

**Propuesta Didáctica para el Fortalecimiento de la Argumentación Escrita, a través de la
Enseñanza del Ensayo**

Ingry Karina Ramírez

Trabajo de grado para optar el título de Magíster en Didáctica de la Lengua

Director

Luis Fernando Arévalo Viveros

Magíster en Lingüística y Español

Universidad Industrial de Santander

Facultad de Ciencias Humanas

Escuela de Idiomas

Maestría en Didáctica de la Lengua

Bucaramanga

2019

“Solo hay dos maneras de vivir tu vida. Una es como si nada fuera un milagro. La otra es como
si todo fuera un milagro”. Albert Einstein

Gracias Dios por llevarme de la mano de milagro en milagro.

Agradecimientos

"No hay deber más necesario que el de dar las gracias". Marco Tulio Cicerón

En primer lugar y sin posibilidades de cederlo, doy gracias a Dios por su fidelidad, por llenarme de fuerzas para continuar cuando ya no tenía ninguna. A mi familia, y en especial a mi madre, porque siempre, incluso desde la distancia, me motivaba a no desfallecer a pesar de los avatares que se presentaban. A mi esposo, compañero de mi vida en este viaje, que durante algunas madrugadas, me acompañó en mi proceso escritor. A mis hijos, Emanuel y Samuel, quienes fueron la razón más poderosa para dar fin a este proyecto personal y profesional.

De igual modo, agradezco a mi alma máter, a la Universidad Industrial de Santander, por la excelente formación académica que me ha brindado desde los años de Pregrado. Tengo una deuda impagable con todos aquellos que fueron mis maestros: a Luis Fernando Arévalo, director de este proyecto, por su paciencia, calidad humana y profesional; fue trascendental para orientarme en este complejo camino de producción intelectual; gracias porque hasta último momento supo comprender las tensiones por las que pasa un docente desde lo laboral y personal; a Horacio Rosales Cueva, por su indudable aporte desde su saber disciplinar y por ser fuente de motivación durante la Maestría cuando nacieron mis hijos; a Esperanza Revelo, por su manera cálida de acercar el conocimiento al estudiante, ¡qué manera tan amena de guiarme por el vasto conocimiento!; a Alice Castaño, por su entrañable carisma y por su prodigiosa manera, sin recelo, de compartir sus proyectos, experiencias y aportes de la Didáctica de la lengua.

Doy también agradecimientos a Fundación colegio UIS, por acogerme y darme su apoyo incondicional en esta travesía del quehacer docente; por su loable talento humano y calidad académica; gracias por creer en la educación como el principal pilar transformador de nuestra sociedad. A mis compañeros de trabajo y por supuesto a mis estudiantes de décimo grado, *Promoción Tempus 2017*, a ellos mis más sinceros agradecimientos, sin ellos no hubiese sido posible esta investigación; verlos ahora exitosos en las diferentes universidades del país, me llena de orgullo y me motiva a seguir aprendiendo y aportando en esta hermosa labor; ¡hubo momentos en que no sabía quién aprendía más, si ustedes o yo!; han dejado una impronta perenne en mi corazón.

Finalmente, hago mención de mis compañeras de la maestría: Smith Johanna Sanabria Tirado, Gloria Patricia Cristancho Sarmiento y Claudia Sánchez por sus constantes reflexiones y experiencias compartidas; por ser fuente de motivación en los largos días de tensión intelectual; contar con personas tan entrañables son bendiciones dobles que Dios me puso en el camino. Auguro el mayor de los éxitos en sus vidas personal y profesional.

Contenido

	Pág.
Introducción	15
1. Planteamiento de un problema didáctico alrededor de la argumentación escrita, desde la enseñanza del ensayo, en estudiantes de décimo grado en FCUIS	17
1.1 Objetivos	28
1.1.1 Objetivo general	28
1.1.2 Objetivos específicos	28
1.2 Estado del arte	29
1.3 Marco teórico	33
1.3.1 Bases pedagógicas sobre la argumentación.	33
1.3.2 Bases disciplinarias sobre la argumentación.....	36
1.3.3 Bases didácticas sobre la argumentación.	38
1.4 Método, metodología y técnicas para la investigación alrededor de la Didáctica de la argumentación escrita	45
1.4.1 Fase de investigación.	47
1.4.2 Fase de intervención didáctica	58
2. Descripción de la Propuesta Didáctica	63
2.1 Primer momento: Concepciones sobre lectura, escritura y argumentación	65
2.2 Segundo momento: Diseño de la Secuencia Didáctica.....	83

2.2.1 Primer momento: manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo	89
2.2.2 Segundo momento: modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este género discursivo	95
2.3 Tercer momento: la producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República.....	101
3. Análisis y resultados	106
3.1 De las concepciones de lectura, escritura y argumentación.....	107
3.2 De la Secuencia Didáctica	131
4. Conclusiones	158
5. Recomendaciones	159
Referencias bibliográficas.....	162

Lista de Figuras

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Ejemplo de la espiral de ciclos de la investigación-acción.....	49
<i>Figura 2.</i> Formato del relato de vida	53
<i>Figura 3.</i> Tareas implicadas en el análisis de datos.....	57
<i>Figura 4.</i> Enfoque de la evaluación formativa	64
<i>Figura 5.</i> Ejemplo 1 de compilación de respuestas por cada pregunta (Lectura y escritura)	74
<i>Figura 6.</i> Ejemplo 2 de compilación de respuestas por cada pregunta (argumentación)	75
<i>Figura 7.</i> Ejemplo de un texto argumentativo realizado por un participante en la prueba de necesidades de aprendizaje	81
<i>Figura 8.</i> Ejemplo de rejilla para textos argumentativos.....	82
<i>Figura 9.</i> Lluvia de ideas sobre la importancia de argumentar en la vida diaria.....	133
<i>Figura 10.</i> Criterios, según los estudiantes, para una rejilla de textos argumentativos.....	137
<i>Figura 11.</i> Modelo de lectura del ensayo: “Los Románticos y el futuro de Ospina”	140
<i>Figura 12.</i> Modelo de lectura del ensayo: <i>Los Románticos y el futuro</i> de Ospina	141
<i>Figura 13.</i> Primer ejemplo del ejercicio 1 y 2 de lectura dialógica.....	143
<i>Figura 14.</i> Segundo ejemplo del ejercicio 1 y 2 que realizaron los estudiantes.....	144
<i>Figura 15.</i> Tercer ejemplo del ejercicio 1 y 2 de lectura dialógica	145
<i>Figura 16.</i> Ejemplo del esquema argumentativo del ensayo <i>El naufragio de metrópolis</i> de Ospina, que realizaron los estudiantes a partir del ejercicio 2 que se solicitó.	146

<i>Figura 17.</i> Refiere el proceso del funcionamiento recursivo en el aula.	147
<i>Figura 18.</i> Ejemplo de planeación de un grupo de estudiantes	148
<i>Figura 19.</i> Segundo ejemplo de planeación de un grupo de estudiantes.....	150
<i>Figura 20.</i> Ejemplo de composición del ensayo de un grupo de estudiantes	151
<i>Figura 21.</i> Ejemplo de un modelo de rejilla de evaluación de ensayos que un grupo usó para sugerirle ajustes a la propuesta.	152

Lista de Tablas

	Pág.
Tabla 1. <i>Ejemplo de algunas preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes</i>	51
Tabla 2. <i>Fases y descripción general de la Secuencia Didáctica</i>	60
Tabla 3. <i>Interrogantes de la entrevista semiestructurada para la identificación de concepciones</i>	68
Tabla 4. <i>Preguntas orientadoras para la escritura de los relatos de vida</i>	79
Tabla 5. <i>Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los DBA</i>	85
Tabla 6. <i>Esquema base de la Secuencia Didáctica</i>	86
Tabla 7. <i>Bases y condiciones del concurso de ensayo 2016 Banco de la República</i>	90
Tabla 8. <i>Rejilla de criterios para la evaluación del ensayo</i>	104
Tabla 9. <i>Categorías de análisis de la lectura y concepciones</i>	110
Tabla 10. <i>Categorías de análisis de la escritura y sus concepciones</i>	118
Tabla 11. <i>Categorías de análisis de la argumentación</i>	123
Tabla 12. <i>Preguntas que orientaron la evaluación de la intervención didáctica</i>	153
Tabla 13. <i>Ejemplo de respuestas aglutinadas por pregunta de la evaluación de la intervención didáctica</i>	154

Lista de Apéndices

(Ver apéndices adjuntos en el CD y pueden visualizarlos en la Base de Datos de Biblioteca UIS)

Apéndice A. Modelo de entrevista semiestructurada

Apéndice B. Ejemplos de los relatos de vida de los participantes

Apéndice C. Modelo de relato de vida de la maestra investigadora: “Más que libros y recuerdos escritos” (Inédito)

Apéndice D. Modelo de relato de vida de una estudiante de décimo grado

Apéndice E. Compilación de entrevistas semiestructuradas seleccionadas

Apéndice F. Ejemplo de preguntas y respuesta aglutinadas de las entrevistas semiestructuradas

Apéndice G. Ejemplos de prueba de identificación de necesidades: texto preliminar-Artículo de opinión

Apéndice H. Modelo de ensayo: ¿La pena de muerte, el castigo más justo?

