es decir, en los mismos momentos pedagógicos. A continuación se analizará las funciones de las categorías en la secuencia didáctica mencionada:

- Resaltar aspectos importantes con relación a los conceptos teóricos trabajados en el aula de clases. Ésta es la función que más se reitera en el uso de éstas categorías. A continuación examinaremos uno de los casos presentados:

Comienza un estudiante a leer “El dibujo” (Texto tomado de Encarta 2009).

P: “Identifiquemos en los siguientes textos el modo de organización, el tipo de secuencia que predomina y las funciones”

Jan Pierre González: “”El dibujo” es descriptivo”.

P: “En el texto se encuentran elementos muy importantes de descripción”.

Armando Ordoñez: “Yo creo que es expositivo porque interviene el hombre”.

Marcela Guzmán: “Explica las funciones”.

P: ¿Quién considera que es expositivo?

Est: “Busca informar, dar a conocer, exponer”.

En este caso se logra evidenciar como después de una indicación del profesor, los estudiantes hacen comentarios, en el que señalan características del texto leído. Luego del primer comentario del estudiante, la docente presenta el suyo, seguida de otros dos estudiantes más. De esta manera, el texto tomado como referencia, posibilita las interacciones docente – estudiante y estudiante-estudiante; haciendo de la secuencia didáctica un espacio para la lectura analítica y aprendizaje a través del modelo.

- Expresar la intención del autor del texto de referencia. Este es otro aspecto que se identificó en los comentarios realizados sobre los textos leídos en el aula de clases. Aunque su uso corresponde a las intervenciones de la docente, se puede considerar como

esencial, puesto que lleva al estudiante a reflexionar sobre cómo la intención del escritor es un indicio de la tipología textual en la que se ubica su producción. En el siguiente ejemplo se puede observar cómo la docente hace uso de sus comentarios para destacar la intención del autor y, de la misma manera llegar a la tipología textual en la que se ubica el texto que se está leyendo:

P: “En todo texto narrativo hay una situación inicial, hay un efecto resultante. Resulta que esa narración como enunciado total tiene una intención caricaturista, busca algo y se vale de la narración para ese algo. ¿Qué puede hacer él? El efecto

Panda cuando ven el osito panda, un bebé divino. Es cuando uno se entenece al ver unos pajaritos o un bebé. Si ese dibujante tiene una relación con esa temática, esa narración se vuelve un instrumento para asumir una postura. ¿Qué hay allí?”.

P: “Allí hay una crítica. Para Calvin es su amigo imaginario, para los papás, es el peluche. ¿Qué nos quiere mostrar ese dibujante? Ese supuesto niño de ocho años, la complejidad de ese sistema, el americano. Calvin en la escuela, Calvin en la casa, Calvin con los amigos, La tostadora. Esa narración como instrumento para argumentar un invento, la tostadora como algo genial para un niño. (Registro de observación 1, líneas 243.254)

En el anterior ejemplo, se observa que aunque el texto presente elementos propios de la narración, la intención que tiene el texto de criticar supone el desarrollo de la argumentación; con este ejemplo la docente recuerda a los estudiantes la importancia de tener en cuenta los aspectos implícitos del texto ya que estos muestran cuál es su propósito real.

Asimismo, evidenciamos cuales son las funciones que cumplen las categorías “CDRT” y “CERT” en el aula de clases. Estas intenciones van en busca del reconocimiento de aspectos importantes del texto, que deben ayudar al estudiante a tener un modelo de cómo desarrollar cierta tipología textual y qué aspectos de la escritura académica deben tener en cuenta en el momento de producir sus propios textos. Por otro lado, el énfasis en la diferenciación de las tipologías textuales brinda herramientas al estudiante para establecer si su ensayo en realidad si cumple con las características propias de una secuencia argumentativa.

9.1.1.3. Explicación de conceptos teóricos de escritura académica y de la argumentación.

En este apartado se analizarán los conceptos teóricos sobre la escritura académica y la argumentación, utilizados en las dos secuencias didácticas del grupo observado. No obstante, al aparecer las categorías “ECE” y “ECA” en la tabla de resultados por separado, en el propósito de éste trabajo de investigación, resulta necesario analizarlas de manera conjunta para comprender cuáles son las bases teóricas presentes en los registros de observación.

Es oportuno señalar que en las secuencias didácticas desarrolladas en el curso de la profesora, predomina la explicación de conceptos teóricos de la escritura académica sobre la explicación de los conceptos sobre la argumentación; lo anterior se puede evidenciar en la tabla de resultados, donde observamos que la categoría “ECE” representa el 7% de interacciones en la secuencia didáctica, mientras que la categoría “ECA” corresponde al 3% de las mismas.

En esta sección analizaremos las propuestas teóricas usadas en las secuencias didácticas y las situaciones pedagógicas en las que se presentan:

- Propuesta teórica de Teun Van Dijk (1980). Conceptos explicados por el docente: Niveles de organización textual. La docente explica estos conceptos a modo de repaso para hacer síntesis de los temas que ya se habían trabajado en las secuencias didácticas anteriores. Esto lo hace al iniciar la sesión de la siguiente manera:

La clase comienza a las 8:10 am, con las preguntas de la profesora:

P: ¿Cómo están? ¿En qué vamos? La profesora informa a los estudiantes que los quizzes realizados en la clase anterior serán entregados después, pero en general les fue muy bien.

La profesora invita a los estudiantes a hacer síntesis de los temas trabajados hasta el momento, en el curso están viendo los niveles de los textos escritos desde la lingüística verbal, según Van Dijk (1980). Ella explica que el nivel micro estructural se relaciona con todos los elementos del texto; el Macro con los elementos locales del texto; y el Súper con las relaciones lexicales, progresión temática, referencias y conectores. Además, ella señala que el nivel macro estructural tiene en cuenta la estructura semántica, el tema, los subtemas y la estructura global (ideas principales y secundarias). (Registro de observación No. 1, líneas 15-26)

En la situación previa, se observa que la docente explica de manera breve los niveles de organización textual descritos por van Dijk (1980), tales como: el nivel microestructural, macroestructural y superestructural.

- Tipologías textuales de acuerdo a Jean-Michel Adam (1992). Apoyados en esta propuesta se definieron las estructuras secuenciales narrativa, explicativa y conversacional.

En clases anteriores, la docente propone una actividad en la que se utiliza una lectura del cuento “Carta a una señorita en París” de Julio Cortázar y los estudiantes deben identificar las tipologías presentes en el texto; en la secuencia observada la docente hace recuento de ese ejercicio para hacer un repaso de las tipologías que habían sido trabajadas en sesiones anteriores. A continuación veremos un ejemplo de cómo se presentan dichas explicaciones:

Acto seguido, la profesora recuerda que hasta el momento han trabajado un texto de Cortázar y se han hecho unos ejercicios, en donde los estudiantes debían identificar el tipo textual. Explica que a nivel de la superestructura, las formas cómo organizan el discurso es:

- Conversacional

-Descriptivo

-Narrativo

-Expositivo (Concepto definido en el aula de acuerdo a Martínez, 2002)

-Explicativo

-Argumentativo

P: “En lo narrativo retomamos el cuento de caperucita roja desde lo temario

“Introducción-Nudo- Desenlace””.

(...)

P: “En el procesamiento: adaptación o regulación”.

Secuencia

P: “Los textos explicativos están más cercanos a lo argumentativo”

- *Comparación/Contraste-*
- *Causalidad,*
- *Descripción (seriación-ordenación),*
- *Ventaja/Desventaja*
- *Problema/solución*

P: “En los textos trabajados predomina un tipo de secuencia explicativa”.

(Registro de observación No. 1, líneas 31-62)

En esta situación se observa cómo la docente expone las tipologías textuales, utilizando como referente a J.M. Adam (1992) quien define la tipología expositiva. La docente utiliza como ejemplos, textos que los estudiantes han leído previamente para ejemplificar estas tipologías.

- Secuencias expositivas y argumentativas definidas por Martínez (2002). Esta es otra de las miradas teóricas tenidas en cuenta por la docente. Se toma como base la propuesta de esta autora para ahondar en la tipología. En el siguiente ejemplo veremos una situación en la que la docente define la deducción como secuencia argumentativa:

Primero hacen la presentación los estudiantes Armando y Lina sobre la deducción.

El: “Tener bastantes hechos que aprueben mi punto de vista basados cada uno en lo que dijera o infiera”.

P: “En la deducción con las dos premisas que tú hagas el lector infiere la conclusión, que el auditorio va a tener esa capacidad. Argumentación a través de la deducción, no necesariamente por tener unos niveles de desarrollo accedemos”

a la argumentación, se requiere de un aprendizaje sistematizado, eso no implica que tenemos la capacidad de argumentar, se burlan, pordebajean, el eterno matoneo, “Bullying”, que solo opinan. Que no estemos desviando el peso de la prueba, que caigamos en falacias eso no es ético”.(Registro de observación 2, líneas 18-28)

La definición de este concepto teórico se presenta en una actividad en la que los estudiantes, en parejas, debían explicar una de las secuencias argumentativas de acuerdo a la que se les había asignado en clases anteriores; pero la docente observó que el concepto dado por los estudiantes no estaba completo, por lo que ella expuso su definición.

Con relación a los registros de observación, se explican varios conceptos teóricos de la escritura académica y la argumentación. La base teórica vista desde diferentes autores permite al estudiante tener un panorama más amplio acerca de las distintas definiciones que se han presentado respecto a los elementos de la escritura y la argumentación; aunque, es importante señalar, que en las dos secuencias de aprendizaje observadas se hace énfasis en la propuesta argumentativa de Martínez (2002). Los estudiantes debieron hacer presentaciones de las secuencias argumentativas propuestas en dicho modelo e identificar, en textos modelos, como se presentan éstas.

9.1.1.4. Instrucciones del docente

En la tabla de resultados de las interacciones en el aula, se evidencia como aspecto influyente, las instrucciones del docente. Esta categoría de análisis representa el 6% de las intervenciones en las secuencias didácticas.

La docente hace uso de las instrucciones para asignar y explicar los ejercicios a realizar en el aula de clases. Así, los estudiantes saben con certeza cuál es el siguiente paso que deben seguir en la secuencia didáctica. A continuación, analizaremos uno de los casos en el que la docente utiliza las instrucciones para guiar a los estudiantes:

P: “A continuación vamos a clasificar los siguientes argumentos, de acuerdo a la clasificación que estamos trabajando. El primer ejemplo es: “si yo mejoro, todos mejoramos”

Los estudiantes lo identifican como un argumento por reciprocidad.

P: “El segundo ejemplo es: “No prometas lo que no puedes cumplir”.

Los estudiantes dicen que es un argumento por proverbios.

P: “El tercer ejemplo es: “ponerse en los zapatos del otro”.”.

Los estudiantes lo catalogan como un argumento por analogía – metáfora.

La clase termina con ese ejercicio y la profesora le pide a los estudiantes que se lean el texto “Tipos de párrafos” de Serafini, luego de eso cada pareja volverá a exponer pero sobre los subtemas que en este texto se tratan, de la siguiente manera (...) Registro de observación 1, líneas 205-220).

En esta situación se aprecian dos instrucciones de la docente, la primera, para desarrollar un trabajo en el aula de clases y la segunda para asignar un trabajo que se revisará en la próxima sesión.

Las instrucciones del docente son un elemento fundamental en el desarrollo correcto de las unidades didácticas, éstas son dadas de manera clara y eficiente, lo que se evidencia en la

reacción de los estudiantes. Cuando la maestra da sus instrucciones se observa que las entienden claramente y hacen parte de todas las actividades de la secuencia didáctica.

9.1.2. Observaciones de clases Grupo 2.

En los dos registros de observación de clases que se le realizaron al grupo 2 (profesor Herrera), se logró analizar que se presentaron un total de 155 interacciones, correspondientes a 117 en la primera observación y 38 a la segunda, como se demuestra en la siguiente tabla:

Tabla 3. Interacciones en observación de clases del grupo 2.

CATEGORIZACIÓN	CÓDIGO	OBSERVACIÓN No. 1	OBSERVACIÓN No. 2	TOTAL	PORCENTAJE
Estudiante Socializa su producción textual	SPT	6	12	18	12%
Comentario del docente en referencia a un texto utilizado en el texto.	CDRT	16	0	16	11%
Explicación de concepto del teórico de la argumentación.	ECA	11	4	15	10%
Lectura en voz alta del profesor	LVP	13	0	13	9%
Instrucciones del docente	IP	8	4	12	8%
Comentario del profesor sobre la producción textual del estudiante.	CPT	8	4	12	8%
Opinión personal de un estudiante	OPE	12	0	12	8%
Pregunta profesor dos	PP2	8	2	10	7%
Comentario de un estudiante en referencia al texto	CERT	8	2	10	7%
Presentación de textos teóricos sobre la argumentación	PTA	5	0	6	3%
Respuesta estudiante	RE	3	2	5	3%
Pregunta estudiante	PE	4	1	5	3%
Explicación de concepto de escritura académica	ECE	5	1	6	3%
Respuesta profesor	RP	2	1	3	2%

Comentario del estudiante sobre su propia producción textual.	CPP	2	1	3	2%
Interpelación en la expresión del estudiante	IEE	1	2	3	1%
Motivación hacia la participación.	MHP	1	0	1	1%
Utilización de medio visual	UMV	1	1	2	1%
Socialización de clase	SC	1	0	1	1%
Opinión personal de un docente	OPD	1	0	1	1%
Explicación Docente	EXD	1	0	1	1%
Profesor socializa su producción textual.	SPP	1	0	1	1%
TOTAL		117	36	155	100%

La anterior tabla, nos ofrece un panorama de las herramientas metodológicas y estrategias pedagógicas presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del grupo No. 2, por éste motivo, procederemos a analizar detalladamente las siguientes categorías que predominaron en el desarrollo las secuencias didácticas de este grupo.

9.1.2.1. Socialización de las producciones textuales de los estudiantes y comentarios del docente sobre dichas producciones.

La anterior tabla nos permite determinar que la categoría que más se hace presente en las observaciones del grupo 2 es “El estudiante socializa su producción textual”, esto corresponde al 12% de las intervenciones presentadas en los registros obtenidos en este estudio. Aunque esta categoría se evidencia en las dos secuencias didácticas observadas, hay que destacar que es en la segunda observación en donde predomina.

El desarrollo de la primera observación, correspondió a un ejercicio en el que los estudiantes tenían que producir una carta dirigida a la Vicerrectoría de Bienestar Universitario, donde debían

argumentar una situación económica compleja y las razones por las que merecían obtener un subsidio para continuar sus estudios. En la socialización del ejercicio participaron seis (6) estudiantes, quienes intervinieron de manera voluntaria. Inmediatamente después, el docente intervenía con distintos objetivos, por ejemplo:

- Corregir algunos errores en la producción textual de los estudiantes tales como la redacción incorrecta de un enunciado, tono indebido de la carta y la repetición de una expresión dentro del mismo párrafo, el cual se evidencia en el siguiente ejemplo:

Federico Montealegre lee el texto:

P: *“En una misma línea escribiste dos veces “ya que”. En un próximo ejercicio restringimos el uso de algunas palabras que ustedes más utilizan”*. (Registro de observación No. 3, líneas 233-237)

En esta ocasión el profesor genera conciencia al estudiante que ha cometido el error de repetir indebidamente el mismo conector lógico.

- Destacar un aspecto positivo de la producción escrita de un estudiante, con el fin de demostrar la manera cómo se puede hacer uso de los conceptos teóricos vistos en el curso. Esto lo observamos en la siguiente situación:

Dayana Colorado lee su texto.

P: *“En este texto hay una premisa fuerte, ¿qué premisa ustedes encontraron ahí? Acuérdense que las premisas son tesis aceptadas por una gran mayoría, pueden estar dichas, pero cuando son tan obvias no son necesarias que se digan, se pueden inferir pero en este caso es explícita*

Elena Gaviria: *“Lo de la universidad”*.

P: *“Exactamente, la premisa es que la Universidad del Valle apoya la excelencia, esto es una premisa idealizada. Entonces como la universidad del Valle apoya la excelencia yo pertenezco a la universidad y tengo buenas notas; por lo tanto, lo que se necesita para ello es que usted me ayude para que se den todas esas condiciones. Además, muestra un hecho que están demostrando su realidad, nos está mostrando unos hechos, las notas. Teniendo en cuenta el modelo de Toulmin, aquí podemos ver una reserva, una posible refutación a sus argumentos porque ella dice que necesita recursos, pero no trabaja porque como menor de edad no le dan trabajo y segundo, si tuviera la edad no podría trabajar porque está estudiando y necesita cumplir con las obligaciones académica”.*

Registro de observación No. 3, líneas 219-232.

En este ejercicio, el docente resalta varios aspectos positivos en el texto del estudiante de acuerdo al modelo de argumentación de Stephen Toulmin(1958), en el que está como elemento fundamental de todo proceso argumentativo, el uso de las reservas.

Como se evidenció en los ejemplos previstos, el docente hizo un muy buen uso de la socialización de los estudiantes, puesto que no solo ayudó a rectificar los errores que los estudiantes cometieron en sus escritos, sino que adicional a esto, permitió, a través de la co-evaluación de las producciones de sus compañeros, el logro de una buena producción argumentativa; sin duda alguna, esto sirvió como ejemplo a los estudiantes en los aspectos que debían ser revisados en sus propias producciones escritas y los que debían incluir para obtener una producción argumentativa más completa.

En cuanto a la segunda observación, la socialización de los estudiantes correspondió a dos ejercicios: el primero, en el cual los estudiantes debían identificar los elementos del modelo

argumentativo de Toulmin(1958) (aserción, evidencia, respaldo, cualificador modal y reserva), en una de las escenas de la película “The Flight” y, en el segundo ejercicio los estudiantes debían presentar su planeación del borrador del ensayo teniendo en cuenta este mismo modelo de argumentación.

En la presentación del primer ejercicio, el profesor no hizo comentarios de las propuestas de los estudiantes, ya que el núcleo común de dicho ejercicio era ver cuál de ellos presentaba la propuesta que más se acercara a la situación. Mientras los estudiantes socializaban de manera voluntaria sus propuestas, el docente las iba consolidando en el tablero, y así iba construyendo la idea general que los estudiantes pretendían.

Luego, en el segundo ejercicio los estudiantes socializaban el esquema del primer borrador de su ensayo, momento en el que el profesor hizo comentarios solo a algunos estudiantes, que de acuerdo a lo observado, presentaban dificultades con algún elemento del modelo de argumentación que se estaba trabajando. Aquellas intervenciones, como en el caso de la primera observación, tenían diferentes pretensiones, la cuales se detallan a continuación:

- Aconsejar al estudiante sobre la escogencia de otro tema para su argumentación. En este caso, el profesor no señaló directamente que existiera un error del estudiante al escoger ese tema, pero sí señaló la importancia de buscar temas que permitan establecer un punto de vista propio, es decir, del que se tenga suficiente conocimiento para que la producción escrita no esté constituida solamente por lo que dicen las fuentes. Un ejemplo de esto es cuando el alumno Gerardo Gómez presenta su esquema:

Gerardo Gómez lee en voz alta su trabajo: *“Tema: Los precios de la gasolina en Colombia deberían reflejar la rebaja del crudo a nivel internacional”*. Evidencia:

Colombia es un país exportador de petróleo y tiene la cuarta gasolina más cara del mundo. Garantía: la caída del crudo indica la reducción del precio de la gasolina.

Respaldo: Registro portal Colombia una de las más caras gasolinas del mundo”.

P: “No podemos caer en el error de que las fuentes establezcan nuestros puntos de vista. Lo que debemos hacer es primero establecer nuestros puntos de vista y luego buscar información en la que nos vamos a apoyar para comprobar lo que hemos pensado. Además debemos evitar caer en las repeticiones buscar temas pertinentes y hacer una reflexión profunda”. (Registro de observación No. 4, líneas 122-131)

- Mostrar al estudiante la necesidad de buscar respaldos pertinentes que le ayuden a fortalecer la evidencia presentada. Un ejemplo de esto es el momento cuando Juan Simón España presenta su propuesta, en la que su evidencia es considerada dudosa por el profesor. Luego se genera una discusión, en la que interviene otro estudiante y por último el profesor acepta dicha evidencia presentada:

Juan Simón España: “Tema: cadena perpetua es un proceso penal que se acerca a hacer una pena más justa que la pena de muerte. Evidencia: Es más caro para el Estado ejecutar a una persona que tenerla 20 años en una cárcel”.

P: “Espera un momento, ¿Tienes algún respaldo que diga eso? Porque la verdad se me hace un poco confuso creer que es más económico mantener a una persona durante 20 años teniendo en cuenta la educación , la salud, la comida los cuidados que se requieren al tener a una persona presa en cambio una inyección para ejecutar a alguien no creo que cueste más de 100 mil pesos”.

Gerardo Gómez: *“Profe yo lo leí en una revista, pero no recuerdo el nombre de la revista y según lo que yo leí, el hecho de que la pena de muerte sea más cara es por el proceso penal previo a la ejecución”*.

P: *“Ok, entonces dime ¿Cuál es la reserva que tienes?”*

Juan Simón España: *“El sentimiento de las familias de las víctimas de estar a mano, la ley del talión. Garantía: derecho a la vida”*. (Registro de observación No. 4, líneas 219-222)Líneas 147-163)

En el ejemplo se ve como el profesor muestra al estudiante la necesidad de tener respaldos, pues la evidencia se puede considerar como dudosa.

- Sugerir la revisión, y de ser necesario replanteamiento del tema, para lograr que el esquema permita desarrollar una secuencia argumentativa. Esta sugerencia la realiza dos veces, después de escuchar las propuestas de dos estudiantes que al parecer no lograron demostrar el trabajo argumentativo que iban a desarrollar. A continuación se presenta una de las situaciones en las que el docente hace la recomendación:

Juan Mosquera: *“Tesis: Cali se está convirtiendo cada vez más en una ciudad menos cívica”*.

P: *“Recuerden que el propósito del texto es un ensayo y la naturaleza del tema puede definirlo como una columna de opinión. Escuchemos tu aserción”*.

Juan Mosquera: *“Los caleños no evidenciamos la cultura ciudadana. Evidencia: sistema masivo, opiniones de las personas en la calle, agresividad a las que nos vemos expuestos los caleños”*.

P: *“¿Cuál es tu propósito con este texto?”*

Juan Mosquera: *“Tratar de decir por qué ha disminuido la cultura ciudadana”*.

Elena Gaviria: *“Yo considero que la asección se quedaría corta”*.

Juan Mosquera: *“Garantía: según Mockus la gente le tiene más miedo a quedar en ridículo que a pagar una multa. Reserva: punto de vista contrario”*.

P: *“Yo pienso que debes reconsiderar ese tema para que no te vayas a quedar corto en la argumentación porque ese tipo de texto sería más expositivo”*. (Registro de observación No. 4, líneas 165-183)

Para el docente, el esquema presentado por el estudiante se acercaba más a desarrollar una secuencia expositiva que una secuencia argumentativa; por tal razón solicitó al estudiante pensar si el tema que quería desarrollar si le permitiría realizar una argumentación.

Como hemos podido analizar, en la segunda observación, los estudiantes socializaron la propuesta de argumentación para escribir la primera versión de su ensayo argumentativo; se debe tener en cuenta que el profesor pide a los estudiantes que desarrollen su propuesta sobre el video observado, utilizando el mismo esquema, aspecto que pudo ser determinante para que los estudiantes comprendieran la manera como se determinan los elementos de este esquema y distinguieran los conceptos de sus compañeros con los propios.

Después de revisar la socialización de sus producciones escritas en los dos registros de observación presentados, se logra identificar que el maestro cumple con un rol de guía en el proceso: orientar a lo que el estudiante produzca, por ende, servir como elemento que evalúa si el proceso de aprendizaje va en el nivel deseado. Cada una de las intervenciones apuntaron a corregir o recordar aspectos relevantes de la escritura académica, en especial de la escritura de

textos argumentativos; demostrando, de esta manera, el proceso de revisión y planeación que cada estudiante debería hacer para determinar si se estaba cumpliendo con el propósito de cada uno de los ejercicios de escritura.

9.1.2.2 Lectura en voz alta de textos argumentativos utilizados en el aula y comentarios del docente sobre estos.

Otro componente significativo a resaltar en los resultados de las observaciones, es que en la primera observación, la categoría de análisis que más logramos identificar son los comentarios del docente sobre los textos trabajados en clases. Aunque la presencia de esta categoría corresponde al 11% de las intervenciones en las dos observaciones realizadas, no se presenta en la segunda observación, es decir, que todas las veces en las que se observa esta categoría corresponden al primer registro. Además, hay que señalar que estos comentarios iban de la mano de la lectura en voz alta realizada por el docente, de los textos modelos utilizados en el aula; aspecto que se evidencia en la tabla de resultados, pues esta categoría representa el 9% de las intervenciones de la secuencia didáctica.

En la primera observación el docente utiliza dos textos argumentativos que lee en voz alta y, junto con los estudiantes, hace distintas clases de comentarios referentes a estos textos. El primer contenido trabajado en la clase es un texto escrito por un estudiante afrocolombiano de la Universidad del Valle, en el que argumenta sus razones por las cuales considera que en la universidad se presenta racismo, y el segundo son citas textuales de la película “El Gran Debate” de Denzel Washington. Acto continuo se hace un listado de las razones por las cuales el docente hace comentarios sobre estos dos textos:

- Revelar a los estudiantes un error de redacción presente en uno de los textos modelos. En la secuencia didáctica de este docente se ve reflejada la identificación de los problemas de escritura en uno de los textos leídos en el aula de clases, esto se logra gracias al sentido crítico con el que estos se abordan y el minucioso análisis que se hacen de los contenidos. En este caso, el texto modelo presenta errores que son resaltados por el docente mientras hace su lectura en voz alta; el docente demuestra su intención de mostrar a los estudiantes que estos tipos de errores afectan la comprensión por parte del lector.
- Explicar cómo se hace uso de algunas estrategias discursivas en los textos argumentativos. Por ejemplo, al finalizar el texto del estudiante universitario, se presenta la siguiente situación:

P: *“Digamos que uno puede encontrar algunos argumentos, puede encontrar alguna conclusión, ¿qué conclusiones podemos encontrar?”*

Elena Gaviria: *“A mi parece que se basa en el sentimentalismo como supuesto de lo que ha pasado con la comunidad afro.”*

P: *“Uno podría decir también se utiliza el argumento por precedente, hay toda una historia que se vuelve un lastre...”* (Registro de observación No. 3, líneas 94-99)

En este caso, el docente hace referencia a “La Regla Precedente”, definida por Martínez (2002), como la estrategia argumentativa que permite representar situaciones y casos ya ocurridos para establecer una relación con casos presentes.

- Enfatizar en elementos implícitos en el texto para lograr una mayor comprensión del mensaje que el autor quiere dar a conocer en algunos extractos del discurso. Esto se ve ilustrado en el siguiente ejemplo:

P: *““En síntesis, el pueblo afrocolombiano no le está robando nada a nadie”(Extracto de texto) Cuando dice eso uno puede inferir cual fue la proposición, ¿Cuál sería la posible tesis que está tratando de replantear?. El autor está teniendo en cuenta al interlocutor, alguien que posiblemente ha negado la tesis previa, parece que hay otro punto de vista que se está poniendo en entredicho y por eso este autor está dando la respuesta. No sé cómo se ha dado el contexto discursivo aquí, quien dio su punto de vista quien, quien dio la respuesta, pero aquí por lo menos ya se estableció esa idea”.*

El docente supone importante recalcar estos aspectos porque están implícitos y son imprescindibles para deducir completamente la situación discursiva en la que se presenta el escrito y la intención del autor.

- Indicar que ciertas ideas carecen de soportes idóneos. A continuación se presenta un ejemplo de esto, una discusión que se genera cuando un estudiante considera que la argumentación carece de respaldos suficientes para considerar que la comunidad afrocolombiana está siendo discriminada, expresando que sería útil utilizar un argumento de autoridad como la voz de un político o experto en la materia:

Elena Gaviria: *“Yo no digo que no pase, sino que eso no es suficientemente fuerte para decir que están siendo atacados, se puede tomar otras fuentes más serias. Digamos un político o un experto.*

Gerardo Gómez: *“Pero esto se puede tomar como cotidianidad”*.

P: *“Ok, de acuerdo con los argumentos los datos y las evidencias pueden provenir de cualquier fuente, pero los respaldos tendrían que venir, en el caso de textos académicos, de fuentes aprobadas. Fuentes a la que uno le pueda aludir el hecho de verdad. Es decir, una fuente que diga: aquí hay racismo porque hemos hecho un estudio..., estos son fuentes que me permiten tener una evidencia de que algo está pasando para llegar a la conclusión que en Univalle hay racismo. Alguien te podría preguntar ¿cuál es tu evidencia? En Toulmin sería la conclusión. En Toulmin sería la evidencia, el dato, la evidencia. Si yo quiero darle fuerza a esa conclusión, necesitaría un respaldo y una garantía, elementos que permitan que esta conclusión tenga fuerza. Cuando yo digo algo, tiene que ser relativo al menos, que tengo las suficientes herramientas para decir esto es así. Por eso existen en Toulmin los calificadores, modalizadores: probablemente, posiblemente, de alguna manera”*. (Registro de observación No. 3, líneas 129-141)

Asimismo, se evidencia la importancia que el docente le da a la lectura y al análisis de textos en los que predomina una secuencia argumentativa para alcanzar un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en modelos, donde el estudiante aprende a través del análisis crítico e interpretativo de textos con las mismas características a los que se deberá enfrentar en el marco de ese curso.

En el análisis de las categorías anteriores, se logra evidenciar lo que Camps (1997), apelando a distintos autores, considera beneficios de la interacción verbal en la enseñanza de la composición escrita. En su propuesta esta autora señala que la interacción ayuda a *“repartir la carga cognitiva entre los miembros del grupo, verbalizar los problemas que se plantean, lo cual*

permiten hacerlos conscientes y buscar conjuntamente caminos para resolverlos [...]” En este caso, se hace uso de textos guía(no escritos por los estudiantes) para generar una serie de comentarios que buscan, de diferentes maneras, afianzar los términos y procedimientos trabajados en el aula y hacer conscientes a los estudiantes de las dificultades que dicha producción presenta, de esta manera además de buscar una solución a éstas, se evita que ellos cometan este mismo tipo de errores.

9.1.2.3. Explicación de conceptos teóricos de escritura académica y de la argumentación.

Otros elementos característicos que deben sobresalir, encontrados en las observaciones del grupo No. 2 de esta investigación son, la explicación de conceptos teóricos de la argumentación y la explicación de conceptos teóricos de la escritura académica en el aula de clases. La categoría “Explicación de conceptos de argumentación”(ECA) constituyen el 10% de las interacciones en los registros, mientras que la “Explicación de textos de la escritura académica” (ECE) corresponde al 3%. Pese a que en la tabla de resultados estas categorías aparecen separadas, en este análisis es necesario estudiarlas de manera conjunta para establecer en qué contextos se presenta. Se puede ver que en el primer registro de observación, éstas están más presentes que en el segundo, pero en ambos, éstas se presentan con el fin de apoyar el análisis de un recurso llevado al aula de clases.