Apéndice I. Ejemplos de la producción de ensayos en la Secuencia Didáctica

Apéndice J. Compilación de la evaluación de la Secuencia Didáctica-Producción del ensayo

Apéndice K. Revista Ágora primera Edición 2017

Apéndice L. Revista Ágora segunda Edición 2018

Resumen

TÍTULO: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA, A TRAVÉS DE LA ENSEÑANZA DEL ENSAYO*

AUTOR: INGRY KARINA RAMÍREZ**

PALABRAS CLAVE: SECUENCIA DIDÁCTICA, ARGUMENTACIÓN, DIDÁCTICA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA, ENSAYO, ENFOQUE SOCIO- DISCURSIVO

DESCRIPCIÓN:

Este documento que se presenta como informe final de trabajo de grado para optar al título de Magister en Didáctica de la Lengua tiene como propósito fundamental ofrecer a los maestros de diferentes disciplinas, una propuesta didáctica que se valió de una secuencia para fortalecer la argumentación escrita desde la enseñanza del ensayo en estudiantes de décimo grado. De esta manera, se pretende, si se quiere, ser un modelo para orientar las prácticas de aula, desde la enseñanza de este género discursivo y por tanto, contribuir al fortalecimiento de la argumentación escrita de nuestros educandos. La experiencia que aquí se comparte, toma como objeto de estudio y análisis las prácticas de escritura argumentativa llevadas a cabo con un grupo de estudiantes de décimo grado de Fundación Colegio UIS, de Floridablanca.

En consonancia con lo anterior, esta propuesta se orienta desde una pregunta de corte didáctico, la cual tiene que ver en cómo fortalecer la argumentación escrita, desde la enseñanza del ensayo. Se escogió este género discursivo por su utilidad en el seno académico y social. Por ende, aprender a producir ensayos de calidad garantiza en parte el éxito académico y la posibilidad de comprender mejor la realidad. Es por esto, que su enseñanza desde la media vocacional debe ser abordada de manera sistemática y significativa.

Finalmente, se precisa aclarar que la investigación- acción es el método base que soporta este trabajo, cuyo enfoque socio-discursivo le permite al maestro no solo analizar y reflexionar lo que sucede con los estudiantes en el aula, sino intervenir en sus prácticas para mejorarlas y potencializar de esta manera a sus aprendices.

* Trabajo de grado

** Facultad de Ciencias Humanas. Escuela de Idiomas. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, Mg. En Lingüística y Español.

Abstract

TITLE: A DIDACTIC PROPOSAL BASED ON WRITING ESSAYS TO ENHANCE ARGUMENTATIVE WRITING*

AUTHOR: INGRY KARINA RAMÍREZ**

KEY WORDS: WRITING PROCESS, ARGUMENTATIVE SKILLS, DIDACTICS TO TEACH ARGUMENTATIVE WRITING, ESSAY AN SOCIAL APPROACH.

DESCRIPTION:

This research project aims to offer teachers of different areas a didactic that focuses on the writing process to enhance argumentative skills in students when writing essays. In addition, it targets on presenting a model to guide teaching writing argumentative essays. This research project was focused on the writing process carried out within a classroom of tenth grade in Fundación colegio UIS, Floridablanca.

As previously stated, the main objective of this research is to improve argumentative skills by means of writing argumentative essays. This kind of essay was chosen given the fact that students needed to strengthen these skills. Learning how to write argumentative essays ensures academic success and this is why teaching writing is very important, and it must be done using different methodologies that foster meaningful learning.

Action research was the method used in this research due to the fact that this method allows the researcher not only to see and analyze the different problems in the classroom but also to take active part in the study with the purpose of improving the teaching methods.

* Degree Project

** Faculty of Humanities. School of Languages. Director: Luis Fernando Arévalo Viveros, MSc. Linguistics and Spanish.

Introducción

La presente propuesta hace parte de una investigación-acción realizada como trabajo de grado de la Maestría en Didáctica de la Lengua, de la Universidad Industrial de Santander (UIS). Esta tiene como propósito fundamental apoyar a los maestros de diferentes disciplinas, a través de una propuesta didáctica innovadora que le permita fortalecer los procesos de argumentación escrita en el aula; asimismo, encontrar desde una Secuencia Didáctica, orientaciones para el abordaje de la enseñanza del ensayo. De tal modo, lo que aquí se expone tomó como objeto de estudio y análisis las prácticas de escritura argumentativa llevadas a cabo con un grupo de estudiantes de décimo grado de Fundación Colegio UIS, de Floridablanca.

De acuerdo con lo anterior, esta propuesta está orientada para el trabajo en el aula con los estudiantes de bachillerato, de la media vocacional, de décimo y undécimo grado. La pregunta base que direcciona este trabajo de aplicación es de corte didáctico y está enfocada en el cómo fortalecer la argumentación escrita, desde la enseñanza del ensayo. Para esto se plantea un objetivo general: Fortalecer la argumentación escrita de los estudiantes de décimo grado de Fundación Colegio UIS en Floridablanca Santander y unos objetivos específicos los cuales pretendieron: indagar por las concepciones y prácticas de lectura, escritura y argumentación que tienen los estudiantes; identificar las necesidades escriturales que presentan a partir de los textos argumentativos que realizan; implementar una propuesta de intervención didáctica que contribuya a cambios significativos en la manera de concebir la escritura y la argumentación en el aula y evaluar y validar la propuesta de intervención didáctica.

Es importante, destacar el impacto de la propuesta en los estudiantes, su trascendencia en las prácticas de enseñanza abordadas desde espacios interactivos, dialógicos, situados, desde un trabajo colaborativo guiado, permitió mantener activa la motivación en ellos, la cual condujo al surgimiento del proyecto de Aula de la revista *Ágora*: un proyecto que acoge la producción de diversos géneros discursivos, con temas de interés que involucran a toda la comunidad educativa, desde estudiantes hasta padres de familia, profesores, directivos y administrativos.

Esta propuesta estuvo orientada desde la investigación-acción como herramienta metodológica de análisis, de reflexión y de mejoramiento de la realidad educativa de los estudiantes de Fundación colegio UIS. De esta manera, permitió observar el problema didáctico en cuestión y abordarlo para poder intervenirlo. Este trabajo de investigación-acción permitió el acopio de datos con información oportuna. Esto se dio por medio de varios instrumentos tales como, las entrevistas, los relatos de vida, las composiciones escritas. El análisis y la organización de los mismos se hicieron a modo de triangulación, contrastando los datos de la realidad y las categorías construidas, con el fin de dar sentido a estas. Una vez analizados los datos, se diseñó y se ejecutó una Secuencia Didáctica, la cual fue organizada en 20 sesiones, para dar solución a las dificultades argumentativas de los estudiantes de décimo y poder adentrarlos a prácticas discursivas desde el ensayo.

Para la planificación de la secuencia se tuvo en cuenta unas bases teóricas desde lo pedagógico: propuesta sociocultural de Vygotsky y Batín desde un enfoque discursivo; desde unas bases de la argumentación, en los que se destacaron teóricos como Perelman y Toulmin; y desde unas bases didácticas, las cuales fueron trascendentales desde los aportes de María Cristina Martínez, Álvaro Díaz, Fernando Vásquez, Joaquim Dolz y Anna Camps principalmente.

La Secuencia Didáctica estuvo organizada en tres momentos: un primer momento de manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo; un segundo momento de modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este género discursivo y un tercer momento de la producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República.

Finalmente, se señala que este informe general se encuentra organizado en tres grandes partes: la primera de ellas que compete al planteamiento del problema didáctico tratado, a la necesidad de abordarlo, y al tratamiento para resolverlo; la segunda, que se dirige a la caracterización de la Secuencia Didáctica, a su ejecución y resultados; y, la tercera que encierra las conclusiones y recomendaciones del caso.

1. Planteamiento de un problema didáctico alrededor de la argumentación escrita, desde la enseñanza del ensayo, en estudiantes de décimo grado en FCUIS

Frente a los desafíos que impone la sociedad actual, es una realidad que el ser humano necesita de manera imperiosa formarse como un ciudadano con un criterio propio, autónomo y crítico que le permita desenvolverse como un sujeto competente en las diversas relaciones de poder que emergen de su entorno y vida social. Además, porque de esto depende, en gran medida, ser exitoso en la vida académica y profesional. Sin embargo, son muchos los resultados de las investigaciones que destacan la constante preocupación de estudiantes (niños y jóvenes) con dificultades argumentativas escritas, tanto en los ámbitos escolares: primaria, secundaria y media vocacional,

como en niveles superiores, estudiantes que ingresan a las universidades con unos procesos argumentativos débiles y que se complejiza cuando deben desarrollar objetivos de producción argumentativa relacionados con un saber disciplinar específico (Cassany, 1990 en *Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita*; Camps & Dolz, 1995 en *Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual*; Camps, 1995 en *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*; Martínez Ezquerro, 1999 en *Escribir textos argumentativos*; Díaz, 2002 en *La argumentación escrita*; Martínez, 2002 en *Aprendizaje de la argumentación razonada*; Hurtado Vergara, 2006 en *La argumentación en la escuela primaria* y Bolívar Romero, 2012 en *Producción de textos escritos en textos argumentativos en estudiantes de décimo grado*).