Empezaremos describiendo las situaciones en las que se presenta la explicación de modelos de argumentación escrita.

En el registro inicial se observa que el docente explicaba, a modo de repaso, algunos conceptos teóricos sobre la argumentación mientras se leía un texto argumentativo para su

análisis. Simultáneamente, en el segundo registro, se hace el mismo ejercicio, pero después de observar una escena de la película en la que los estudiantes debían identificar los elementos del modelo argumentativo de Toulmin (1958) y explicar la manera en la que estos se presentaban. En dichos ejercicios el docente repasa los siguientes conceptos, que hacen parte de los distintos modelos de escritura académica y de la argumentación utilizados como referencia bibliográfica del curso:

- Modelo argumentativo de Van Eemeren (2000). Concepto explicado por el docente: Pragmadiáléctica. Si bien el docente no ahonda en este concepto, se hace una corta descripción que lograría que los estudiantes entendieran fácilmente, cuál es la característica general de esta mirada de la argumentación. La situación en la que el docente hace esta breve explicación es:

P: *Sobre el texto que hemos leído, ¿Cómo lo ven en términos de argumentación? ¿Alguien quiere opinar?*

Lina Valderrama: *Nosotros empezamos a leer, el texto empieza por lo de los hechos que usted nos hablaba la clase pasada, me parece que el autor da un salto brusco en los ejemplos.*

P: *¿Pero exactamente qué te parece brusco?*

Lina Valderrama: *“Que el autor empieza a hablar de hechos históricos de África, América y luego empieza pasa de una a hablar de Colombia”.*

P: *“¿Y eso te parece inadecuado?”*

Lina Valderrama: *“No inadecuado, pero la manera como los presenta me parece que no...”.*

P: *“El punto es que el texto de base es el texto de Van Eemeren, a partir de esas coberturas teóricas que ahí se trabaja un ejercicio argumentativo desde lo Pragmadialéctico, es decir, desde lo dialéctico del contexto, elementos de uso cotidiano, la educación se puede dar en cualquier contexto. En el campus(virtual) les dejé algunos documentos para que los leyeran.¿ Les echaron una mirada?”* (Registro de observación No. 3, líneas 19-32).

En este ejemplo se puede ver como el profesor presenta un concepto con el fin de dejar claro al estudiante que el texto estaba utilizando una estrategia argumentativa válida y que estaba soportado en una mirada a la argumentación reconocida, como lo es la propuesta de Van Eemeren (2000).

- Mirada argumentativa de Toulmin (1958). Conceptos explicados por el docente: datos, evidencia, respaldo, garantía, reserva, y modalizadores. A este modelo es al que más se hace referencia en esta secuencia de aprendizaje, además el docente hace una presentación de todos los elementos descritos desde esta mirada a la argumentación en distintos momentos del desarrollo de las dos secuencias didácticas. Un ejemplo de lo anterior es una situación de la primera observación:

P: *“Ok, de acuerdo con los argumentos los datos y las evidencias pueden provenir de cualquier fuente, pero los respaldos tendrían que venir, en el caso de textos académicos, de fuentes aprobadas. Fuentes a la que uno le pueda aludir el hecho de verdad. Es decir, una fuente que diga: aquí hay racismo porque hemos hecho un estudio..., estos son fuentes que me permiten tener una evidencia de que algo está pasando para llegar a la conclusión que en Univalle hay racismo. Alguien te podría preguntar ¿cuál es tu*

evidencia? En Toulmin sería la conclusión. En Toulmin sería la evidencia, el dato, la evidencia. Si yo quiero darle fuerza a esa conclusión, necesitaría un respaldo y una garantía, elementos que permitan que esta conclusión tenga fuerza. Cuando yo digo algo, tiene que ser relativo al menos, que tengo las suficientes herramientas para decir esto es así. Por eso existen en Toulmin los calificadores, modalizadores: probablemente, posiblemente, de alguna manera”. (Líneas 130-139)

En este caso el autor hizo una breve definición de evidencia, respaldo y garantía, elementos fundamentales en el modelo de argumentación de Stephen Toulmin. Esta definición permitió un análisis más completo del proceso argumentativo del texto que se estaba analizando en esta secuencia didáctica.

- Teoría de la argumentación de Perelman (1997). Conceptos explicados: premisa, tesis, argumento por el ejemplo, auditorio, *argumentación hóminem* y petición del principio. En este registro se ve claramente la definición de varios de los elementos de esta concepción de la argumentación, estas explicaciones se realizaron en distintos momentos de la secuencia didáctica de acuerdo a los ejemplos que se observaban en los elementos estudiados. Uno de los momentos en los que presentó algunos de los conceptos de esta mirada a la argumentación es:

P: “... (..) Otra mirada importante de la argumentación tiene que ver con Perelman, Perelman presenta una mirada de una retórica renovada, en ese sentido, lo primero que él pone en escena es la puesta de acuerdos, como el auditorio se construye, como se establecen estos acuerdos que él llama premisas. A partir de estas premisas resultan unos enunciados que se conocen como las tesis. En este sentido, Perelman propone que

para establecer los acuerdos, recordando un poco lo que observamos en la clase pasada, tiene que ver con los juicios que se fundan en lo real, tienen que haber unos hechos, altercados, pretensiones y los juicios se abordan desde lo referido. Él desarrolla toda una teoría alrededor de esto y todo eso que yo ponga en el texto de alguna forma valida mi argumento ¿Cuál sería la tesis que uno podría inferir en este texto (si es que no está explícita en este texto)?”. (Líneas 40-49)

En esta ocasión el docente utiliza la definición de dichos conceptos en el momento que estaba preguntando a los estudiantes sobre el texto escrito que ya se había trabajado. La explicación del docente está enfocada en lograr que los estudiantes recuerden y logren identificar en qué parte del texto trabajado se encuentran reflejados los elementos de dicha mirada teórica.

- Conceptos explicados por el docente: “Ethos”, “Logos”, “Pathos” definidos por Aristóteles y retomados por Martínez (2001). El docente aprovecha el texto de un estudiante para explicar estos conceptos y relacionarlos con la producción del estudiante. Observemos la situación:

P: “Bueno chicos, vamos a socializar las cartas que ustedes hicieron. La idea del ejercicio no era que las personas estuvieran generando lástima, eso fue muy claro al final”.

Juan Mosquera lee su texto.

P: “Evaluemos el proceso argumentativo de esta carta. Apela a las emociones del interlocutor, a lo que Aristóteles llamaría el Pathos, de ahí viene el término “patético” que significa apelar a las emociones y sentimientos del interlocutor; haciendo uso de lo

que Aristóteles llama el “Logos” y, en este proceso argumentativo Aristóteles también se le denomina “Ethos” a la imagen que se desprende de allí, Ethos, Logos y Pathos. Martínez en el texto que les presenté toma esas nociones, resignifica el tema del “Logos” y hace referencia al Logos no como en este documento sino como a la razón”. (Registro de observación No. 3, líneas 200-209).

En esta ocasión el docente presenta los conceptos de Ethos, Logos y Pathos, invitando a los estudiantes a identificarlos en la producción textual del estudiante que había compartido su producción escrita (una carta argumentativa).

La explicación de conceptos teóricos sobre la argumentación se identificó como uno de los aspectos fundamentales en desarrollo de estas dos secuencias didácticas a causa de que constituyen el marco teórico de este curso. Como ya se había señalado atrás, hay que destacar que en las secuencias didácticas del grupo 2 se hace énfasis en la implementación del modelo argumentativo de Toulmin (1958) puesto que éste es con el que se analizan los textos leídos en clases y, a través de éste, los estudiantes presentan la propuesta inicial para su producción argumentativa.

9.1.2.4. Instrucciones del docente

En los resultados de estos registros de observación, también se evidenció la importancia que se da a las instrucciones del docente. La tabla de interacciones en el aula de clases del grupo 2 demuestra que esta categoría representa el 8% de las intervenciones en las secuencias didácticas estudiadas.

El docente utiliza las instrucciones para explicar y aclarar los procedimientos que los estudiantes deberían seguir para cumplir con los objetivos de las secuencias didácticas y del

curso como tal. En otras palabras, las instrucciones sirvieron para que los estudiantes entendieran claramente qué es lo que debían hacer en los ejercicios propuestos por el docente, especialmente, en las producciones escritas asignadas por él. A continuación, analizaremos uno de estos ejemplos en los que el docente da indicaciones a los estudiantes:

Elena Gaviria: *“Mi tema es: problemas de conocimiento que nos pueden afectar nuestra identidad lingüística. Garantía: la conservación de la identidad lingüística es un esfuerzo directamente distintivo Reserva: en la colonización muchas agrupaciones indígenas no pelearon por defender su identidad lingüística. Evidencia: la comunidad que defendió su identidad en la colonización. Respaldo: esta dinámica va desde la coexistencia pacífica hasta la violencia”*.

P: *“Yo considero que deberías de revisar esa tesis porque en las garantías y en los respaldos te falta información y te faltan muchos más respaldos para poder asegurar esa tesis, como tú misma lo habías dicho es un tema complicado”*.

P: *“Es importante buscar muy bien los respaldos documentarse y hacer fichas de lectura para poder tener una información detallada que le sirva para cuando vayan a hacer su ensayo y procuren no contaminar sus puntos de vista con la información que encuentren”*(Registro de observación No. 4, líneas 139-145).

En la anterior situación, se puede observar cómo el docente reconoce una dificultad en un texto de una de las estudiantes, propone la revisión de algunos elementos de su esquema argumentativo y valora la ocasión para dar las indicaciones a todos los estudiantes y evitar que sus textos muestren la misma dificultad. El docente presenta instrucciones claras, buscando que éstas permitan a los estudiantes plantear una argumentación sólida.

9.2. Resultado de rejillas de evaluación de los ensayos argumentativos de los estudiantes

En esta sección analizaremos los resultados obtenidos de las rejillas que hemos diseñados para la evaluación de las producciones escritas argumentativas de los estudiantes. Fueron aplicadas a los borradores y a la versión final de las producciones textuales. Asimismo, es importante recordar que los estudiantes del grupo 1 presentaron tres versiones de sus producciones (borrador 1, borrador 2 y ensayo final), mientras que los sujetos de estudios pertenecientes al grupo 2 solo presentaron dos versiones (borrador inicial y versión final). Estas características son de gran importancia para nuestro análisis porque nos demuestran que las condiciones de revisión de los ensayos no fueron las mismas para los dos grupos; ahora bien, tendremos que determinar si la escritura de tres versiones del ensayo (que solo se presentó en el grupo 1) ayudó a marcar la diferencia entre los ensayos de estos dos grupos. Teniendo en cuenta lo anterior, se procederá a hacer el análisis de la progresión obtenida por los estudiantes de una versión a la otra, revisando la influencia que tuvieron las distintas estrategias de revisión utilizadas en cada uno de estos grupos. Dicho análisis estará subdividido en tres categorías: “Uso de la argumentación”, “Uso de las fuentes” y “Aspectos formales de la lengua”, en las cuales se revisan diferentes criterios.

En el siguiente tabla se considera el proceso previo a la escritura del ensayo argumentativo de los estudiantes del grupo 1.

Tabla 4. Proceso de escritura del ensayo académico del grupo 1.

Selección del tema	Planeación del texto	Borrador 1	Borrador 2	Versión final
Creación de grupos como “manadas”, lluvia de ideas, propuesta de los temas de actualidad de acuerdo a la opinión.	Uso de las siguientes herramientas: Por qué, para qué, cómo, tipología textual y del lenguaje, destinatario, título, puntos de vista, esquemas, fuentes, noticias en línea.	Realización de dos (2) coevaluaciones con sus respectivas rejillas. Comentar las producciones escritas de sus compañeros.	Intervención docente. Indicación con método de resaltado a color, los segmentos donde debían revisar y corregir.	Desarrollo en clase. Identificación de los elementos a nivel de la cohesión, discursividad y posicionamiento.

Seguidamente, presentamos un cuadro donde se aprecia el proceso precedente a la escritura del ensayo argumentativo de los estudiantes del grupo 2:

Tabla 5. Proceso de escritura del ensayo académico del grupo 2.

Elección del tema	Presentación en clase del modelo Toulmin	Borrador 1	Versión final
Libre albedrío, cada estudiante decidió lo que quería escribir.	Aserción, evidencia, garantía, respaldo, cualificador modal, reserva.	Coevaluación, borrador por parejas, ensayos, subir al campus (por el estudiante), bajar del campus (por el docente), cita personalizada con el estudiante de 5 minutos.	Subir al campus virtual, ambas versiones.

Cada docente presentó su propia rejilla de evaluación, utilizada para evaluar todas las versiones presentadas por los estudiantes. Los estudiantes, en la coevaluación del primer borrador, aplicaron esta rejilla a los trabajos de sus compañeros, aspecto que permitía que conocieran detalladamente cuáles eran los aspectos que se iban a evaluar en sus producciones. En el caso del grupo de la profesora Rodríguez, los estudiantes también debieron aplicar rejillas

(diseñadas por la docente de acuerdo a la tipología textual) para los resúmenes y reseñas de sus estudiantes, donde los estudiantes realizaban la coevaluación y, más adelante los docentes hacían la apreciación final para determinar los criterios de evaluación.

9.2.1. Resultado de rejilla de evaluación de ensayos argumentativos del grupo 1.

En éste apartado se registrará la progresión de los diferentes aspectos evaluados en las producciones de los estudiantes. Para este análisis se tendrán en cuenta 69 ensayos argumentativos escritos por los 24 estudiantes que conforman el primer grupo, correspondiente a las tres versiones de la siguiente manera:

- Versión 1 – 22 ensayos.
- Versión 2 – 23 ensayos.
- Versión 3 – 24 ensayos.

9.2.1.1. Uso de la argumentación

En esta categoría de análisis se evalúan aspectos propios del uso de la argumentación, que caracterizan la tipología textual y fueron vistos en los contenidos de las secuencias didácticas. En la siguiente tabla se observan los resultados porcentuales del cumplimiento de cada uno de estos criterios.

Tabla 6. Resultado de rejillas. Uso de la argumentación Grupo 1.

USO DE LA ARGUMENTACIÓN	PORCENTAJE					
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2		VERSIÓN 3	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
El título es apropiado de acuerdo al tema desarrollado en el texto.	55	45	87	13	96	4
Formula con claridad un enunciado que contiene la tesis del texto.	50	50	65	35	83	17
Tiene la tesis presentada una continuidad a lo largo del escrito.	50	50	65	35	75	25
Define con claridad el propósito del texto.	32	68	39	61	58	42
Los argumentos son suficientemente claros, pertinentes y suficientes para persuadir.	45	55	57	43	79	21
Existe coherencia entre los argumentos y la tesis planteada.	50	50	74	26	83	17
Existe coherencia entre los argumentos planteados.	59	41	74	26	88	13
Hace uso de reservas para rebatirlas con sus argumentos.	18	82	43	57	50	50
Hace uso de cualificadores modales (quizá, algunas veces, tal vez, etc.) para presentar la posibilidad de una aserción.	23	77	35	65	54	46
PROMEDIO	42	58	60	40	74	26

Después de hacer el análisis de los registros preliminares, es importante señalar que se evidencia una mejoría en la producción argumentativa de los estudiantes en la segunda versión en relación a la primera entrega. Podemos observar que mientras en la versión inicial el promedio de omisión de los ítems de este apartado es de 58%, en la segunda es de 40%, es decir, que la coevaluación que los estudiantes realizaron sobre la primera entrega fue muy útil en el proceso de corrección de los errores en la producción argumentativa. De igual manera, se evidencia que la corrección del docente influyó de manera considerable en el proceso de producción escrita, pues la docente de este curso hizo sus correcciones y apreciaciones sobre la segunda versión entregada por los estudiantes y, en la versión final, se obtiene como resultado un

promedio del 26% en la no aplicación de los distintos elementos de la argumentación vistos en clases, evidenciando un nivel de apropiación de las teorías y procedimientos por parte de los alumnos.

Por otro lado, el ítem en el que más se encontró problemas en la primera y la última entrega es en el uso de reservas para rebatirlas con sus argumentos. Para Toulmin(1958) “reserva” corresponde a una objeción a la tesis defendida, a la que el escritor debe adelantarse para hacer más fuerte su argumentación. Aunque este término no hizo parte de las referencias teóricas utilizadas en las secuencias didácticas del grupo 1, se utilizó este ítem en la rejilla para analizar si los estudiantes de este grupo tenían conocimiento de esta estrategia discursiva y analizar si los resultados de este aspecto varían en comparación al grupo 2. Si bien en gran porcentaje los estudiantes de este grupo no logran hacer uso de este elemento, varios estudiantes logran hacerlo desde el primer borrador. A continuación observaremos un ejemplo de eso:

“Ante todo ello y pese a los resultados, la Ministra aseguró que "Colombia va por el camino correcto" e insistió que aunque leve, sí ha habido mejoría en los promedios de los estudiantes en las áreas evaluadas. Lo paradójico de ello es que esa mejoría de la cual habla la ministra de educación de educación de nuestro país realmente no se ve reflejada en ninguna parte y a diferencia de otros países, como Perú que aunque tuvieron malos resultados en las pruebas Pisa, es que ellos si han sabido identificar y trabajar fuertemente en cada una de las debilidades con respecto al educación, y la preocupación que más se puede ver con respecto a Colombia es que hasta el momento no se está aplicando ninguna estrategia realmente efectiva que permita superar de forma exitosa las falencias que se presentan en pruebas internacionales que en realidad lo que hacen

es medir la capacidad de los estudiantes para desenvolverse como ciudadanos en la vida cotidiana y así ayudar al progreso y desarrollo del país”. Borrador 1, Estudiante Andrea Gaviria Peña.

En su texto, la estudiante presenta una objeción a tesis, pero logra desvirtuarla; la estudiante presenta un argumento de autoridad que va en contra de lo que está defendiendo, pero lo califica como falso, utilizando una comparación (entre las acciones realizadas por el gobierno colombiano y el peruano para mejorar la calidad de la educación).

En el segundo borrador de los estudiantes se observa que el aspecto que en el que más se presenta dificultad es en el uso de calificadores modales, también definidos por Toulmin (1958), en donde solo el 35% de los estudiantes logró hacer uso de estos, aunque este término tampoco fue definido en las secuencias didácticas. En el siguiente ejemplo una estudiante usa adecuadamente el modo condicional para matizar su tesis:

"Con la pena de muerte se lograría mejorar la calidad de vida de los presos que han cometido delitos de menor gravedad al reducir la cantidad de reos en las cárceles"

Marcela Guzmán, Borrador 1.

Por otro lado, existen dos aspectos en los que los estudiantes más se destacaron: en el primer borrador, en la coherencia entre los argumentos planteados y, en las dos últimas versiones, en la escogencia de un título apropiado de acuerdo al tema desarrollado en el texto.

De la misma manera como se encontraron casos de estudiantes que mejoraron el título de su producción, existe el caso del estudiante Jairo Fonseca quien en los dos primeros textos escogió apropiadamente el título de su producción, pero en el ensayo final decide cambiarlo por uno que

no es apropiado, de acuerdo a la postura que toma frente al tema desarrollado. A continuación se presenta este ejemplo:

Introducción del ensayo: *“El impacto que ha generado la tecnología en la vida cotidiana de las personas es evidente e innegable, por lo que hoy en día, todos opinan sobre la repercusión que esta ha tenido sobre la forma en la que nos comunicamos. La mayoría de las personas, sin embargo, concuerda con el que el impacto de la tecnología en nuestras relaciones interpersonales no ha generado nada bueno, y por el contrario, he perjudicado de sobremanera la forma en la que nos relacionamos. Mi visión, sin embargo, es mucho más positiva, porque considero que la tecnología ha tenido un impacto positivo en la forma en la que nos comunicamos, y que ha hecho un cambio radical, que nos permite acortar distancias y tener una comunicación sin límites”.*

Versión final, Jairo Fonseca.

Título borrador 1 y 2: “Comunicación sin límites”.

Título entrega final: “Ausente en la realidad, disponible en el chat”.

En este texto se evidencia que el autor tiene una actitud positiva hacia las nuevas tecnologías, de igual manera se evidencia su postura en el título de las dos primeras versiones de su producción; pero, en la última entrega cambia su título, en el que demuestra una posición contraria a la postura que toma en el texto y que puede ser tomado como un contraargumento para la síntesis que está estableciendo.

9.2.1.2. *Uso de las fuentes.*

En este componente de la rejilla se evalúa tanto el modo en el que se usan las fuentes para apoyar la posición del estudiante, como la presentación de estas en el texto. En la siguiente tabla

se observan los resultados porcentuales de esta categoría en la rejilla de evaluación de los textos escritos de los estudiantes.

Tabla 7. Resultado de rejillas. Uso de las fuentes Grupo 1.

	PORCENTAJE					
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2		VERSIÓN 3	
USO DE LAS FUENTES	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Los argumentos cuentan con respaldos pertinentes.	50	50	74	26	79	21
El texto presenta un uso adecuado y uniforme en las citas y notas al pie de página	9	91	22	78	38	63
Evidencia el uso crítico de las fuentes consultadas	18	82	22	78	46	54
Distingue su voz de la de sus fuentes	59	41	70	30	88	13
Las fuentes son citadas apropiadamente	9	91	22	78	50	50
Se utiliza correctamente las fuentes señaladas para llegar a conclusiones, evitando caer en generalizaciones incorrectas	32	68	52	48	75	25
PROMEDIO	30	70	43	57	63	38

Los datos obtenidos de la evaluación de la rejilla demuestran, una vez más, la progresión entre los borradores entregados por los estudiantes. En cuanto al uso de las fuentes se evidencia una mejoría en todos los aspectos evaluados con relación al primer borrador y al segundo; de igual manera que si comparamos el segundo con la versión final.

Sin embargo, se evidencia un avance significativo entre borradores, puesto que el promedio general por versiones demuestra que “uso de las fuentes” es la categoría en la que más problemas presentan los estudiantes.

En su mayoría, los estudiantes no recurren al pie de página para referenciar la fuente utilizada en el texto, y cuando lo usan lo hacen de manera incorrecta, esto mismo ocurre con la citación al final del texto, en donde los estudiantes no cumplen con las normas de citación. Los resultados

de la tabla anterior muestran que en el primer borrador solo el 9% de los estudiantes hicieron uso debido de las notas al pie de página y una citación correcta.

En este aspecto se nota que la revisión realizada por la docente (en el borrador 2) influyó un poco más que la realizada en el ejercicio de coevaluación, porque, mientras que el porcentaje de estudiantes que usan el pie de página y un modo de citación apropiado aumenta de 9% al 22% en la segunda versión, en la versión final se ve que más del 50% de los estudiantes cumplieron con este requisito de la escritura académica.

A continuación mostraremos algunos de los ejemplos observados con el análisis de los ensayos de este grupo de estudiantes:

- Párrafo de la primera y segunda versión *“Eso sí, el hecho de que admitamos que hemos caído en el abuso de las nuevas tecnologías no significa que debamos resignarnos y esperar a ver qué sucede, porque si se quiere ver un verdadero cambio este debe comenzar por los mismos usuarios; tratando de ser más moderados en el uso de aparatos electrónicos, no pegarse durante horas y horas a un red social porque para eso existen otro métodos de distracción mucho mejores como el deporte y la lectura, los cuales ayudarían a erradicar eficazmente otros dos problemas sociales que tenemos; la obesidad, la cual según el Noveno Congreso Colombiano de Obesidad es “preocupante” porque el promedio de personas con sobrepeso ha incrementado y calculan que alrededor de un 52% de la población tiene algún problema de ese tipo y este aumento se debe en parte al sedentarismo provocado por el uso excesivo de las tecnologías. Y las bajas calificaciones que obtienen los estudiantes en las instituciones, como nos lo hace saber Rogelio Qilantan quien publicó en el blog: <http://unideplicedu.blogspot.com/> las*

razones por las cuales los estudiantes se distraían en clases, incluyendo entre esas razones el excesivo uso de aparatos electrónicos sin fines educativas en las aulas. Aunque hay que aclarar que esta no es la única causa.”

Esta es una de las formas incorrectas más comunes en la que los estudiantes citan las referencias, puesto que además de escribir el enlace del que tomaron la información, escriben el nombre del artículo sin utilizar las comillas (“”) y resulta confuso el nombre de la fuente. Por otro lado, no presenta, en otro apartado, la bibliografía utilizada, acuerdo a las normas establecidas para citar.

Otro elemento que se debe resaltar en cuanto al uso de las fuentes es que, el aspecto mejor utilizado por los estudiantes fue “distinguir sus voces de las de sus fuentes”, esto se refleja sobre todo en el primer borrador y en el último.

9.2.1.3. Aspectos formales de la escritura

Esta es la categoría en la que se encuentran más aspectos a evaluar. Para el análisis de esta categoría de la rejilla, hemos dividido los aspectos en dos porque, entre estos existen dos que, contrario a los demás, al calificarse con “si” en la rejilla se supone existe un problema de escritura, es el caso de los apartados “El texto presenta marcas de oralidad” e “Interferencia de L2”. Por lo anterior, los resultados se presentarán en las siguientes dos tablas:

Tabla 8. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (a) Grupo 1.

ASPECTOS FORMALES DE LA ESCRITURA	PORCENTAJE					
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2		VERSIÓN 3	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Usa de manera adecuada los conectores entre párrafos diferentes	59	41	61	39	79	21
Usa de manera apropiada los conectores entre ideas en un mismo párrafo	59	41	70	30	92	8
El texto tiene una estructura clara (introducción, objetivo, desarrollo, argumentación, conclusiones, bibliografía de los textos leídos)	27	73	39	61	50	50
La conclusión es consistente con la tesis y con la información dada en el texto.	50	50	70	30	75	25
La manera con la que está escrito el texto despierta el interés del lector. El texto es atractivo para quien lo lee.	41	59	57	43	67	33
La cohesión entre párrafos es adecuada.	55	45	70	30	88	13
La puntuación es utilizada de manera apropiada.	32	68	48	52	63	38
El léxico utilizado es apropiado, variado, amplio; evitando así la repetición innecesaria de palabras.	14	86	39	61	46	54
Se distingue claramente quien es el enunciatario.	32	68	35	65	58	42
Existe una coherencia de género y número entre los sustantivos, adjetivos y artículos utilizados en el texto.	59	41	78	22	79	21
Se conjuga adecuadamente los verbos.	73	27	83	17	88	13
Se evidencia un uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.	32	68	52	48	67	33
En el texto predomina una secuencia argumentativa.	45	55	57	43	58	42
Se evidencia un buen uso de otros aspectos de la ortografía.	23	77	35	65	42	58
PROMEDIO	43	57	56	44	68	33

Tabla 9. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (b) Grupo 1.

ASPECTOS FORMALES DE LA ESCRITURA	PORCENTAJE					
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2		VERSIÓN 3	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
Interferencia de una L2.	0	100	0	100	4	96
El texto presenta marcas de oralidad	23	77	17	83	25	75
PROMEDIO	14	86	11	90	25	75

Entre los aspectos que más llaman la atención en estos resultados se encuentran los resultados del aspecto “El léxico utilizado es apropiado, variado, amplio; evitando así la repetición innecesaria de palabras” debido a que es el aspecto que los estudiantes presentan mayor dificultad para cumplirlo. Solo el 14% de los alumnos de este grupo logró evitar la repetición innecesaria de palabras en el primer borrador, aunque este porcentaje aumentó en las dos siguientes versiones, siempre se mantuvo por debajo del 50%. Las siguientes fueron algunas expresiones que se encontraron en los textos de los estudiantes:

- "Mediante las redes sociales, la pareja puede demostrarse su amor mediante la utilidad de las redes sociales (...)" Mario Armero, versión final.
- "Debido al surgimiento de las nuevas tecnologías, surgieron también con ellas modificaciones en las maneras de producción, transmisión y recepción de información. Surgieron "interacciones que tienen un nuevo campo donde generarse, regenerarse, crecer y transformarse"" Ilda Meza, borrador 2.
- "Si bien Colombia hace un gran esfuerzo por combatir, proteger y prohibir los variados casos de maltrato animal, tendría de igual forma definir su verdadera posición, y definirla con firmeza..." Paula A. Muñoz, versión final.

En estos casos el estudiante pudo haber acudido a la búsqueda de sinónimos para evitar la repetición de palabra en el mismo párrafo, pero no lo hacen, cometiendo un problema de redundancia que hace cuestionar si se realizó un proceso de revisión.

Otro aspecto en el que se encuentran varias dificultades es en el uso adecuado de la ortografía, es el ítem que menos logran cumplir los estudiantes en la segunda versión de los ensayos argumentativos, porque solo el 35% consigue hacer uso adecuado de las normas

ortográficas. Lo que se evalúa en este criterio son aspectos de la ortografía, diferentes al uso correcto de las mayúsculas y la puntuación, utilizada por los estudiantes porque si bien hacen parte de la ortografía, estos son evaluados en otros puntos de la rejilla; así, lo que se revisa en este apartado son otros elementos de la ortografía como el uso de la acentuación y la correcta grafía de las palabras, de acuerdo a lo dispuesto por la Real Academia Española y la Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). A continuación analizaremos algunos de los problemas encontrados:

- *“Podemos decir que desde el 2009 hasta ahora el apoyo del congreso hacia las organizaciones animalistas y los mismos animales no a cesado, en la actualidad existe el proyecto (...)”* Jan Pierre González, versión final.

Este estudiante escribe sin “h” la tercera persona del singular del presente de indicativo del verbo “haber”, cuando la forma correcta es: “ha”.

- *“Estos (procesos) se promueven invitando a la comunidad a participar en campañas cómo lo fue “Cali, limpia y bonita” liderada en su momento por medios de comunicación (...).*

En este ejemplo, la palabra “cómo” está mal utilizada porque, de acuerdo con la oración, se necesita que cumpla la función de comparación más no de interrogación o exclamación, por lo tanto la palabra apropiada a la oración es “como”.

Por otro lado, el aspecto evaluado en el que los estudiantes mostraron los resultados más efectivos, fue en la evaluación de la conjugación adecuada de los verbos. A pesar de que las cifras son positivas, se puede considerar que para el nivel universitario, este aspecto no se debería evaluar, debido a que corresponde a niveles básicos de la escritura y uno de los hallazgos

de esta investigación es que algunos estudiantes universitarios siguen cometiendo errores básicos de escritura; conjugar un verbo de manera incorrecta es un ejemplo.