Es evidente que en los últimos años los investigadores han puesto su enfoque en los problemas de argumentación que poseen los estudiantes. El acervo de investigaciones al respecto son relativamente recientes, no obstante las falencias argumentativas que han caracterizado a los procesos en la educación, no lo son tanto.

Según las investigaciones sobre argumentación, el porcentaje de adolescentes que llega a realizar una argumentación razonada es muy bajo a pesar de tener las condiciones psicobiológicas requeridas para hacerlo. Los estudiantes universitarios no muestran un mejor desempeño y tampoco los profesionales. Lo cual indica que el proceso no mejora necesariamente con la edad. Se trata entonces de un asunto de proceso educativo, de desarrollo de la competencia discursiva razonada a través de la educación (en todos los niveles) parece haberse negado a asumir esta responsabilidad de convertir los estudiantes en interlocutores válidos (Martínez, 2002, p.165). Lo anterior evidencia, una falta de desarrollo de la competencia en la producción de secuencias argumentativas válidas durante la escolaridad.

Uno de los aspectos generadores de esta problemática que hace referencia a las dificultades que presentan los estudiantes en la argumentación escrita, subyace en el abordaje tardío de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación en el entorno escolar. Aunque últimamente haya investigaciones que muestran experiencias didácticas y pedagógicas en estudiantes que inician su escolaridad (pre-escolar) con relación a un desarrollo argumentativo desde la oralidad, no es desconocido que en grados avanzados en el bachillerato esto no se evidencie desde un proceso sistemático de la enseñanza de estos géneros discursivos. Lo anterior lo reitera Betancur Espiñeira en su artículo *El desarrollo de la competencia argumentativa* al afirmar que las investigaciones sobre el desarrollo ontológico de la capacidad de argumentar muestran que su dominio es tardío si se entiende exclusivamente como organización textual, pero si se le considera desde una perspectiva pragmática es posible encontrar el origen de la argumentación en los inicios de la adquisición del lenguaje (p. 2009).

Esta enseñanza tardía en la argumentación obedece en gran parte a prejuicios en la mayoría de los docentes que hace referencia a su complejidad y como es algo complejo o difícil de enseñar y de aprender por eso se posterga o se deja la responsabilidad en manos de los maestros de lenguaje de grados más avanzados; expresiones como: “Tienen dificultades a nivel de lectura y escritura, cómo les voy a enseñar algo más difícil como la argumentación; no, eso se debe enseñar cuando ya estén más grandes” al respecto Perelman (1999) afirma sobre la creencia de que las producciones argumentativas pueden resultar muy difíciles para los alumnos, razón por la cual en la escuela, generalmente, se trabajan actividades basadas en textos narrativos y explicativos y su enseñanza metódica sólo se introduce en el bachillerato con resultados poco satisfactorios. Esto evidencia el desconocimiento de las competencias comunicativas que pueden desarrollarse desde temprana edad, a su nivel, con los estudiantes. También, nos revela cierto temor de la enseñanza

por parte de los docentes por no tener claridad en ciertas estrategias de carácter didáctico y pedagógico a la hora de implementar la clase en el aula. Esto acarrea una serie de incertidumbres en el quehacer docente y muchas veces se opta por no enseñar estas competencias.

Lo anterior arroja una preocupación y es que los docentes de lenguaje y de otras disciplinas, aunque hayamos sido formados y dominemos un saber específico necesitamos ser preparados constantemente en un saber didáctico, pues mucho de lo que creemos que estamos enseñando, nuestros estudiantes no lo están aprendiendo (Pozo, 1999). De allí, que obtengamos bajos resultados en sus desempeños internos, y luego se corroboren, de cierta manera, en pruebas externas. Es evidente, entonces, la falta de preparación disciplinar y didáctica de los profesores para argumentar y para enseñar a argumentar (Camps y Dolz, 1995). Y es que la reflexión del quehacer docente sobre los fracasos o éxitos en el aula poco se habla; muchas veces por el temor de que la imagen del docente pierda estatus frente a sus estudiantes y frente a sus pares; hay un temor inminente a que se juzgue su trabajo y como consecuencia de esto los espacios de diálogo, de reflexión se cierran, espacios clave para reconfigurar las prácticas en el aula.

El problema se agudiza cuando los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación se han relegado solo a los docentes de lenguaje. Argumentar corresponde a una actuación social, que se aprende en las interacciones, en la resolución de conflictos, en las confrontaciones, en la búsqueda de acuerdos, en la defensa de una postura y que es inherente al saber interdisciplinario, puesto que cada una de ellas, desde su saber específico puede contribuir al desarrollo de la competencia. De esta manera, la enseñanza de la argumentación debe pensarse desde un enfoque interdisciplinario, transversal y sistemático, que le permita al estudiante consolidar sus competencias en los diferentes espacios de aprendizaje. Deberá entonces articularse con los objetivos de aprendizaje del estudiante, desde una intervención didáctica sistemática y razonada

y no solamente desde algunas actuaciones de la pregunta evaluando algún contenido: “justifique, argumente por qué”. Es necesario abrirle espacios al estudiante para que su proceso de razonamiento y del desarrollo de sus ideas sea mucho más elaborado y sistemático.

Bono y De la Barrera, (1998) retomados por Bolívar Barrero en su artículo *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado* plantean que existe una mayor tendencia de los docentes a señalar las dificultades de los estudiantes que a implementar propuestas didácticas encaminadas a desarrollar sus competencias escriturales y argumentativas. Lo anterior evidencia, la urgencia de una reconfiguración de las intervenciones didácticas, más prácticas en el aula que puedan modificar resultados poco satisfactorios en el desempeño de los estudiantes.

El uso de estas prácticas deberá distanciarse de todo mecanicismo puesto que no incentiva el desarrollo del pensamiento crítico del estudiante. Además, de no estar alejados de un uso comunicativo real. Estos factores hacen parte de los aspectos generadores de esta problemática en la enseñanza de la argumentación.

Representativo es el esfuerzo del Estado a través del MEN generando estrategias para la promoción de la lectura y escritura, por ejemplo *Leer es mi cuento* que hace parte del Plan Nacional de Lectura y Escritura (PNLE) ; desde la Gobernación de Santander con *Yo leo, yo cuento*; diferentes instituciones educativas buscan generar estos espacios para la producción de cuentos, de narrativa, principalmente; para mencionar algunas por ejemplo, la Universidad Industrial de Santander (UIS) convoca el Concursos Nacional de Cuento y Poesía UIS; el Concurso Nacional de Libro de Poesía; el Concurso Nacional UIS de Novela Universitaria; la Universidad De Santander (UDES) desde el 2014 viene también, abriendo espacios para la escritura creativa, a través del Concurso de cuento corto, en el 2018 abrió el espacio al público en general para el primer Concurso de poesía. A nivel nacional hay otras convocatorias que premian el talento de

escritores en narrativa o desde la poesía, para mencionar algunos: el Premio Nacional de Poesía de Obra Inédita; el Premio Nacional de Novela por el Ministerio de Cultura; el Concurso de Cuento Caro y Cuervo; el Concurso de Novela de Crímenes de Medellín Negro; el Premio de Novela de Elisa Mújica; el Premio de Novelas Jóvenes Talento; el Premio Hispanoamericano de cuento Gabriel García Márquez y el Premio Biblioteca de Narrativa Colombiana. Sin embargo, son casi nulas las estrategias a nivel de convocatorias, concursos para incentivar la capacidad argumentativa escrita en los estudiantes. A nivel universitario hay algunas convocatorias, por ejemplo, el Banco de la República, desde el 2010 presenta su versión del Concurso Nacional de ensayo corto; la Superintendencia de Industria y Comercio, en el 2018, lanzó su primer concurso de ensayo universitario en protección de datos universitarios. A nivel intercolegial están prácticamente desiertas las convocatorias para fortalecer la competencia argumentativa escrita. Desde la argumentación oral, aunque no es una representación considerable ya se han dado varias iniciativas: por ejemplo, Fundación colegio UIS cuenta con dos convocatorias de intercolegiado de debates al año: una que organiza el área de Filosofía (Olimpíadas de Filosofía desde el año 2009) y el área de Español que desde el año 2012 integra a estudiantes de diferentes colegios del área metropolitana de Bucaramanga; el concurso intercolegiado de Oratoria que organiza el Instituto Caldas en el espacio de Ulibro-UNAB y el Concurso intercolegiado de debate crítico que organiza la Universidad EAFIT desde el 2016. Es evidente, que aunque se han logrado ciertos avances en temas de involucramiento y participación sobre argumentación, queda un camino largo por conquistar, pues son escasos estos espacios para potenciar la competencia argumentativa escrita.

Desde este marco general y desde la reflexión pedagógica surgió la presente investigación-acción, cuya finalidad fue la de fortalecer la argumentación escrita de los estudiantes, desde la

enseñanza del ensayo. De esta manera, se contribuyó también a formar seres educados pensantes, capaces de producir textos de manera argumentada e intencional. De la mano de un espacio dialógico, junto con sus pares y el aporte de profesores de diferentes disciplinas poco a poco formaron su propio criterio, encontraron su propia voz para potenciarla en un discurso razonado.

La investigación-acción tomó mayor sentido en el segundo semestre del 2015, recién ingresada a la institución, cuando empezó a presentarse un fenómeno masivo de estudiantes de grados de octavo a undécimo con una serie de dificultades a nivel argumentativo, esto era referido en las reuniones del consejo académico, tan preocupante era que la asignatura de Español tenía el mayor número de estudiantes reprobados en el período. Así que, la propuesta se justificaba en gran medida. Eran necesarias unas intervenciones didácticas pensadas y sistematizadas para abordar esta problemática institucional.

Descrito el propósito se planteó una pregunta clave para el proceso de intervención: ¿Cómo fortalecer la argumentación escrita, desde la enseñanza del ensayo, en los estudiantes de décimo grado de Fundación Colegio UIS? Esta pregunta, además, de servir de guía constante para este proyecto, clarificó el sentido didáctico del mismo, pues su trascendencia radica en la resolución del mismo, pues su abordaje parte de preocupaciones de la Didáctica de la argumentación, respaldado por autores como María Cristina Martínez, desde una teoría de la enunciación desde una argumentación razonada, Anna Camps, Joaquín Dolz, Stephen Toulmin con su modelo argumentativo; los aportes de Álvaro Díaz y Fernando Vásquez en una didáctica de la enseñanza del ensayo y Daniel Cassany desde sus aportes de una etapas de escritura relacionadas con la planificación, textualización y revisión.

Por otro lado, es necesario precisar que para el desarrollo de la propuesta se contó con la intervención de 58 estudiantes de noveno grado inicialmente, (cursos a y b; cada uno de 29

estudiantes) de la Institución Fundación colegio UIS, los cuales contaban con una edad entre los 14 y 15 años y pertenecían a una clasificación sociodemográfica de estratos 4, 5 y 6; no presentaban dificultades de aprendizaje, ni de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico promedio oscilaba entre el rango de 7.0 -7.9, estaba dentro de la valoración de desempeño básico estipulada por el colegio en el manual de convivencia (6.0-7.9). De esta población, se seleccionó un corpus para el análisis de 9 estudiantes. Se tuvieron en cuenta, las entrevistas semiestructuradas escritas con preguntas abiertas, relatos de vida, las producciones escritas iniciales y finales de los textos argumentativos, esto con el fin de poder evaluar el proceso a lo largo de la investigación.

El objetivo específico fue el de determinar cuáles eran sus concepciones y cómo habían sido las prácticas ejecutadas alrededor de la argumentación. Se concluyó que pocos estudiantes se percibían con la imagen de un escritor propio de situaciones argumentativas; se percibían como escritores de narración, se sentían más en una zona de confort, no solo porque les gustaba más escribir este tipo de textos sino porque se sentían más seguros a la hora de escribir. Por el contrario, la argumentación era para ellos sinónimo de fracaso escolar, esto estaba alentado por las valoraciones negativas de sus profesores en las evaluaciones con comentarios como: “no argumenta, no analiza, vaya más allá de lo literal, no desarrolla la idea” y consecuente con los bajos desempeños en las evaluaciones preferían que los procesos evaluativos fueran desde la oralidad y no desde la escritura.

Se sentían impotentes a la hora de producir un artículo de opinión en medio de evaluaciones de final de período; el tiempo era insuficiente y por tales factores justificaban que el texto quedara incompleto o que quedara con ideas que se repetían constantemente. Lo anterior, evidenciaba unas prácticas de enseñanza de la argumentación marcadas desde un enfoque de escritura como producto y no como proceso; no tenían una etapa de preparación en la que pudieran leer,

confrontar, organizar lo que escribirían, además estas producciones argumentativas estaban diseñadas más para evaluar un contenido que un proceso de una competencia discursiva que se estuviera desarrollando.

Otro de los aspectos que sobresalió con relación a estas prácticas, tiene que ver con el corto tiempo dedicado para la enseñanza de un género discursivo en específico y el tiempo limitado para que el estudiante pudiera de una manera sistemática y razonada producir su texto con una intención comunicativa específica. Por lo general, estas producciones las hacían a final de período en semana de evaluaciones. Situación que complejizaba el proceso adecuado de enseñanza y aprendizaje de la argumentación en tanto que el estudiante está bajo presión, consecuencia de sus compromisos académicos de otras asignaturas, elaborando un texto que necesita de unas condiciones óptimas para el aprendizaje, entonces optan por entregar el texto a contra reloj, pero malográndolo, de esta manera se termina sacrificando su calidad.

Para dar más solidez a la información arrojada en las entrevistas y en los relatos de vida por los estudiantes se les pidió que escribieran un texto de carácter argumentativo (artículo de opinión-coherente con los objetivos de enseñanza del año en curso desde los lineamientos curriculares de Lengua Castellana). Se les dio una consigna sobre la cual debían tomar una postura a favor o en contra y que podían hacerse en parejas. Sólo se les dio estas instrucciones. De este ejercicio se concluyó que los estudiantes escasamente usaron el diálogo para apoyarse en la escritura del texto; la escritura del mismo no estuvo enfocada desde un proceso de lectura previo que les permitiera a través de otras voces alimentar el discurso (no hubo una inquietud por comprender el contexto social en el que se producía la situación enunciativa inicial). Consecuente con lo anterior, tampoco hubo una etapa de planificación en función de unos objetivos específicos de acuerdo al género discursivo en cuestión. Algunos, hacían correcciones en la marcha. En muchos casos la escritura

estuvo fragmentada puesto que los estudiantes se dividían el desarrollo de algunos párrafos, lo cual evidenciaba un trabajo más de grupo que de cooperativismo. Algunas composiciones no evidenciaban una postura clara, además de falencias a nivel de cohesión y coherencia.

Para el primer semestre de 2016, los estudiantes ya estaban en el grado décimo y como estrategia para fortalecer los procesos argumentativos y en coherencia con los objetivos de enseñanza desde los estándares básicos de competencias en lenguaje, se optó por trabajar con ellos desde el acercamiento al ensayo; proceso que continuarían fortaleciendo en el grado undécimo. La selección de este género discursivo tiene su justificación no solamente desde los estándares, en que el estudiante “Producirá ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollará ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género” (Ministerio de Educación, 2006, p. 40), sino desde su utilidad e importancia en los siguientes años de educación en un nivel universitario, pues constituye uno de los géneros discursivos más frecuentes y aprender a producir ensayos de calidad garantiza en parte el éxito académico y la posibilidad de comprender mejor la realidad.

En el contexto universitario, la comprensión y producción de un tipo de texto como el ensayo sí constituye una tarea muy frecuente y nadie duda de su importancia. El ensayo es, además, una forma cultural que le da la oportunidad a quien lo escribe de poner en circulación sus ideas y dialogar con los demás a partir de ellas, a la vez que le deja conocer su propio pensamiento (Torres, 2004).

Pareciera que en la enseñanza de la media vocacional no se comprendiera su verdadera importancia porque rara vez de manera sistemática se están enseñando o preparando a los estudiantes a escribir textos académicos como el ensayo, por ejemplo; o tal vez volvemos a la dificultad que tenemos en materia de enseñanza de la argumentación: los maestros lo vemos

complejo, no se está lo suficientemente capacitado para hacerlo. Al respecto, Díaz (2002) lo reafirma:

Aprender a escribir es a la vez aprender a pensar crítica y creativamente. Dicho de otro modo, desarrollamos mejor nuestra capacidad para pensar críticamente a medida que aprendemos a escribir textos académicos (ensayos, informes, reseñas o monografías). Infortunadamente, nuestros sistemas educativos no incluyen en su currículo, ni en el desarrollo de todas las asignaturas, suficientes actividades en las que el alumno tenga que leer críticamente y escribir con mucha frecuencia textos académicos –especialmente ensayos-sobre diversos temas. En algunos casos, porque el profesor no ha recibido un entrenamiento apropiado para realizar esta actividad, y en el peor de los casos no ha comprendido aún la importancia de la escritura para el desarrollo de operaciones de pensamiento crítico (P.32).