Las cifras demuestran después de todo un proceso de lectura, coevaluación y revisión de estos errores, que se siguieron presentando. En el primer borrador, el 27% de estudiantes cometieron errores al conjugar verbos, en el segundo borrador, el 17% presentaron faltas de este tipo y, aún en la última versión el 13% de estudiantes mostraron esta misma dificultad. Enseñaremos algunas situaciones en las que se exteriorizan ésta clase de errores:

- En el texto dice: *"Me interesa bastante dejar en claro lo que se ha venido discutiendo y presentado, con respecto a las sanciones y medidas"*. Lina Julieta Martínez, borrador 1.

En este caso la forma correcta es “presentando”.

- *"Los huecos en las calles es un claro ejemplo de esto"*. Lauren Maite Sánchez, borrador 1.

En este caso la estudiante comete un error de conjugación verbal (y a su vez de concordancia entre el sujeto y el verbo), puesto que en este caso el verbo se debe conjugar en tercera persona del plural, la forma correcta es: “son”.

Otra falencia de escritura básica que se evidenció en este trabajo, corresponde al uso impropio de las mayúsculas. Aún en el nivel universitario, los estudiantes la utilizan incorrectamente. En el primer borrador del ensayo se evidencia que solo el 32% de los estudiantes hacen uso adecuado de las mayúsculas, es decir, ni siquiera la mitad del grupo cumple satisfactoriamente con este aspecto. Los casos en los que presentan este tipo de error son: al escribir las profesiones, al utilizar pronombres que sustituyen una entidad (cuyo nombre se puede escribir con letra

mayúscula) y para mencionar los meses (como se hace en el idioma inglés). Aquí algunos ejemplos:

- *"Estamos en una era en la que el ser humano se ha vuelto dependiente a la tecnología, por ende, esta se ha convertido en una parte más de nosotros, usando el celular, el computador, la Tablet etc(...)" "(...) Mirta N. Casas Psicóloga y Sexóloga clínica". Armando Ordoñez, borrador 2.*
- *"La iglesia considera pecado la masturbación y es una práctica prohibida, no porque Ella la considere así sino por su maldad intrínseca [...]" Armando Ordoñez, borrador 2.*
- *"En Enero del 2015 estaba viendo las noticias de RCN en la edición de las 7 PM y presentaron el caso de un violador de menores de edad a quien condenaron a 3 años en la cárcel de Sincelejo ya que no podían tenerlo más tiempo preso a causa de escasez (...)" Carlos Campo, versión final.*

Otra característica de la escritura básica en la que se nota que los estudiantes presentan dificultades, es en la concordancia de género y número entre los sustantivos, adjetivos y artículos utilizados en el texto. En el primer borrador se observa que el 41% de los estudiantes erran en este aspecto, problemas que continúan hasta la última versión donde se observa que 21% de los estudiantes presentan este mismo tipo de errores. Analizaremos el siguiente ejemplo:

- *"En adición a que algunas parejas se han vuelto "parejas virtuales", es decir, no son capaz de decirse las cosas frente a frente, prefieren comunicar sus problemas y opiniones sobre lo que piensan a través de la red social" Mario Armero, borrador 2.*

En este caso el adjetivo “capaz” está en singular, cuando el sustantivo al que está calificando es “algunas parejas”, por lo tanto, dicho adjetivo debe estar su forma plural (capaces).

En un principio, se puede pensar que estos errores de escritura básica pueden ser fruto del descuido de los estudiantes, pero luego de ver que, en algunos casos se presentan, no solo en la versión inicial, sino también en la final; puede considerarse un tema preocupante porque aparecen en un trabajo final de un curso universitario, que supone una reparación, revisión y corrección previa a su entrega. Quizás, esta situación revela una falta de conciencia sobre el valor de la norma ortográfica y de los aspectos sintácticos, léxicos y semánticos de la escritura.

De acuerdo a la segunda tabla, en donde se evalúa si en los textos existe alguna influencia de una lengua extranjera y marcas de oralidad, se puede notar que los estudiantes presentan estos dos tipos de problemáticas, igualmente en el caso de la influencia de una L2 donde se presentó una sola vez en la versión final de la producción de una estudiante. A continuación se expone la situación:

- “(...) Ha evitado cierto tipo de vandalismo en el boulevard, como los grafitis”. Lauren Maite Sánchez, versión final.

En este patrón se ve la recurrencia de una palabra del idioma francés “boulevard”, en donde su equivalente en español es la palabra “bulevar”. Este es un claro ejemplo de cómo una lengua extranjera influencia los textos escritos de los estudiantes, que hacen esto de manera inconsciente, puesto que en este caso, la palabra se escribe con ciertos parecidos y tiene una pronunciación muy similar.

En cuanto a marcas de oralidad, la cantidad de estudiantes con este problema disminuyó en el segundo borrador con relación a la primera versión; pero, en la última versión esta cantidad aumentó. Esto indica que la coevaluación ayudó a que algunos fueran conscientes de estos errores, pero en la evaluación de la docente, muchos estudiantes por el afán de complementar sus

escritos, cometieron errores que se pueden catalogar como involuntarios. Algunas de las marcas de oralidad encontradas son:

- *"Es definitivamente agradable el saber que a través de la red social llamada: WhatsApp..."* Mario Armero, borrador 1.

En este caso se presenta el uso innecesario del artículo indefinido “el” antes de un verbo en infinitivo, este uso del artículo indefinido es muy común en el discurso oral de las personas.

- *"A pesar de que considero la pena de muerte como la mejor solución para ciertos crímenes inhumanos, hay de casos a casos y no siempre sería justo aplicarla".* Carlos Campo, borrador 2.

Para esta ocasión, el estudiante utiliza una frase coloquial “hay de casos a casos”, que se puede interpretar como “pueden existir excepciones”.

Al iniciar esta investigación se detectaron muchos problemas en los aspectos formales de la lengua que nos llevaron a incluir, dentro de la rejilla de evaluación, ciertos factores que consideramos importantes, para poder llegar a la identificación de los problemas que más presentan los estudiantes en el momento de producir sus textos argumentativos. Aunque los dos últimos aspectos descritos anteriormente no son en los que más dificultades se detectan, es importante tenerlos en cuenta, ya que son básicos en la escritura y se supone que han sido trabajados en el contexto escolar. En el ámbito universitario se da más prioridad a la profundidad de las reflexiones planteadas de manera escrita, que a los aspectos de forma en la que estos se presentan, olvidando que la forma es la manera en la que se presenta el conocimiento y por muy reflexivo que este último se plantee, la forma va a influenciar significativamente en la

comprensión y aceptación de este. Es aquí en donde el concepto de “alfabetización académica”(Carlino 2003) debe ser utilizado por todos los docentes universitarios, quienes en vez de asumir que son problemas que han debido ser resueltos en las instancias anteriores, planeen y ejecuten estrategias para resolver dichos problemas básicos de la escritura académica.

9.2.2. Resultado de Rejilla de Evaluación de ensayos argumentativos del grupo 2.

Para el análisis de esta rejilla se tienen como muestra 34 ensayos argumentativos, de los cuales 18 corresponden al primer borrador y 16 a la versión final.

9.2.2.1. Uso de la argumentación

En la siguiente tabla se observa los resultados generales de la evaluación de los distintos aspectos del uso de la argumentación.

Tabla 10. Resultado de rejillas. Uso de la argumentación Grupo 2.

USO DE LA ARGUMENTACIÓN	PORCENTAJE			
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2	
	SI	NO	SI	NO
El título es apropiado de acuerdo al tema desarrollado en el texto.	67	33	94	6
Formula con claridad un enunciado que contiene la tesis del texto.	78	22	94	6
Tiene la tesis presentada una continuidad a lo largo del escrito.	78	22	94	6
Define con claridad el propósito del texto.	28	72	38	63
Los argumentos son suficientemente claros, pertinentes y suficientes para persuadir.	56	44	88	13
Existe coherencia entre los argumentos y la tesis planteada.	72	28	88	13
Existe coherencia entre los argumentos planteados.	83	17	94	6
Hace uso de reservas para rebatirlas con sus argumentos.	17	83	13	88
Hace uso de cualificadores modales (quizá, algunas veces, tal vez, etc.) para presentar la posibilidad de una aserción.	28	72	31	69
PROMEDIO	56	44	70	30

De los resultados anteriores hay varios aspectos que merecen ser analizados, en primer lugar, hay que resaltar el buen trabajo que se observó en la coherencia entre los argumentos planteados; este fue el aspecto en el que los estudiantes se destacaron; en el primer borrador solo el 17% de los estudiantes no lograron cumplir con este ítem y se observó un avance significativo en la versión final, ya que solo el 6% cumplieron con este propósito.

En segundo lugar, se puede observar que el aspecto en el que más se advierte dificultad por parte de los estudiantes es en el “uso de reservas para rebatirlas con sus argumentos”; este es un resultado que no se esperaba encontrar porque unos de los conceptos teóricos observados en las secuencias didácticas de este grupo es las reservas, definidas por Toulmin (1958). De igual manera, se observó que el docente hizo énfasis en el modelo de argumentación propuesto por este autor. Se evidencia que en el primer borrador únicamente el 17% de los estudiantes logran hacer uso de este elemento en sus producciones, pero en el ensayo final esta cifra disminuye a un 13%, es decir, después del primer proceso de corrección los estudiantes desmejoraron en este aspecto, tal vez esto se deba al afán del estudiante en incluir aspectos a sus producciones, preocupándose más en la extensión de su texto, que en su calidad. A continuación analizaremos un ejemplo en el cual se evidencia un buen uso de este elemento argumentativo:

- *"Si bien es cierto que quien es profesional en algo, tiene más probabilidades de obtener un mejor empleo no podríamos a su vez decir que quien tenga un nivel de educación más alto es mejor persona que otra, pues al decir por ejemplo que, un abogado es más calidad de gente que un zapatero, obrero o cualquier persona cuya profesión es empírica, irrumpiríamos en una gran falacia"* Camilo Asprilla, borrador 1.

En el anterior párrafo, el estudiante utiliza un contraargumento para rebatirlo y hacer más fuerte su proceso de argumentación, acepta la afirmación de que ser profesional puede indicar mayores posibilidades laborales pero la limita al decir que mayor formación académica no corresponde obligatoriamente a ser una “mejor persona”.

Otro elemento de la argumentación del modelo de Toulmin (Rodríguez, 2004), es que los alumnos no hacen uso de los cualificadores modales, los resultados demuestran que en el primer borrador sólo el 28% de los estudiantes recurren a este, mientras que en la versión final este número únicamente aumenta a 31%. Se evidencia que a pesar del énfasis dado a este elemento, una minoría de estudiantes lo adoptó como estrategia argumentativa. Un ejemplo del uso de esta táctica es el de la estudiante Elena Gaviria, quien en las dos versiones entregadas utilizó este elemento de manera correcta:

- *"Tanto en Cataluña como en Córcega es evidente que de generación en generación se ha aceptado con circunspección, aquiescencia que en su región hay dos lenguas: la que manejan desde casa (lengua materna de uso coloquial) y la que deben aprender en la escuela para posibilitar sus relaciones exteriores (lengua secundaria de empleo oficial y público); podría deducirse que el uso de esta última se ha intensificado casi al punto de normalización absoluta, incluso llegando al seno familiar, pero las familias catalanas y corsas aún conservan el sentido de pertenecía lingüístico y cultural, han aprovechado las 'modestas' modificaciones legales sobre el uso de la lengua materna en sus territorios y se han encargado de promover, quizá de forma inconsciente, como instinto ecuménico, valores axiológicos positivos con los nuevos hablantes de sus lenguas. Incluso cuando es evidente que sus gobiernos lo ven como una medida retrograda y poco eficiente para el*

marco contemporáneo de desarrollo que tiene casi toda nación, la globalización." Elena Gaviria, borrador 1.

En este caso la estudiante manejó el modo verbal condicional y posteriormente un adverbio de probabilidad que matiza su argumentación, demostrando que no está pretendiendo que se tome como una verdad absoluta.

Dentro de las dificultades que sobresalen en esta categoría, también se encuentra la dificultad de los estudiantes en definir el propósito de su texto: sólo el 28% de los estudiantes del grupo 2 cumplieron con este criterio en el primer borrador y el 38% en la versión final. Hay que reconocer que se nota un avance entre las dos versiones, pero en la versión final ni la mitad de los estudiantes logran llegar al cumplimiento de este propósito. La estudiante Elena Gaviria, quien escribió un muy buen texto, hace parte de los estudiantes que sí logra definir con claridad cuál es el propósito de su producción escrita desde el primer borrador, miremos este ejemplo:

- *"Desde el análisis comparativo del historial de invasión, contestatario y sociolingüístico (de finales del siglo XVIII y mediados de XX) de éstas AL se buscará recalcar la alteración identitaria que representan los cambios súbitos y forzados en este tipo de agrupaciones y la esencialidad de la lengua en los procesos de construcción identitaria."*

Elena Gaviria, borrador 1.

En definitiva, es importante subrayar que el aspecto en el que se constató un mayor progreso entre las versiones, es en el uso apropiado del título de acuerdo al tema desarrollado; el 33% de los estudiantes tuvo inconvenientes con este aspecto en el primer borrador, pero en la versión final solo el 6% de los estudiantes presentan este tipo de problemáticas. Es este el aspecto en el que más se ilustra la influencia de la corrección del docente. Los siguientes, son algunos

ejemplos de los títulos considerados inapropiados, encontrados en las producciones escritas de los estudiantes del grupo 2:

- Título del borrador 1: "*La música en la enseñanza*". Carlos Dionisio, borrador 1.
- Título de la versión final: "*La música en la enseñanza de una lengua extranjera*".
Versión final.

Se puede considerar que el primer título no es apropiado porque el texto desarrolla como único tema la música en la enseñanza de las lenguas extranjeras, mientras que éste sugiere una argumentación en defensa de la música en la enseñanza general pero no específicamente en la enseñanza de una lengua extranjera. En la versión final del ensayo el estudiante utiliza un tema más apropiado.

- Título del ensayo "*La pena capital, una sentencia obsoleta*". Alex Ramírez, borrador 1.

Se puede considerar inadecuado el título, puesto que en el ensayo no hay ningún referente que logre determinar o por el cual se logre inducir que la pena capital pueda ser "obsoleta".

9.2.2.2. *Uso de las fuentes*

En esta categoría se evalúan seis aspectos que hemos considerado importantes en cuanto al uso y presentación de las fuentes utilizadas en la realización de todo texto argumentativo. A continuación presentaremos los resultados de la evaluación de dichos aspectos en las dos versiones de las producciones de los estudiantes del grupo 2 de esta investigación.

Tabla 11. Resultado de rejillas. Uso de las fuentes Grupo 2.

USO DE LAS FUENTES	PORCENTAJE			
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2	
	SI	NO	SI	NO
Los argumentos cuentan con respaldos pertinentes.	56	44	88	13
El texto presenta un uso adecuado y uniforme en las citas y notas al pie de página	17	83	38	63
Evidencia el uso crítico de las fuentes consultadas	17	83	19	81
Distingue su voz de la de sus fuentes	67	33	69	31
Las fuentes son citadas apropiadamente	33	67	56	44
Se utiliza correctamente las fuentes señaladas para llegar a conclusiones, evitando caer en generalizaciones incorrectas	61	39	56	44

De acuerdo con la anterior tabla, existen dos aspectos que sobresalen debido a que se demuestra una fortaleza de los estudiantes: el primero tiene que ver con el uso correcto de las fuentes señaladas para llegar a conclusiones (primer borrador) y el segundo, el uso de respaldos suficientes para los argumentos (versión final).

En el caso del “uso correcto de las fuentes señaladas para llegar a conclusiones, evitando caer en generalizaciones incorrectas” nos encontramos que es el aspecto en el que mejor le fue a los estudiantes en el primer borrador, en donde el 61% de estos lograron utilizar apropiadamente este recurso. A pesar de eso, se nota que en la versión final esta cifra disminuye a 56%; es decir, no hubo un proceso de restablecimiento, sino que, al contrario, más estudiantes cometieron errores en este aspecto. En el siguiente ejemplo vamos a analizar el caso de un estudiante, el cual en el primer borrador no presentó dificultades de este tipo, pero en la versión final aumenta una fuente pero la utiliza erróneamente para llegar a una conclusión:

"Primeramente es de saber que desde que los seres nacen y toman conciencia de sí mismos, se les infunde que la vida es el don máspreciado que existe. Entonces cuando

los gobiernos ejecutan legalmente a alguien la contradicción y la hipocresía son obvias. Como lo menciona Mendoza (2011) “Aceptar el hecho de que la moral nos obliga a respetar la vida y la dignidad de la persona es propia de la filosofía de los derechos humanos en todas sus manifestaciones. Sin embargo alguien podría rechazar este principio [...] accediendo a que se quite la vida a determinados individuos en situaciones por demás gravísimas” (p.17). La sentencia a cadena perpetua priva de la libertad al recluso por el resto de su vida respetando su derecho universal humano de vivir, el cual es violado por la pena capital, por lo tanto esta última sería obsoleta en la actualidad”. Alexis Ramírez, versión final.

En este extracto del ensayo, el estudiante comete el error de tomar una fuente y hacer una conclusión errónea con relación a lo que se expresa, debido a que la fuente hace referencia a la moral, el respeto a la vida y la dignidad de la persona, pero no establece ningún juicio que permita afirmar que la pena capital sea obsoleta.

Si bien, el uso de respaldos pertinentes en los argumentos de la primera versión de las producciones, no tiene un resultado positivo, en la versión final es el aspecto mejor evaluado debido a que el 80% de los estudiantes lograron hacer uso de respaldos acertados. A continuación, analizaremos un ejemplo de mejoría de la versión final, respecto del primer borrador:

- Extracto del primer borrador: "Para aprender la lengua, y lograr los resultados que se pretenden, es necesario exponerse a esta. Según Luria (1982) “Uno de los aportes más interesantes e importantes de la psicología vygotskiana es la propuesta de que el pensamiento humano se debe entender en su circunstancias sociales e históricas

concretas". En consecuencia, no se logra aprender una segunda lengua puesto que solo se ofrece a los estudiantes un promedio de tres horas de clase por semana." Margarita Montaña, borrador 1.

La estudiante hace uso de una fuente que no necesariamente apoya lo que quiere explicar, puesto que con su argumentación está haciendo referencia a la cantidad de horas semanales de enseñanza de inglés, de acuerdo a lo estipulado por el Ministerio de Educación, pero la fuente hace referencia al pensamiento humano entendido como resultado de las circunstancias sociales e históricas, para que esta fuente aporte a lo que la estudiante quiere decir, se requiere que ella explique la relación entre estos dos elementos. En la versión final, la estudiante reestructuró el párrafo de la siguiente manera:

- Extracto versión final: *"Para aprender la lengua, y lograr los resultados que se pretenden, es necesario exponerse a ésta. Según Luria (1982) "Uno de los aportes más interesantes e importantes de la psicología Vygotskyana es la propuesta de que el pensamiento humano se debe entender en su circunstancias sociales e históricas concretas". Los diez años en los que se pretende llevar a cabo el programa son casi imposibles en un país tercermundista como éste. Si tomamos como ejemplo a Singapur, un país que al lograr su independencia, y a pesar de sus deplorables condiciones en aquella época, decidió invertir en educación. Es por eso que es un país reconocido por su preocupación por la educación, y que ha trabajado el bilingüismo, y cuarenta años después consigue tener una educación de muy alto nivel, debido a que aún en las escuelas públicas, dictar distintas asignaturas en inglés es obligatorio. En consecuencia,*

no se logra aprender una segunda lengua con el proyecto en curso, puesto que sólo se ofrece a los estudiantes un promedio de tres horas de clase por semana. Así, siendo Colombia un país cuya población de habla inglesa (como lengua materna) es insuficiente, fuera del aula de clase es imposible mantener un ambiente bilingüe."

Margarita Montaña, versión final.

En esta versión, la estudiante reforma el párrafo y logra que la fuente sea pertinente de acuerdo a la idea que se está desarrollando.

Para finalizar el análisis de esta categoría, se observa que el aspecto que más se dificulta cumplir por parte de los estudiantes es el uso crítico de las fuentes citadas, en el que se ve una inobservancia alta, tanto en el borrador inicial, como en la versión final. En las dos versiones más del 80% de los estudiantes enfrentaron problemas en este aspecto. La estudiante Elena Gaviria, quien fue una de los pocos estudiantes en hacer uso crítico de sus fuentes, lo hace en su borrador 1, de la siguiente manera:

- *"De la misma forma, Pompeu Fabra ocido ingeniero y lexicógrafo catalán, escribió que "la nostra Pàtria, per a nosaltres, és el territori on es parla la llengua catalana". Aunque, esta afirmación prontamente podría tornarse inexacta, partiendo de que desde la finalización del reinado de Aragón, el catalán sólo ha crecido por miles de hablantes pero se distingue que entre más se filtra el castellano como la 'lengua común' del territorio español, las habilidades de los hablantes en la lengua catalana (comprensión, habla, lectura y escucha) decrecen y ésta pasa de ser la lengua habitual, materna y de identificación a sólo ser materna, la lengua que aprenden cuando niños pero olvidan por practicidad social."* Elena Gaviria, borrador 1.

Esta estudiante utiliza una fuente, pero analiza hasta qué punto se puede considerar que este referente tiene razón.

Esta categoría presenta resultados muy regulares y demuestra que, en algunos aspectos la revisión del primer borrador sirvió para una mejora considerable aunque, habría que reflexionar sobre los aspectos en los que los comentarios y correcciones sobre el primer borrador, trajo consigo la presencia de otros problemas.

9.2.2.3. Aspectos formales de la escritura.

Para la presentación de los resultados de esta categoría se hace uso de las siguientes tablas en las que se analizan cuáles son los aspectos formales de la escritura en la que los estudiantes muestran más complicaciones.

Tabla 12. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (a) Grupo 2.

	PORCENTAJE			
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2	
ASPECTOS FORMALES DE LA ESCRITURA	SI	NO	SI	NO
Usa de manera adecuada los conectores entre párrafos diferentes	50	50	63	38
Usa de manera apropiada los conectores entre ideas en un mismo párrafo	67	33	81	19
El texto tiene una estructura clara (introducción, objetivo, desarrollo, argumentación, conclusiones, bibliografía de los textos leídos)	33	67	63	38
La conclusión es consistente con la tesis y con la información dada en el texto.	61	39	75	25
La manera con la que está escrito el texto despierta el interés del lector. El texto es atractivo para quien lo lee.	44	56	69	31
La cohesión entre párrafos es adecuada.	78	22	94	6
La puntuación es utilizada de manera apropiada.	17	83	31	69
El léxico utilizado es apropiado, variado, amplio; evitando así la repetición innecesaria de palabras.	67	33	69	31
Se distingue claramente quien es el enunciatario.	17	83	19	81
Existe una coherencia de género y número entre los sustantivos, adjetivos y artículos utilizados en el texto.	83	17	75	25
Se conjuga adecuadamente los verbos.	83	17	81	19
Se evidencia un uso adecuado de mayúsculas y minúsculas.	44	56	50	50
En el texto predomina una secuencia argumentativa.	72	28	88	13
Se evidencia un buen uso de la ortografía.	33	67	38	63

Tabla 13. Resultado de rejillas. Aspectos formales de la escritura (b) Grupo 2.

	PORCENTAJE			
	VERSIÓN 1		VERSIÓN 2	
ASPECTOS FORMALES DE LA ESCRITURA	SI	NO	SI	NO
Interferencia de una L2.	11	89	19	81
El texto presenta marcas de oralidad	6	94	6	94

La primera tabla de resultados demuestra que los dos aspectos en los que los estudiantes tienen menos dificultad son: primero, en la conjugación apropiada de los verbos y en la coherencia de género y número entre los sustantivos, adjetivos y artículos utilizados en el texto. En cuanto a este primer aspecto, se observa que en el primer borrador, el 83% de los estudiantes conjugan los verbos de manera apropiada, en la versión final, este porcentaje disminuye a 81%. Estos resultados, por un lado, nos permiten afirmar que la versión en la que más estudiantes presentaron problemas fue en la conjugación de los verbos, aspecto que demuestra que la revisión del docente no influyó positivamente en este aspecto, debido a que en vez de disminuir el porcentaje de estudiantes con estas falencias ha aumentado. Por otro lado, demuestra que, aunque se considere que la conjugación de verbos en la lengua materna no debe ser un problema que se deba presentar en estudiantes universitarios, algunos si están presentando estas dificultades de escritura. En los siguientes fragmentos de ensayos argumentativos de dos estudiantes de este grupo, se pueden evidenciar lo anterior:

- *"Probablemente el mundo se puede desmoronarse, pero si esto no lo afecta, aquí nada ha pasado"* Gerardo Jiménez, borrador 1.
- *"(...)¿Por qué estos países en lugar de gastar en obstáculos para los inmigrantes, en vallas eléctricas y muros para que los indocumentados no puedan entrar, acepten este fenómeno?..."* Dayana Colorado, versión final.

En los casos anteriores, se manifiesta el uso deficiente de la conjugación, primero por conjugar el verbo con la persona equivocada, y segundo, por escogencia errónea del tiempo verbal.

El segundo aspecto, la coherencia de género y número entre los sustantivos, adjetivos y artículos en los textos de los estudiantes, también demuestra que se destacan los resultados (83% en el primer borrador y 75% en el segundo), pero evidencia que aun así existen fallas, porque este aspecto desmejora en la versión final. La corrección de los aspectos sintáctico, semánticos y lexicales debe hacerse también en la universidad, sobre todo se debe ayudar a tomar a que los estudiantes tomen conciencia sobre los errores que comenten y las estrategias que pueden utilizar para mejorarlo.

Por otro parte, los factores que sobresalen por la dificultad que presentaron los estudiantes en su cumplimiento son: el uso adecuado de la puntuación y la distinción de quién es el enunciario del texto.

Se mostraron diferentes problemas de puntuación, especialmente por la omisión de algunos signos, como los de interrogación, el uso indebido del guion, uso inadecuado del paréntesis y el uso inconveniente de las comas. A continuación, se demuestran algunos de los ejemplos:

- *"Después de todo, que dice de nosotros como sociedad la pena capital. Se nos ha dicho toda nuestra vida que asesinar es el peor de los crímenes y que la vida es lo máspreciado que poseemos."* Alexis Ramírez, borrador 1.

En esta expresión hacen falta los signos de interrogación en la expresión subrayada, de acuerdo con la idea que se entiende que quiere desarrollar el estudiante.

- *"La educación es uno de los elementos-instrumentos-herramientas que permite que exista desarrollo humano, intelectual y social en la sociedad..."* Benicio Sánchez, borrador 1.

Se evidencia que se hace un uso ilícito del guión, debido que debería ir después de la palabra "elementos" y antes del pronombre relativo "que" sí se quiere que cumpla la función de encerrar los sinónimos de la palabra "elementos".

- *"Sería algo positivo, si las empresas que tienen Responsabilidad Social Empresarial, dieran a conocer, indicadores que muestren en sus informes, los recursos que ellos utilizan para fabricar, y a cambiar todo el proceso de fabricación hacia productos más duraderos(...)"* Amanda Corrales, versión final.

En este caso hay certeza un uso innecesario de la coma (,), problema que hace difícil comprender la idea que la estudiante quiere expresar.

En cuanto a la distinción del enunciatario de texto, hay que señalar que son muy pocos los estudiantes que logran esto en sus textos; sólo el 17%, en el primer borrador lograron hacer uso de este aspecto y, en la versión final, esta cantidad aumenta a un 19%. Aunque aumentó el número de estudiantes en utilizar este elemento de la escritura académica, , este aumento en el proceso no es del todo significativo. Algunos estudiantes lo hicieron adecuadamente desde el primer borrador, este es un ejemplo de ello:

- *"Durante todo mi tiempo estudiando siempre noté intenciones de querer guiar mi pensamiento hacia algún lugar que no era el que yo deseaba, pero nunca le presté atención, era un simple estudiante como los demás. Años después, esas intenciones tomaron forma física en mi mente y pude descifrar quienes eran los responsables del fallido intento de manipular mis ideas: las directivas educativas de los colegios, a los*

cuales llamaré “superiores” y el Ministerio de Educación al cual llamaré “grandes mandos (...).” Federico Montealegre, borrador 1.

En este ejemplo se observa cómo el autor le dice a su interlocutor quien escribe el texto es un estudiante.

Para finalizar, consideramos oportuno presentar los elementos de la segunda tabla de resultados de este análisis, donde se encuentran dos categorías que se incorporaron a este estudio. Después de que empezara, nos referimos a las interferencias de una lengua extranjera y las marcas de oralidad presentes en los ensayos argumentativos de los estudiantes de este grupo.

Se hallaron varios casos en los cuales creemos que existe una interferencia de palabras pertenecientes al inglés y francés, en las producciones escritas evaluadas, algunos de los casos son los siguientes:

- *"Colombia es un país meramente católico y "conservador" por lo cual la idea de la educación sexual es un taboo en los hogares e instituciones"* Esmeralda Largacha, borrador 1.

Se presenta una interferencia del idioma inglés, puesto que el equivalente de palabra inglesa "taboo" en español sería "tabú".

- *"Bien que la jornada única contribuye al mejoramiento académico de los estudiantes, también es importante mencionar que la nueva jornada, con un amplio horario de estudio, mantendría a los estudiantes ocupados, lo cual significaría que estarían fuera del peligro de incurrir en actos de delincuencia y crimen"* Benicio Sánchez, borrador 1.

En este caso se hace uso de un conector lógico del francés, para comenzar uno de los párrafos de su texto, el estudiante utiliza "Bien que" cuyo equivalente en español sería "aunque".

- *"Como tercer punto a favor, y en adición a los efectos positivos a nivel académico y social, es importante mencionar que la implementación de la jornada única permite reducir los riesgos de embarazos en las adolescentes."* Benicio Sánchez, versión final.

En este caso la interferencia de una lengua extranjera se debe a que el estudiante utiliza la palabra "en adición" como una traducción literal del conector inglés "in addition", cuyo equivalente en el español sería "además".

En cuanto a las marcas de oralidad, también se observó algunos casos en los que los estudiantes hacen uso de la ésta en la producción de sus ensayos. En este aspecto, el número de estudiantes fue igual en las dos versiones, lo que demuestra que en el proceso de revisión inicial no se logró corregir estos errores. Uno de los ejemplos encontrados es:

- *"No debe existir negación por parte de la iglesia y de los ciudadanos religiosos hacia la educación sexual, pero algunos de estos se oponen a la adecuada enseñanza de esta, ya que consideran los temas que se han de tocar inadecuados y "traumáticos" para los jóvenes; consideran el enseñarles cuáles son sus partes y cómo se da el proceso reproductivo como algo inadecuado, pero eso es lo que deben aprender, deben comprenderse a sí mismos y a los otros para respetarse y respetar a los demás"* Esmeralda Largacha, versión final.

En este caso, la estudiante utiliza la expresión “los temas que se han de tocar”, expresión que suena muy coloquial y no cumple con la formalidad que requiere un ensayo argumentativo.