De otro lado, es oportuno mencionar que Fundación colegio UIS es una institución de carácter privado, ubicada en Floridablanca y que cuenta con una población aproximada de 1.000 estudiantes (Hombres y mujeres) con una infraestructura que distribuye los diferentes ciclos escolares de pre-escolar-primaria, secundaria y media vocacional. Su modelo pedagógico está fundado en un enfoque constructivista en el que se concibe al estudiante como un sujeto activo y autónomo capaz de construir e interpretar su realidad a partir de la incorporación de saberes nuevos, asimismo, se contempla en la misión institucional como aquella que “promueve la formación de la persona integral que se destaca por su excelencia académica, capacidad innovadora y crítica, en el marco de los valores y principios universales, que responde a los retos de la sociedad actual como ciudadano competente del siglo XXI.”* Es así como, en aras de contribuir a la consolidación de esta misión, surgió esta investigación-acción como una respuesta ya que el área

* Manual de convivencia de Fundación colegio UIS

del lenguaje fue una de las que más tuvo un porcentaje mayor de reprobaciones en bachillerato para el año 2015, según constan registros de las actas en el Consejo académico institucional. Las causales obedecen, según los criterios mismos de las docentes responsables, a las falencias en la argumentación, específicamente desde la escrita, factor que ha incidido también en el análisis de plan lector que se aborda en cada período. De esta manera, para contribuir a la formación del perfil del estudiante FCUIS, con un criterio autónomo, que sea capaz de construir su proyecto de vida y que tenga una capacidad crítica para impactar a la sociedad, fue que se pensó en una intervención didáctica que fortaleciera la capacidad para argumentar de manera razonada. Por esto, se organizó una Secuencia Didáctica que permitiera a través, de la enseñanza y acercamiento del ensayo crear espacios de diálogo y de reflexión sobre esta práctica social.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general Fortalecer la argumentación escrita de los estudiantes de décimo grado de Fundación colegio UIS en Floridablanca Santander.

1.1.2 Objetivos específicos

- Indagar por las concepciones y prácticas de lectura, escritura y argumentación que tienen los estudiantes.
- Identificar las necesidades escriturales que presentan a partir de los textos argumentativos que realizan.

- Implementar una propuesta de intervención didáctica que contribuya a cambios significativos en la manera de concebir la escritura y la argumentación en el aula.
- Evaluar y validar la propuesta de intervención didáctica.

1.2 Estado del arte

Con referencia a la implementación didáctica del ensayo y al desarrollo de la argumentación escrita en el aula se encontraron varios estudios tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, se ha procurado hacer mención de aquellos que tienen mayor pertinencia con el asunto expuesto aquí, para especificar la finalidad que tienen y el aporte teórico o metodológico que brindan a esta investigación-acción. Además, fueron parte fundamental para dar cuenta del problema y de alguna manera dieron luces sobre cómo abordarlo e intervenirlo en el aula.

Uno de los documentos más importantes concierne al estudio cualitativo realizado por Mary Edith Murillo Fernández en su tesis doctoral: *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad* dirigido por Anna Camps y Teresa Ribas. Este trabajo investigativo desarrolla una intervención pedagógica realizada por la autora en una Secuencia Didáctica diseñada en la asignatura Historia de las Ciencias del programa de Ciencias de un entorno universitario con el fin de analizar una propuesta de enseñanza de los géneros académicos insertos en los aprendizajes de contenidos disciplinares. La Secuencia Didáctica enfatiza en la enseñanza del ensayo argumentativo el cual se aborda desde la asignatura anteriormente mencionada, donde se solicita como tarea o trabajo final por el docente de la asignatura.

En el documento titulado: *Secuencia didáctica para la producción del texto argumentativo (ensayo)*, en estudiantes de grado once de la institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira de Montoya Ríos y Motato Mejía, se expone una investigación de tipo cualitativa, en la cual se diseña, se ejecuta y se analiza una Secuencia Didáctica para la enseñanza del ensayo argumentativo en estudiantes de once. Los resultados obtenidos mostraron que es posible fortalecer sus competencias argumentativas y el dominio de un determinado género discursivo siempre y cuando sean actividades pensadas y sistemáticas. Se resalta la importancia de llevar al aula estas prácticas pedagógicas que contribuyan a formar seres más reflexivos y críticos.

En el artículo: *La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo* de Ochoa Larrota y García Montoya, muestran los resultados de una investigación cualitativa con los estudiantes de once realizada en el Colegio Gimnasio Gran Colombiano de Tunja, el cual tuvo como propósito la ejecución y evaluación de una secuencia didáctica de 9 talleres orientada al aprendizaje de la escritura de textos argumentativos (ensayos). Se resalta la apropiación de los estudiantes por dominar la estructura de ensayos y comprender mejor la lectura de los mismos.

Con relación a investigaciones que referencian el desarrollo de la argumentación escrita en el aula, sobresale: *Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria: argumentar para convencer* de Joaquín Dolz y Auguste Pasquier. La propuesta presenta un modelo de trabajo, dispuesto para el profesorado, en el que a través de Secuencias Didácticas busca cumplir unos objetivos de enseñanza y aprendizaje de un género discursivo específico, en este caso los argumentativos. De este modo, aporta una guía para el diseño, desarrollo y evaluación de la Secuencia Didáctica conforme a unos objetivos específicos previamente trazados.

En esta misma línea se rescata el trabajo de investigación cualitativo-cuantitativo: *Escribir textos argumentativos desde el inicio de la escolaridad*. Un análisis de textos producidos a partir de una Secuencia Didáctica de Dolz, Sánchez Abchi y Borzone. Muestra los resultados de una propuesta innovadora sobre la enseñanza de la argumentación en alumnos de 3º grado de primaria en Córdoba (Argentina) a partir de una Secuencia Didáctica que enfatiza en el aprendizaje del género “carta de solicitud”. El diseño de la propuesta y el análisis de las producciones estuvo determinada por los principios del interaccionismo discursivo (Bronckart, 2004). Los resultados mostraron que los niños avanzaban en la situación comunicativa, la planificación del texto y el formato de la carta y mejoraban sus capacidades argumentativas.

En el artículo *Argumentar y escribir* de Sofía Tamayo Osorio la autora muestra un proyecto escritural con estudiantes de noveno grado llevado a cabo en la Escuela Normal Superior de Ibagué entre los años 2007 y 2009. Este trabajo presenta una Secuencia Didáctica para la producción de artículos de opinión como producto de un cierre de argumentación oral previo. De esta manera, el proyecto escritural estuvo determinado por dos perspectivas pedagógicas: las Secuencias Didácticas y las actividades de reflexión metaverbal. Fundamentadas en el soporte teórico de Secuencia Didáctica propuesto por Anna Camps y de reflexión metaverbal por Dolz. Este trabajo investigativo tuvo como producto la publicación de los textos en un blog, los cuales estuvieron sujetos a análisis y revisión constante. Dos años después se ejecutó con los mismos estudiantes nuevamente la Secuencia Didáctica con el fin de evaluar el avance de las competencias escriturales.

Obando Guerrero en su artículo *Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita* evidencia el marco teórico que sustenta la investigación titulada *Prácticas pedagógicas que promueven la competencia argumentativa escrita (CAE) en niños campesinos de*

los grados 4° y 5° del Centro Educativo Municipal La Caldera, Sede Principal de Pasto, que desarrolló en el año 2012. Desde aportes de la teoría de la argumentación, los géneros discursivos, Didáctica de la lengua escrita y las ciencias del lenguaje y la comunicación se reivindica la importancia de enseñar a argumentar en la escuela. Muestra la necesidad de desarrollar en el estudiante el pensamiento crítico a través de la argumentación. De esta manera “al hacer uso del lenguaje en contextos significativos de comunicación, los estudiantes comienzan a desarrollar procesos de pensamiento cada vez más complejos, para reconocer los mensajes implícitos o aquello que un determinado enunciador pretende decir al elaborar un texto o emitir un discurso” (Obando Guerrero, 2013, p. 348).

Finalmente, se hace mención del artículo: *Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado*, producto de la investigación de la Maestría en Educación, de Bolívar Romero y Montenegro De la Rosa. Este documento arroja los resultados de una investigación cuantitativa con un diseño cuasi experimental en una institución oficial con estudiantes de décimo grado. La estrategia didáctica aplicada permitió fortalecer los procesos de argumentación escrita. La propuesta estuvo fundamentada desde una escritura como proceso, evaluación formativa y aprendizaje cooperativo. Los resultados obtenidos evidenciaron un progreso significativo en los estudiantes. Se resalta la importancia de dar continuidad a estas estrategias didácticas y de manera sistemática en el aula para obtener mejores resultados.

A parte de los textos mencionados hay otros también relevantes para este proyecto como lo son *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita* de Anna Camps; *La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación* de Joaquim Dolz y *Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica* de Josep Santamaría en los cuales se resalta el diálogo, la interacción como estrategias para enriquecer

las posturas y la defensa de los textos argumentativos. Estrategias que le permiten al estudiantado concebirse como un enunciatario que comunica conforme a unos objetivos claros, que defiende su postura a través de un discurso organizado y unos argumentos razonados.