Como lo hemos demostrado con los anteriores ejemplos, en cuanto a los aspectos formales de la escritura, este grupo de estudiantes presentó diferentes dificultades en el proceso de escritura y reforma de sus producciones escritas. Aunque se evidencia la reestructuración en la versión final de algunos de los aspectos evaluados, hay que tener en cuenta que existen otros en los que, en la última entrega, arrojaron más errores de los que había en un inicio. Una de las razones por las que se dio esto pudo ser, por el afán de completar o extender sus producciones escritas.

9.3. Análisis de encuestas y entrevistas realizadas a estudiantes y docentes.

En este último apartado del análisis, se estudian los datos de las encuestas realizadas a los 42 estudiantes que conforman esta investigación, las entrevistas a los dos docentes de los grupos de estudio y las entrevistas realizadas a 22 de los estudiantes que conforman los grupos observados.

La encuesta y la entrevista sirvieron para indagar al estudiante sobre su proceso lector y escritor. Con estos elementos de estudio, buscamos entender las concepciones y actitudes hacia la escritura académica de los sujetos de estudio, para intentar comprender las condiciones en las que se presentan los errores de escritura académica y producción escrita argumentativa; y cómo el docente, en su rol como mediador en este proceso de enseñanza – aprendizaje, influencia la producción de textos escritos argumentativos.

Es importante entender que muchos estudiantes llegan a la universidad con deficiencias en relación a la escritura académica, esto se debe, entre otros aspectos, a su formación como

lectores y escritores; así lo señala Vargas (2015), los estudiantes al ingresar a la universidad llegan con prácticas lectoras diferentes a las que se trabajan o privilegian en la universidad. Mientras que en la escuela la lectura y escritura se convierte en un proceso automático; en la universidad exige un nivel de autonomía para que el estudiante, a través de la lectura logre tener las herramientas suficientes para enfrentarse a la escritura académica.

En las entrevistas realizadas a los estudiantes, es preocupante como una gran cantidad de ellos afirman que, antes de ingresar a la universidad, no se habían enfrentado la escritura académica y el uso de la lectura se restringía a las asignaciones académicas. En una de las entrevistas un estudiante presenta su relato traumático de cómo fue el proceso que vivió cuando ingresó a la universidad y se enfrentó a la escritura de un ensayo y muchos docentes tienen la preconcepción de que el estudiante llega con bases suficientes para abordar la producción argumentativa, pero la pregunta es si en verdad esto es así.

Cecilia Buenaventura: “La primera vez que escribí un ensayo en segundo semestre, la primera vez que escribí un ensayo me saqué un 2.0 en inglés, me di cuenta que yo no sabía argumentar y para mí eso fue un choque terrible porque uno lee mucho sobre diferente gente que sí sabe argumentar y uno cree que por estar leyendo sabe y no, eso es algo que hay que aprender; no es como de pronto saber usar puntuación, etc., que uno puede aprenderlo leyendo, sino que para uno saber argumentar uno tiene que aprenderlo con profesor aparte. Entonces es algo que me chocó mucho, ese fue un momento definitivo, el momento en el que perdí haciendo un ensayo, me fue muy mal, como a rata, estaba confiadísima, de hecho yo decía: “ay no, va a ser el mejor del salón”, pensaba que iba a ser el mejor, me traicionó mi ego y de ahí yo creo que fue cuando me interesé

en escribir de verdad, no sólo a creer que manejo la lengua y manejo la ortografía, “sé escribir y sé leer””. (Registro de entrevista a estudiantes, línea 306-317)

Este es solo uno de los casos donde el estudiante posee muchas deficiencias, carece de algunas competencias de escritura académica y argumentación, pero desconoce esto. Considera que sí en la escuela no tuvo mayor dificultad con las asignaciones con respecto a la escritura de textos, cuenta con las herramientas gramaticales y discursivas para enfrentarse a la producción de textos en la universidad. Carlino (2003) trabaja sobre este choque del estudiante que ingresa a la universidad y se encuentra que el nivel de alfabetización académica es totalmente diferente del que acaba de salir (escuela).

Aura Rodríguez, reafirma lo que la anterior estudiante expresa, puesto que considera que para que se aprenda a argumentar debe existir un proceso continuo en el que, en la universidad, no se le debe dejar el trabajo de enseñanza de la argumentación sólo a los cursos de composición en español. Ella afirma que es necesario que desde el resto de las asignaturas también se trabaje en la enseñanza de esta.

Robinson Herrera, el docente del grupo 2, concuerda con las declaraciones de la docente Aura Rodríguez al afirmar que una de las causas de los problemas de la argumentación escrita es que *“al no haber un contexto significativo de carácter académico en donde el estudiante sepa que, además de lo académico, existen otros escenarios en donde va a ser necesario argumentar, escenarios no tan cotidianos, de alguna manera por eso exigen como un poco pertinente porque son contextos no tan cotidianos en los que vamos a diluir una diferencia. Creería que esos escenarios son los que se deben estimular, que el estudiante reconozca que en todo momento hay necesidad de especificar su punto de vista, de posicionar su punto de vista, de contra-*

argumentar un punto de vista. Entonces yo creo que es eso, lo que puede dar partida a las problemáticas”. (Registro de entrevista No. 2, líneas 422-430).

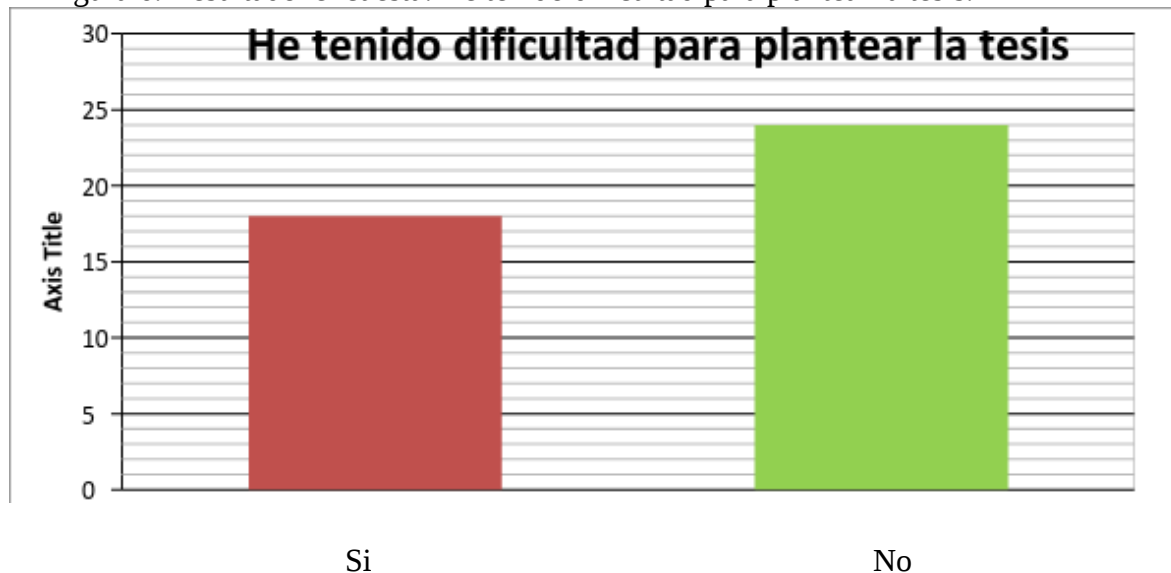
En la educación media se privilegia el uso de los textos narrativos sobre los argumentativos, en donde se promueve el desarrollo de la imaginación; esto hace que muchos estudiantes, como lo veremos en la siguiente gráfica de resultados de la encuesta realizada a los estudiantes, no tienen gusto por la escritura de textos argumentativos. En resumen, ellos privilegian los textos narrativos debido a que es lo que han pasado leyendo durante toda su formación básica y media.

En los resultados de la encuesta, se observa que la tipología textual en la que los estudiantes prefieren escribir es en la narrativa y luego de esta, la argumentativa.

La argumentación es un proceso que se aprende con la práctica y la enseñanza explícita del proceso oral y escrito, con la necesidad del estudiante de presentar su posición y defenderla, aquí, la intervención del docente es fundamental puesto que éste debe brindar herramientas para que los estudiantes fortalezcan sus competencias discursivas y textuales.

En las rejillas de evaluación aplicadas en los ensayos de los estudiantes, se puede observar que se presentan grandes problemas tanto en el uso de la argumentación, como en el uso de aspectos generales de la escritura académica, y es que los mismos estudiantes, en la encuesta realizada al iniciar el estudio, gran parte de los estudiantes reconocieron que tenían dificultad en el planteamiento de la tesis.

Figura 6. Resultado encuesta. He tenido dificultad para plantear la tesis.



Después de ver este panorama, es momento de preguntarnos qué estrategias utiliza el docente para trabajar sobre estos errores. Por un lado, el docente Herrera comenta que considera que la mejor manera de contribuir a la formación argumentativa de sus estudiantes es por medio de una lectura objetiva de sus producciones y generando comentarios sobre los elementos que este debería revisar a lo largo del proceso, es decir durante todo el proceso de redacción. Mientras que la docente Rodríguez señala que en el trabajo en el aula de clases, por medio de talleres y ejercicios se trabaja la corrección de errores que los estudiantes van presentando, escribiendo elementos de forma y contenido que debían tener en cuenta en sus producciones escritas.

Rodríguez indica que, en cuanto a los errores encontrados en las producciones escritas de los estudiantes, ella prefiere señalar en el texto los errores, mostrando al estudiante que tipo de error estaba cometiendo, evitando decir al estudiante cuál es la forma o expresión que debía utilizar. Manifiesta que en su revisión hace uso de comentarios como: “revisar puntuación”, “finalizar una idea”, “no hay claridad”, “párrafo demasiado largo”, “recuerda el punto para separar” al lado

del extracto del texto que contenía el error. Dichas correcciones las realiza utilizando un color diferente al negro, para diferenciar sus comentarios a lo que estaba escrito en los textos.

Otro aspecto que se debe tener en cuenta, es que en este proceso de producción escrita, los estudiantes, en su rol como escritores y lectores, desde la corrección de los textos escritos, hasta la revisión, edición y publicación de sus producciones escritas, co evalúan los textos de sus compañeros. Muchos autores, como Camps (2003), Cassany (1990) y Vargas F. (2005, 2015), destacan la revisión entre pares como un trabajo importante en el proceso de la producción textual, de esta manera no solo el docente está encargado de identificar las dificultades de los estudiantes, sino que estos mismos tendrán la responsabilidad de reconocer errores en las producciones de sus compañeros y, de esta manera, evitando caer en estas mismas.

¿Los docentes lograron corregir los errores de escritura y argumentación de los estudiantes?

Claramente en los resultados de las rejilla de evaluación del grupo 2 se evidencian varios aspectos en los que estos estudiantes demostraron una mejoría y como lo afirma esta docente, este proceso de corrección de errores de argumentación escrita no se puede culminar en un curso. El papel de docente, en estas situaciones, es hacer consciente al estudiante de los errores que presenta y brindarles herramientas para que él pueda implementar estrategias que le ayuden al desarrollo de la competencia argumentativa.

Aunque está claro que algunos problemas de escritura académica y de argumentación siguen estando presentes en las producciones de estos estudiantes, cada profesor, desde su perspectiva privilegia unos referentes teóricos que ayudan al estudiante a corregir algunas de sus dificultades.

En el caso del profesor Herrera, se privilegia la propuesta de Toulmin(1958) porque a su parecer es una propuesta muy precisa en términos de la estructura que debe tener un argumento,

manifiesta que se ubicó en este autor porque su modelo es manejable para los estudiantes, en el que se va construyendo la argumentación a través de elementos encadenados entre sí.

Por otro lado, Rodríguez se enfoca en la propuesta de Martínez, quien asume esos otros modelos como complementarios aplicado a la enseñanza de la lengua; asimismo Rodríguez hace uso del “Texto de Carlino” (2005), donde esta autora propone un punto de vista diferente; en el que los docentes de todos los niveles y orientaciones deben ocuparse de la “alfabetización académica” que implica que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de las disciplinas que enseña, para que puedan ingresar estudiantes a universidades con mayor conocimiento.

En cuanto a la concepción de los estudiantes, sobre el trabajo realizado por el docente, se evidencia que consideran las instrucciones de los docentes como “son suficientemente claras”, lo que demuestra que la responsabilidad de estos errores no puede recaer sobre los docentes de estos cursos de composición, sino que es necesario revisar, además de la cultura lectora y escritora de estos estudiantes, los procesos de planeación y revisión que hacen los mismos.

En la encuesta realizada, el 71% de los estudiantes han utilizado menos de dos semanas para planear su producción, y el 20% expresan que utilizaron sólo escasas horas para planear su texto, aspecto que se ve reflejado en los resultados de varios aspectos de la rejilla, como el uso inapropiado de la citación, donde se demuestra que el estudiante no se detiene a revisar las normas establecidas para citar una fuente utilizada, aunque en el curso de composición ya habían tenido una explicación previa del profesor sobre las normas APA. En la siguiente tabla se observa los resultados de uno de los puntos de la encuesta a los estudiantes.

Tabla 14. Pregunta de la encuesta. Indique durante cuánto tiempo ha planificado su texto.

INDIQUE DURANTE CUANTO TIEMPO HA PLANIFICADO SU TEXTO				
	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
1 A 2 SEMANAS	14	33,3	33,3	33,3
1 DÍA	2	4,8	4,8	38,1
1 HORA	2	4,8	4,8	42,9
1 MES O MÁS	10	23,8	23,8	66,7
1 SEMANA	2	4,8	4,8	71,4
2 DÍAS	2	4,8	4,8	76,2
2 HORAS	1	2,4	2,4	78,6
3 DÍAS	1	2,4	2,4	81,0
3 HORAS	3	7,1	7,1	88,1
30 MINUTOS	1	2,4	2,4	90,5
6 HORAS	1	2,4	2,4	92,9
MÁS DE 2 SEMANAS Y MENOS DE 1 MES	2	4,8	4,8	97,6
UNA SEMANA	1	2,4	2,4	100,0
Total	42	100,0	100,0	

Finalmente, es importante resaltar los errores encontrados por los docentes en los ensayos de los estudiantes. Primero, el profesor Herrera afirma que encontró problemas en la ausencia de evidencias, en el establecimiento de una tesis clara, debido a que los estudiantes no tomaban postura para argumentarla sino que se encargaban de reseñar fuentes; además señala la ausencia de la imagen del interlocutor. Por otra parte, la docente Rodríguez señala que encontró falta de jerarquización de los argumentos, uso de ejemplos que llevan a generalizar.

10. Conclusiones

Si bien, a nuestras conclusiones las llamamos finales, hemos de aclarar que no pueden ser definitivas, sino más bien provisionales; pues el observar cuatro clases y no toda la secuencia de la enseñanza del ensayo, no nos autoriza a juicio concluyente.

En primer lugar, en cuanto a la intervención del docente debemos resaltar que gracias a la eficiencia de éste en el trabajo de construcción de los destinatarios, el contexto y la intención, de forma explícita, planeada, enfática y constructiva, se une el trabajo cooperativo, la co-evaluación, y socialización oportuna del trabajo de los estudiantes. En las clases observadas se dio lugar a evaluar y compartir lo realizado por cada uno de los alumnos. Además, el uso del foro en el campus virtual permitió la socialización y evaluación a través de comentarios sobre los trabajos del grupo. Igualmente, el diseño de las rejillas fue un gran apoyo para la valoración, utilizadas para el resumen, la reseña y el ensayo, ya que permitió a los estudiantes co evaluar sus ensayos y tener claros los criterios de evaluación.

En cuanto a las falencias primeras de la escritura formal, en los textos escritos de los estudiantes, encontramos que los aspectos con mayor dificultad fueron: el uso de un léxico adecuado, la cohesión entre párrafos, el manejo correcto de la puntuación, el uso de la citación y la conjugación adecuada los verbos. Los resultados obtenidos en las rejillas de evaluación responden a muchos factores encontrados en la encuesta y entrevista a los estudiantes tales como: los malos hábitos de lectura, la lectura y la escritura están ligadas a obligaciones académicas, no se fomenta en casa el hábito por la lectura y menos por la escritura, muchos

hogares no privilegian la compra de libros, algunos de los profesores de lengua en el ciclo primaria y bachillerato no fomentan la lectura y escritura y el gusto hacia esta no ha sido desarrollado. Dentro de estos aspectos, además de los anteriormente desarrollados, se encuentra el hecho de que en la Licenciatura en Lenguas Extranjeras existe un mayor interés hacia los procesos de lectura y escritura en inglés y francés y no hacia la lengua materna.

Respecto a los problemas de la argumentación en los textos de los estudiantes, encontramos que los principales obstáculos que se presentaron en los textos fueron: que no logran que en el texto predomine una secuencia argumentativa, el planteamiento y continuidad a lo largo del texto de una tesis, el uso de argumentos coherentes con la tesis planteada y el uso adecuado de reservas y respaldos en la argumentación.

De acuerdo a lo analizado, podemos decir que la secuencia didáctica no hace parte de un modelo de enseñanza tradicional; puesto que se enseña la lengua desde un texto y no desde elementos discretos como oraciones sueltas y descontextualizadas. Se motiva al estudiante a indagar, permitiéndole un nivel de participación y aporte a la clase, se le trata de forma respetuosa, y se le invita constantemente a que se concentre en ciertos aspectos de su escritura y tome conciencia sobre su proceso de escribir. Estamos ante una enseñanza como dicen Lomas & Osoro (1998), en su libro “Enseñar Lengua”, que: “[...] se trata ahora de que los alumnos y las alumnas conozcan y manejen las diversas estructuras textuales adecuadas a la intención, tema, destinatarios y contexto en que el uso comunicativo se produce (competencia comunicativa)...” (pág. 23).

Los resultados de la investigación muestran que en la intervención pedagógica los estudiantes acrecentaron su grado de conciencia sobre su proceso de escritura de textos, gracias a las distintas estrategias empleadas para regular la evolución de manera gradual y estratégica y construir conocimientos significativos sobre la manera de procesar los textos argumentativos.

Se observa una progresión temática en las tres versiones de los ensayos presentados. Y gracias a las estrategias de co-evaluación y uso de rejillas, los estudiantes pudieron corregir sus errores. Los resultados obtenidos de la entrevista, arrojaron que para la mayoría de los estudiantes (95%) era la primera vez que se enfrentaban a la escritura de textos académicos. Los estudiantes no tenían ni idea de cómo escribir un texto argumentativo y fue gracias a una adecuada planificación didáctica (objetivos, contenidos, método, actividades y evaluación) que los docentes lograron acercar a los estudiantes al conocimiento de la tipología argumentativa.

Limitaciones del estudio

Esta investigación presenta limitaciones, primero en cuanto a que no se observó toda la secuencia didáctica del proceso de enseñanza aprendizaje de la composición escrita en el aula.

Segundo, tampoco se realizó una entrevista o encuesta a los estudiantes al inicio de la clase de composición en español para conocer los conocimientos con que llegaban, sus expectativas, sus dificultades, y lo que ellos esperaban aprender en el curso. De igual forma, no se analizó toda la producción escrita del estudiante para mirar su progreso.

Por último, no se tomó un ensayo al inicio del curso para mirar cómo escribían los estudiantes antes de recibir las instrucciones del profesor y de esa manera analizar que tanto influenciaron las clases el proceso de composición escrita.

Recomendaciones para futuros trabajos de investigación en este campo:

1. Que en las próximas investigaciones en este aspecto lo ideal sería que se tenga una producción escrita del estudiante antes de la primera clase con el profesor para que se pueda comparar con la producción al final del proceso de intervención porque entendemos que al entregar el primer borrador los estudiantes ya tenían ciertas indicaciones, lo que podría haber mejorado ciertos aspectos del estudiante. Entonces de esta manera se podría determinar con mayor veracidad el estado con el que llegaron los estudiantes y su evolución.
2. Lo ideal sería que los dos grupos tuvieran el mismo proceso de producción, es decir que tuvieran dos borradores y un producto final, siendo la misma cantidad de producciones para los dos grupos, eso generaría mayor igualdad en las condiciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. En cuanto a la igualdad, también sería muy útil que los textos estudiados sean escritos en el aula de clases, para que los estudiantes tengan las mismas ayudas tecnológicas y didácticas y el mismo tiempo asignado a la producción textual.
3. Tener acceso a la planeación del texto final, para ver si los problemas que se presentan vienen desde la planeación del texto o desde la redacción final del texto. Esto aplicaría para las producciones escritas asignadas en el curso observado.

4. Que para la escritura en el aula de clases los estudiantes hayan tenido una preparación en el curso con los mismos componentes teóricos y retóricos. De esta manera se podría utilizar, en la rejillas de evaluación de los textos, elementos que estudiados por todos los sujetos de investigación.
5. El trabajo con textos modelos. Durante el trabajo de monitoreo realizado en clase, ambos docentes construían las correcciones en grupo. En algunas ocasiones lo hacían a partir del texto de un estudiantes y les planteaban interrogantes al grupo sobre cómo se debía corregir la dificultad, en otras ocasiones se hacía a partir de textos modelos. Esto es a lo que Dereck y Mercer llaman conocimiento compartido, y es una de las formas en que los docentes analizan los textos en la clase. Esto permite tomar conciencia al estudiante sobre su producción y sus errores para no volver a cometerlos y permite construir un discurso de argumentación.

11. Lista de referencias bibliográficas

- ADAM, J. M. (1992) *Les textes: types et prototypes*. Récit, description, argumentation, explication et dialogue, París, Nathan.
- ADAM, J.. M. (1999) *Linguistique textuelle. Des genres de discours aux textes*. Paris, Nathan.
- ADAM, J. M (2005) *La linguistique textuelle. Introduction à l'analyse textuelle des discours*. Paris, Armand-Colin.
- ADAM, J. M (2008) *La linguistique textuelle: introduction à l'analyse textuelle des discours* (2^a ed.). Francia : Armand Colin, 2008
- Bajtin, M. M. (1982) “El problema de los géneros discursivos”, en *Estética de la creación verbal*, México, siglo XXI, págs. 248, 293.
- Camps, A (1997) Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En revista Signos. Teoría y práctica de la educación. 20 páginas 24-33, enero-marzo 1997. Issn 1131-8600
- Camps, A., Colomer, T., Cotteron, J., Dolz, J., Farrera, N., Fort, R.... & Zayas, F.(2003). *Secuencia didáctica para aprender a escribir* (pp. 33-46). Barcelona: Graó.
- Carlino, P. (2003). “Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles”. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20), 409-420.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: S.L. Fondo de Cultura Económica de España. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333328828009>
- Cassany, D. (1990) "Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita" *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, p. 63-80.
- Castello, M. (2002). *De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura*. Revista Signos, 35(52), 149-162.
- Dewey, J. (1985). *Democràcia i escola*. Vic. Eumo.
- Durst, R. K.. (1987). Cognitive and Linguistic Demands of Analytic Writing. *Research in the Teaching of English*, 21(4), 347–376. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/40171123>
- Doury, M., & Moirand, S. (Eds.). (2004). *La argumentacion hoy: encuentro entre perspectiva teóricas*. Montesinos, pp.56-57

Edwards, D. & Mercer, N. (1988): El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula. Barcelona: Paidós/M.E.C.

Flower, L. (1995), Actes interpretatis: cognició i la construcció del discurs. Articles, 5, págs. 80-81.

Gómez, A. L.(1991) *El Primado de la razón práctica*. Fondo Editorial Universidad del Valle.

Grice, H. P. Lógica y Conversación. *La búsqueda del significado*. Madrid: Tecnos, 1991, págs. 511 y ss.

Grize, J.-B.(1990) Logique et langage, Paris-Gap, Orphrys, 153p.

Guerrero, B.(2008). *Incidencia de una propuesta de intervención pedagógica de tipo discursivo: Dialógico en el desarrollo de la argumentación razonada en estudiantes universitarios de la facultad de salud de la Univalle*. Cali: Taller de artes gráficas, Universidad del Valle.

Hayes, J. & Flower, L (1980), “Identifying the organization of writing process”, en L.W. Gregg y E.R. Steinberg (comps.), *Cognitive Processes in Writing*, Hillsdale, NT., Lawrence Erlbaum, págs. 3-30.

Hernández, F.(2005). Comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos desde el discurso referido.Cali: *Revista Lenguaje*(33), 38-74.

Hillocks, G. (1986), Research on written composition. New Directions for Teaching, Urbana, III, National Conference on Research in English.

Leontiev, A. N. (1981). Problemas del desarrollo del psiquismo 2. La Habana (Cuba): Editorial Pueblo y Educación.

Lomas, C., & Osoro, A.(1998). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua: Enseñar lenguas*. (pp. 23) Barcelona: Paidós.

Kilpatrick, W. (1989). Dangers and difficulties of the project method and how to overcome the m: Introductory statement: Definition of terms. En *Teachers College Record*. 22(4), p.p. 283 – 288. New York: Teachers College Record.

Martínez, M. C. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada: La producción de la argumentación razonada en el adolescente 3*, 29-48. Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO lectura y escritura en América Latina.

Martínez, M. C. (2002). Las Secuencias argumentativas. *Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres*. Cali: Universidad del Valle, Cátedra UNESCO lectura y escritura en América Latina.

Martínez, M. C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos, Cali, Universidad del Valle.

Mercer, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento*. Buenos Aires: Paidós

EDWARDS, D., y MERCER, N. (1988): *El conocimiento compartido*, Barcelona, Paidós.

Montoya, A. M., y, Motato (2013). *Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo(ensayo): Estudiantes de grado once de la institución educativa Inem Felipe Pérez*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.

Recuperado de: <http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059>

Monereo, C. (2001). La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía. En C. Monereo, A. Badia, M. Baixeras, E. Boadas, M. Castelló, I. Guevara, E. Miquel, M. Monte y E. Sebastiani (Eds.). *Ser estratégico y autónomo aprendiendo* (pp. 11-40). España: Grào.

Olson, D.R. (1998). *El mundo sobre el papel*. Barcelona: Gedisa.

Pava, N. A., Ocampo, O. L., y Bonilla, O. P. (2008). *Desarrollo de la argumentación escrita en dos grupos de estudiantes de fonoaudiología de universidades colombianas* (10), 67-80. Cali: Investigaciones andina.

Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/inan/v10n16/v10n16a06.pdf>

Perelman, C. (1997). *El imperio retórico*. Bogotá: Norma.

Piaget, J. (1978). *Introducción a la epistemología genética*. Buenos Aires: Paidós.

Plantin, C. (2001). *La argumentación*. Barcelona. Ariel, 6.

Posada, P. (2010). *Argumentación teoría y práctica, introducción a las teorías de la argumentación*. Cali: Universidad del Valle.

Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros, 2010. Recuperado de: <http://www.bn.gov.ar/escritorioPT2015/ortografiaRAE.pdf>

Rodríguez, B(2015). *Enseñanza de la argumentación escrita en la universidad*. Elaboración de ensayos académicos a través de la secuencia didáctica. Barcelona: Universidad de Barcelona. Recuperado de: https://www.academia.edu/14371981/La_Ense%C3%B1anza_de_la_Argumentaci%C3%B3n_Escrita_en_la_Universidad

Rodríguez, L (2004). El modelo argumentativo de Toulmin en la escritura de artículos de investigación educativa. *Revista Digital Universitaria UNAM*, 5(1).

Recuperado desde: http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art2/ene_art2.pdf

Stubbs, M. y Rbinson, B.(1979). "Analysing classroom language". En *Language Development*. Milton Keynes: Cambridge Open University Press.

Torres, I.(2005). *Una iniciación a la escritura argumentativa: Efectos de una intervención para enseñar a escribir un ensayo argumentativo a estudiantes de décimo grado en un centro educativo distrital de Bogotá*. Bogotá: Universidad de los Andes.

Recuperado de: <http://biblioteca.uniandes.edu.co/acepto51.php?id=00004373>

Toulmin, S.(1958). *The uses of argument*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

Toulmin, S., Rieke y Janik, A. *An Introduction to Reasoning*, MacMillan publishing Co., Inc., New York, 1979.

Van Dijk, A. (1980). *Texto y contenido*. Madrid: Cátedra.[11]

Van Eemeren Et al (2000) Argumentación. En VAN DIJK T. El discurso como estructura y proceso.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2007). *Argumentación, comunicación y falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica* (No. 256). Ediciones Universidad Católica de Chile.

Van Eemeren, F. H., & Grootendorst, R. (2011). *Una teoría sistemática de la argumentación la perspectiva pragmadialéctica*. Editorial Biblos.

Vargas, A(2005). "Escribir en la universidad: reflexiones sobre el proceso de composición escrita de textos académicos". En: *Lenguaje* v. 33, p. 97 – 125. Colombia.: Universidad del Valle 125 ,2005

Vargas, A. (2015). *Escribir en la universidad: Reflexiones y estrategias sobre el proceso de composición escrita de textos académicos*. (3ra ed.) (pp. 28-31, 69-74). Cali: Universidad del Valle.

Yeh, S.(1998). Empowering Education: Teaching Argumentative Writing to Cultural Minority Middle-School Students. En *Research in the Teaching of English*, 33, 49-83. Urbana: National Council of Teachers of English.

Zuleta, E. (1985). *Sobre la idealización en la vida personal y colectiva y otros ensayos: Sobre la guerra*. Bogotá: Procultura.

12. Listado de anexos

- Anexo 1. Taller “Nivel macroestructural: ideas principales”, utilizado en el registro de observación no. 1.
- Anexo 2. Actividad de argumentación, utilizada en el registro de observación 1.
- Anexo 3. Registro de observación No. 1.
- Anexo 4. Registro de observación No. 2.
- Anexo 5. Registro de observación No. 3.
- Anexo 6. Registro de observación No. 4.
- Anexo 7. Registro de entrevista a docentes No. 1.
- Anexo 8. Registro de entrevista a docentes No. 2.
- Anexo 9. Rejilla de evaluación. Grupo 1 - Borrador 1.
- Anexo 10. Rejilla de evaluación. Grupo 1 - Borrador 2.
- Anexo 11. Rejilla de evaluación. Grupo 1 - Versión final.
- Anexo 12. Rejilla de evaluación. Grupo 2 - Borrador 1.
- Anexo 13. Rejilla de evaluación. Grupo 2 - Versión final.

- Anexo 14. Resultados porcentuales de Rejilla de Evaluación Grupo 1.
- Anexo 15. Resultados porcentuales de Rejilla de Evaluación Grupo 2.
- Anexo 16. Ensayos de Cecilia Buenaventura. Grupo 1.
- Anexo 17. Ensayos Ensayos de Elena Gaviria. Grupo 2
- Anexo 18. Ensayos de Jonatan Matias Benavidez. Grupo 2.
- Anexo 19. Formato de consentimiento informado.
- Anexo 20. Malla curricular del programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras.
- Anexo 21. Programa del curso de composición en español. Grupo 1.
- Anexo 22. Programa del curso de composición en español. Grupo 2.
- Anexo 23. Formato de encuesta para estudiantes.
- Anexo 24. Registro de entrevista a estudiantes.
- Anexo 25. Encuesta a estudiantes.