1.3 Marco teórico

Este estudio se asienta en un marco teórico que asume la argumentación desde unas bases teóricas pedagógicas que orientan la intervención didáctica desde un enfoque sociocultural, que valora la enseñanza de la argumentación y su fortalecimiento desde un carácter dialógico, discursivo, en el cual el estudiante se concibe como un sujeto activo que construye nuevos conocimientos a partir de las interrelaciones con su entorno. Autores como Vigotsky y Pozo fueron clave para configurar la propuesta; desde unas bases disciplinares de la argumentación fueron fundamentales autores como Perelman y Toulmin, los cuales enriquecieron desde sus modelos argumentativos, los soportes, los elementos, y las estrategias argumentativas, que sirvieron de apoyo y de punto de partida para organizar esta propuesta y finalmente, se describen las bases didácticas sobre la cual se orienta el abordaje de la enseñanza de la argumentación en el aula. Autores como Dolz, Anna Camps, Martínez, Díaz fueron cruciales en la orientación para el abordaje de esta propuesta en su fase de intervención didáctica en el aula.

1.3.1 Bases pedagógicas sobre la argumentación. Esta propuesta estuvo enmarcada en una perspectiva sociocultural desde las teorías abanderadas por autores como Vygotsky o Bajtín principalmente, la cual parte de la idea de que la escritura, la argumentación son prácticas sociales que están determinadas por las condiciones del contexto en donde se produce. De esta manera, se

conciben como procesos sociales. Cada texto, género discursivo, está inmerso en determinada cultura, y se construye desde la interacción, el diálogo, la colaboración y la negociación. (Vigotsky, 1988).

De esta manera, fueron valiosos los aportes de Vigostky desde una la teoría del aprendizaje: el constructivismo social, el cual propone que el conocimiento es la suma del factor entorno social y su interacción con él. De esta manera, los nuevos conocimientos se forman a partir de los propios esquemas de la persona, producto de su realidad, y su comparación con los esquemas de los demás individuos que lo rodean.

De este modo una perspectiva constructivista en el aprendizaje le permite al estudiante internalizar, reacomodar, o transformar procesos con respecto a la información nueva. Esta transformación ocurre a través de la creación de nuevos aprendizajes y esto resulta del surgimiento de nuevas estructuras cognitivas, que le ayudan a enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad. Grosso modo, el constructivismo" percibe el aprendizaje como actividad personal enmarcada en contextos significativos.

Dentro de esta perspectiva sociocultural, el aprendizaje es reconocido como una actividad social en la que los aprendices integran nuevos conocimientos como consecuencia de la constante interacción con su realidad y con otras personas. Juan Ignacio Pozo (2008) en su libro *Aprendices y Maestros*, reitera los beneficios del aprendizaje como actividad social:

La investigación reciente ha mostrado que cuando la organización social del aprendizaje favorece la interacción y la cooperación entre los aprendices para fijar metas conjuntas y buscar en común medios para alcanzarlas, los resultados suelen ser mejores que cuando las tareas se organizan de modo individual, de modo que cada aprendiz encara las tareas en solitario,

compitiendo de modo explícito o implícito con el resto de los aprendices, además de favorecer el aprendizaje constructivo, la reflexión y la toma de conciencia sobre el propio aprendizaje. (p. 219).

Pozo, 2008 referencia a Alonso Tapia (1991) para exponer siete principios de intervención que incrementarían la expectativa de éxito en los estudiantes en sus procesos de aprendizaje. Clave para motivar al educando, y pertinente en esta propuesta del fortalecimiento de la argumentación escrita, puesto que el proceso en la mayoría de los estudiantes, no ha sido satisfactorio; algunos se han sentido frustrados y no se reconocen como un sujeto discursivo argumentador. A continuación se relacionan los siete principios: se deben adecuar las tareas a las verdaderas capacidades de aprendizaje, reduciendo de esta manera que los aprendices fracasen; dar a conocer los objetivos concretos de las tareas y los medios para alcanzarlos, así se obtendrá la atención de los estudiantes y se podrán activar adecuadamente sus conocimientos previos; proporcionar una evaluación del logro de los objetivos propuestos, que esta sea desde lo formativo y no desde la censura; conectar las tareas de aprendizajes con los intereses y móviles iniciales de los aprendizajes, de manera que el aprendizaje sea para ellos interesante; promover en lo posible un aprendizaje basado en la gratificación más que en el castigo; fomentar la autonomía de los aprendices para determinar las metas y promover en ellos ambientes de aprendizaje cooperativo, en vez de situaciones competitivas y finalmente valorar cada progreso en el estudiante, no solamente los resultados finales, sino todo su proceso de aprendizaje.

Desde Bajtín (1979) fue importante su concepción sobre la polifonía del lenguaje. Para el autor el discurso es la representación de distintas voces o perspectivas ideológicas. De esta manera, el hablante o el escritor reflejan en su lenguaje esta pluralidad de voces. Así, la distinción entre discursos primarios y secundarios que hace el autor permitiría explicar la argumentación escrita desde su carácter dialógico, discursivo y como un discurso secundario que aunque no se da

en las mismas condiciones de tiempo real que la argumentación oral, sí tiene un sujeto discursivo, escritor, locutor, que incorpora otras voces en su discurso y por lo tanto, al defender su punto de vista y pensar en los argumentos del oponente y ponerlos en consideración para defender su tesis o incluir otras voces, estaría rescatando ese carácter polifónico, discursivo en la argumentación escrita.

1.3.2 Bases disciplinarias sobre la argumentación. Esta propuesta tomó como base fundamentalmente los modelos argumentativos desarrollados por dos autores contemporáneos: Chaim Perelman y Stephen Toulmin, teóricos de la nueva retórica.

Perelman ha sido una de las figuras más influyentes del siglo XX, el cual se ha empeñado en reivindicar a la retórica clásica, la de Aristóteles, pero adaptada a las necesidades argumentativas de nuestro tiempo.

Su mayor acierto consistió en desmitificar el dogmatismo racionalista de tipo cartesiano, según el cual la razón se construye exclusivamente a partir de la evidencia, y considera, por lo tanto, falso o irracional todo aquello que no esté sustentado mediante una rigurosa demostración (Díaz, 2002, p.14)

Por consiguiente, el autor abre la posibilidad de una argumentación para las Ciencias Humanas donde se trabajan con premisas que expresan valores, actitudes, creencias, opiniones y no solamente desde la demostración donde aplica solo para las ciencias exactas como la Matemática o la Física y las cuales deben moverse sobre la comprobación y el rigor científico. Es entonces el modelo argumentativo de Perelman un modelo basado para las ciencias no demostrativas; es por esto que argumentar desde esta visión del autor, es convencer no demostrar; es tener en cuenta un sistema de creencias, que involucra valores y puntos de vista puestos en juego en interrelaciones

con los hablantes, con el locutor y enunciatarios. Roberto Marafioti en su libro *Los patrones de la argumentación* reafirma lo anterior, cuando referencia lo planteado por el autor:

Perelman presenta la argumentación sin recurrir a la noción de verdad. La perspectiva argumentativa se define en términos de la influencia mayor o menor que se ejerce sobre un auditorio. El fin de la argumentación no es aproximarse a una verdad preestablecida; no tiene nada que ver con una demostración concluyente o no. (2003, p.100).

Perelman admite la importancia de la noción del auditorio en la argumentación; lo define como el conjunto de aquellas personas, interlocutores o enunciatarios en quienes el orador o el locutor-autor quiere influir en su argumentación. Este diferencia tres clases de auditorio:

El primero está constituido por toda la humanidad o, al menos por todos los adultos y normales, es el auditorio universal; el segundo es el formado desde el punto de vista del diálogo por el único interlocutor al que el argumentador se dirige y el tercero es el integrado por el propio sujeto cuando delibera o evoca interiormente acerca de las razones de sus actos (Marafioti; 2003, p. 101).

Para Perelman, un argumento no formal consiste no en una cadena de ideas predeterminadas por unas reglas, sino en una red formada por todos los argumentos y todas las razones para buscar el resultado deseado. Distingue cinco clases de estructuras argumentativas: los argumentos cuasi lógicos, los argumentos basados en la estructura de lo real, los argumentos fundan la estructura de lo real, la disociación de las nociones y la interacción de los argumentos. Grosso modo, se puede decir que este modelo tiene un enfoque dialéctico, dialógico, el cual está inspirado en el razonamiento dialéctico desarrollado por Aristóteles en su *Retórica*. Por lo tanto, se puede decir que la nueva retórica permite abordar el estudio de la lengua en su función discursiva y argumentativa; es pues “todo un sistema dialéctico de búsqueda, de interpretación; un proceso de

preguntas y respuestas y de organización de contenidos necesarios para todo tipo de discurso” (Díaz, 2002, p. 16).

Stephen Toulmin, es otro de los autores que se destacan en esta teoría moderna de la argumentación. Su modelo argumentativo se inclina más por las bases de la tradición lógica, que de la retórica, no obstante, se aproxima más a las argumentaciones reales. De esta manera, Toulmin concibe los argumentos como organismos que no pueden reducirse, limitarse a un simple esquema silogístico y frente a la imposibilidad de reducirlos a dos premisas y una conclusión, el autor desarrolló un modelo que describe la estructura de un argumento ideal:

Una conclusión que resume la posición que se defiende en el argumento; los hechos específicos que evidencian esa conclusión; un principio aceptado que garantiza la conclusión; una serie de inferencias que justifican la conclusión; una modalidad que relativiza el alcance o validez de la conclusión; y cuando sea el caso, una refutación a los argumentos con los que se pretenda invalidar la conclusión. (Díaz, 2002, p. 15).

Estos seis elementos esenciales en el modelo argumentativo de Toulmin se articulan, se interrelacionan en el discurso, los cuales logran constituir una red argumentativa que organiza los dispositivos destinados a fortalecer la argumentación central.

1.3.3 Bases didácticas sobre la argumentación. Esta propuesta parte de unas consideraciones didácticas que autores como Anna Camps, Joaquim Dolz, María Cristina Martínez y Álvaro Díaz, orientaron para la enseñanza de discursos argumentativos en el aula, desde una mirada de la argumentación como actividad discursiva, esto es desde su carácter dialéctico. De esta manera, fueron clave para organizar la propuesta de intervención en el aula a nivel teórico y

metodológico, al mismo tiempo que permitió dar cuenta del problema de investigación y sus estrategias para abordarlo, intervenirlo en el aula.

Anna Camps (1995) en *Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita*, expone la dificultad que tienen los aprendices a la hora de asumir la contra argumentación, esto es para desarrollar ese carácter dialógico que subyace implícito en todo discurso argumentativo. Lo anterior lo reafirma al explicar que uno de los aspectos que mayor dificultad presenta es el de referirse en el propio discurso a opiniones contrarias a la que se defiende, en un juego de argumentación y contra argumentación, que, además, de tener en cuenta a los posibles destinatarios de los textos para adecuar los propios argumentos, requiere incorporar argumentos contrarios para valorarlos y quitarles fuerza argumentativa (p. 51).

De esta manera, la autora enfatiza en la necesidad apremiante de enseñar a argumentar desde ese carácter discursivo intrínseco, ya que quien argumenta tiene como objetivo convencer a unos interlocutores, a un auditorio; para Perelman y Olbrecht Tyteca (1958) tiene que ver con acrecentar la adhesión de un auditorio a determinado punto de vista o tesis; para Grize (1974) tiene que ver con llevar a los interlocutores a cierta conducta; para Díaz (2002)

Quien argumenta es consciente de que pretende hacer válida una posición que no tiene por qué ser compartida por todos los seres racionales y que, por lo tanto, siempre habrá opiniones a favor o en contra de las tesis que se defienden (p. 11).

Las anteriores conceptualizaciones evidencian ese carácter discursivo, dialógico propio de la argumentación y aunque desde un discurso escrito monológico, no cara a cara como pasa en la argumentación oral, es mucho más complejo porque los interlocutores o el auditorio no están en tiempos reales, sin embargo, ese carácter dialógico también se hace presente a través del lenguaje, en el cual el locutor-escritor produce en sus textos argumentativos proposiciones que respaldan

su punto de vista y que adelantan las posibles dudas o preguntas que los interlocutores podrían hacer para rebatir la tesis defendida. Entonces, enseñar a argumentar desde lo dialógico, desde la contra argumentación exige del locutor-escritor la gestión autónoma del texto. Si el argumentador quiere tener en cuenta los puntos de vista de los oponentes tendrá que introducir de alguna forma estas opiniones contrarias en su propio discurso para poder responder a ellas y rebatirlas o minimizarlas (Camps, 1995, p. 53).

Por tanto, enseñar a argumentar desde la contra argumentación, implica enseñar a que el estudiante analice la imagen del destinatario sobre el cual se apela con la argumentación y enseñar a contrarrestar las posibles objeciones que tenga el destinatario con relación a la tesis que defiende el locutor.

Las anteriores consideraciones sobre el carácter dialógico, discursivo y desde su enseñanza desde la contra argumentación son el punto de partida que orientan la manera como se debe abordar los textos argumentativos según la autora. Camps rescata cuatro aspectos: en primer lugar es necesario que el locutor-escritor analice la situación discursiva en la que se inscribirá el texto; en segundo lugar se debe tener en cuenta las dificultades de los aprendices con relación al reconocimiento de las representaciones de las opiniones que los destinatarios pudieran tener sobre el texto y a la dinámica de los diferentes puntos de vista que pueden girar alrededor de un tema; en tercer lugar se debe tener en cuenta la dificultad de los estudiantes por la comprensión de la contra argumentación y la concesión con la defensa de una tesis que tiene una orientación contraria, finalmente se debe considerar la dificultad de integrar en un discurso monologal escrito, proposiciones argumentativas y contra argumentativas, para esto es indispensable ayudarlos en el dominio de los conectores discursivos para establecer relaciones que den coherencia y fuerza a las diferentes ideas en el discurso.

Camps propone tres aspectos fundamentales para el dominio de lo dialógico en la argumentación: promover situaciones de lectura que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende; prever una gradación progresiva de la producción progresiva monológica desde situaciones en que los destinatarios sean representables más fáciles hasta llegar gradualmente a los más lejanos; y finalmente, proporcionar textos de referencia que pongan al alcance situaciones argumentativas.

Del mismo lado, Joaquim Dolz (1995) apoya la enseñanza de la argumentación, al destacar seis aspectos esenciales para su abordaje en el aula. En su artículo *Escribir textos para mejorar su comprensión* destaca los siguientes seis elementos para desarrollar una enseñanza sistemática de la argumentación: toda argumentación se organiza a partir de una controversia, un tema que genere polémica; el argumentador debe tomar una posición, ya sea a favor o en contra; el objeto de una conversación debe ser la introducción de una aserción más o menos verosímil o probable; el objetivo que debe perseguir es convencer al destinatario cuando se utiliza la razón y persuadir cuando se trata de adherirlo con los sentimientos; debe analizarse la postura, los intereses del destinatario para poder influir en él, en la argumentación; y finalmente tener en cuenta el lugar social, puesto que este condiciona los roles sociales de los diferentes actores y condiciona sus posiciones.

En consonancia con las consideraciones didácticas de Anna Camps y Dolz desde el enfoque discursivo de la argumentación, Álvaro Díaz (2002) en su libro *La argumentación escrita* rescata cuatro aspectos importantes: el tema sobre el cual se argumenta debe ser motivo de polémica, de diversas perspectivas interpretativa, lo cual amerita una justificación:

Quien argumenta es consciente de que pretende hacer válida una posición que no tiene por qué ser compartida por todos los seres racionales y que, por lo tanto, siempre habrá opiniones a favor o en contra de las tesis que se defienden (p. 11).

En cuanto al propósito se debe ser consciente que se debe influir sobre el destinatario (construir y analizar su imagen), pero también que el auditorio mismo influye a quien argumenta. De esta manera, la base de la argumentación es su carácter dialógico, interactivo donde confluyen voces y fuerzas racionales para llegar a acuerdos, inclusive.

En cuanto a los medios utilizados, quien argumenta debe recurrir a razonamientos sustentados con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, voces de autoridad, datos estadísticos y demás. La argumentación en este sentido se actualiza a través de diferentes modalidades discursivas: narrativas, expositivas, descriptivas y por supuesto argumentativas.

En cuanto a los participantes se incorporan al menos dos, en el cual un enunciatario influye, busca convencer a un destinatario y un auditorio que puede o no dejarse influir por el enunciatario.

Asimismo, María Cristina Martínez (2001) en *Aprendizaje de la argumentación razonada* apoya el enfoque de una argumentación desde lo discursivo y validada no desde la persuasión, sino desde el convencimiento, desde argumentos que apelan al raciocinio y no solamente a las emociones. Con base en lo anterior respaldan los aportes de Díaz (2002) al definir los propósitos de la argumentación y diferenciarla de la persuasión; aunque suelen utilizarse como sinónimos y están estrechamente relacionados, no es lo mismo persuadir que argumentar, puesto que esta última exige convencer aludiendo a la razón y no solamente desde el manejo de las emociones y deseos del enunciatario.

La persuasión es un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario (persona o grupo) apelando más a sus emociones,

deseos, temores, prejuicios, y todo lo relacionado con el mundo de los afectos, que a su raciocinio. (2002, 2002, p. 2)

De esta manera, la persuasión termina siendo una forma de manipulación, de control social en la cual se usan estrategias como la coacción o la coerción para lograr los fines propuestos; un ejemplo exitoso de la persuasión está en las campañas publicitarias y los discursos políticos. De esta manera, la persuasión estudia muy bien al destinatario para poder influenciarlo, pero quizás no de manera honesta, porque se manejan sus emociones y no su razón.

La argumentación por ejemplo, es un proceso epistémico mucho más honesto, se busca validar una postura, a través del convencimiento por medio de la razón: “la argumentación es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose en criterios racionales. Por eso argumentar es mucho más difícil que persuadir cuando se intenta convencer a un auditorio exigente” (Díaz; 2002, 5). En este sentido, son importantes las consideraciones sobre la importancia de *Aprender a argumentar*, en el sentido de que desarrollar un espíritu crítico frente a los valores de la sociedad y apropiarse de los mecanismos de la lengua para defender o discutir una postura, constituye un contenido fundamental para la formación de ciudadanos capaces de opinar, participar y construir una sociedad democrática y plural (Camps y Dolz, 1995).

En coherencia con lo anterior es crucial la propuesta de María Cristina Martínez desde la propuesta de integración de las tres perspectivas más conocidas de la argumentación (Analítica de Toulmin, Nueva Retórica de Perelman y Dialéctica de Van Eemeren) en la dinámica enunciativa del discurso y desde la mirada dialógica del discurso (Bajtín). La noción de género discursivo, las características del enunciado y la explicación de la intersubjetividad inherente al discurso permiten establecer la relación de las perspectivas con las diversas fuerzas de evaluación social que se construyen en el enunciado. En este sentido, el enunciado constituye el punto de partida para su

análisis donde confluyen muchas voces y se reconstruye un sujeto discursivo. Es pues la perspectiva dialógica del discurso la base para integrar e interrelacionar las tres perspectivas de la argumentación de los autores mencionados. Esta propuesta permitiría analizar y entender las diferentes fuerzas enunciatarias que confluyen en un discurso y asimismo tener mejor resultados a la hora de desarrollar una propuesta argumentativa; en palabras de Dolz, leer, comprender textos argumentativos conllevaría a dominar mejor desde la producción este tipo de géneros discursivos. Así por ejemplo, para enseñar a escribir ensayos, debe haber un primer acercamiento desde la lectura y el análisis de estos géneros discursivos, antes de llegar a la producción de los mismos.

De esta manera, desde una teoría de la enunciación, Martínez rescata tres elementos que confluyen y se interrelacionan en el discurso: el enunciador, el enunciatario, y lo enunciado o Tercero, que constituye las voces ajenas traídas de otros discursos o momentos de enunciación. Estas interrelaciones son las que llamaríamos la intertextualidad en un discurso:

En todo enunciado se instaura siempre una relación intersubjetiva construida a través de imágenes no sólo de Enunciador y de Enunciatario sino también de la voz ajena, es decir, del Tercero. El Locutor, sujeto discursivo que se asume como responsable del enunciado hace ‘una puesta en escena’ de unos puntos de vista, de unos personajes, de las voces de otros para mostrar el Enunciador, el Enunciatario y el Tercero de una cierta manera. (...) Los tres sujetos discursivos tienen su propia identidad en el enunciado, cada uno representa su papel de Enunciador, Enunciatario o Tercero, son las tres partes del acontecimiento enunciativo. Entre ellos se construyen discursiva y textualmente aproximaciones o distanciamientos emotivos, se establecen relaciones jerárquicas sociales de simetría o de asimetría (Jerarquización +/-) y se actualizan o no saberes compartidos en cada relación. Cada una de estas partes se construye como imágenes

discursivas y mantiene su papel bien diferenciado una de otra en relación con el tipo de proximidad o de lejanía que se busque privilegiar en el discurso (Martínez 2001, pp. 32-33).

Evidentemente, esta propuesta integradora de la argumentación de Martínez parte del enfoque dialógico del discurso cuyo fundamento básico es la intencionalidad y la perspectiva de respuesta activa, la relación intersubjetiva e intertextual del enunciado, las cuales constituyen las funciones fundamentales del lenguaje como discurso.

1.4 Método, metodología y técnicas para la investigación alrededor de la Didáctica de la argumentación escrita

En este proyecto, se recurrió a la investigación-acción como herramienta metodológica de análisis de la realidad educativa de Fundación colegio UIS. La finalidad fue la de reconstruir a partir de la interpretación cualitativa los datos obtenidos en la investigación, diseñar una intervención didáctica oportuna e innovadora que transformara las prácticas de aula alrededor de la argumentación escrita y la enseñanza del ensayo. La importancia de este tipo de investigación radicó en que permitió el trabajo con los estudiantes-participantes a través de una experiencia muy enriquecedora y más cercana con ellos; se comprendió mucho mejor sus realidades, frustraciones, impotencias, motivaciones, logros en todo este proceso de la argumentación escrita que han tenido a lo largo de prácticas de aula anteriores.

Por tanto, la investigación-acción constituye una excelente oportunidad para que el docente se cuestione sobre su quehacer, sobre sus prácticas educativas y desde una reflexión constante propicie, oriente, innove y por consiguiente transforme su práctica de enseñanza. Lo anterior lo reafirma Antonio Latorre (2005)

La investigación-acción es vista como una indagación práctica realizada por el profesorado, de forma colaborativa, con la finalidad de mejorar su práctica educativa a través de ciclos de acción y reflexión (p. 24).

Como ya se ha dicho en momentos anteriores, esta propuesta didáctica fue ejecutada en una institución de carácter privado, del municipio de Floridablanca (Santander). La propuesta se puso en marcha con 58 estudiantes de noveno grado inicialmente, (cursos a y b; cada uno de 29 estudiantes), la cual fue avalada desde su comienzo por Rectoría y Coordinación académica. Es importante resaltar el apoyo y la colaboración de los maestros de Ciencias Sociales, de Economía, de Filosofía y de Ciencias políticas que estuvieron enriqueciendo con sus aportes la propuesta desde la ejecución de la Secuencia Didáctica, que con su saber orientaron a los estudiantes en la producción del ensayo que tuvo como intención final enviarse al Concurso de ensayo 2016 del Banco de la República.

La presente propuesta se estructuró en dos fases: una de investigación y otra de intervención didáctica. De acuerdo con el proceso de investigación se indagó inicialmente por las concepciones implícitas y explícitas que develaban los estudiantes de noveno grado inicialmente* con relación a la lectura, la escritura y la argumentación. Para lo cual fue fundamental la recolección de información proveniente de entrevistas semiestructuradas; registros anecdóticos: relatos de vida (sobre experiencias del proceso de aprendizaje de la lectura, la escritura y la argumentación escrita) y una prueba de identificación de necesidades que permitió conocer más de cerca al estudiante desde su saber-hacer con relación a la argumentación escrita (Producción de un artículo de opinión).

* La fase de investigación tuvo lugar a mediados de octubre, cuando todavía cursaban noveno; la fase de intervención correspondió cuando ya cursaban décimo. Cambios que incidieron en el diseño de la Secuencia Didáctica, con relación a la selección del género discursivo que se enseñó (el ensayo) para el fortalecimiento de la argumentación escrita, el cual estaba en consonancia con los Estándares Básicos de Competencias.

El acopio de datos, la recolección de información y la constante lectura de la misma permitió su análisis desde una visión semiótica discursiva y desde el marco teórico que enmarca este proceso investigativo. Por ende, posibilitó la relación de los hallazgos con categorías previamente establecidas en el diseño de los instrumentos y otras categorías emergentes a lo largo de los discursos. De esta manera, orientó una mejor organización y comprensión del problema didáctico para el posterior diseño de intervención en el aula.

El proceso de intervención fue implementado gracias al diseño y ejecución pertinente de una Secuencia Didáctica cuya estructura general* estuvo fundamentada a partir de unas orientaciones teóricas, didácticas y pedagógicas en torno a la argumentación como objeto de enseñanza y de aprendizaje; es necesario precisar que el ejercicio evaluativo se llevó a cabo de manera continua durante el proceso de intervención didáctica e investigativa.

A continuación se describe con más detalle las fases de investigación y de Intervención didáctica que tuvieron lugar en esta propuesta.

1.4.1 Fase de investigación. En consonancia con lo anterior, se escogió como soporte metodológico para esta propuesta, el paradigma sociocrítico de la investigación, en el que se concibe al sujeto investigador como un ser que busca comprender la realidad que lo circunda y como ente participativo y reflexivo de la misma aporta en la construcción de diversas formas para resolver las necesidades emergentes de una comunidad objeto de estudio. Por tanto, contribuye a transformaciones sociales y culturales de la misma.

Fue importante también, para esta propuesta considerar que para lograr una enseñanza situada y significativa con los educandos se hace necesario que en las prácticas educativas se comprendan

* La descripción minuciosa de la Secuencia Didáctica se ampliará más adelante en el cap. 2: Descripción de la Propuesta Didáctica

las teorías implícitas que soportan el proceso de enseñanza y aprendizaje, las intenciones del docente y las percepciones del estudiante. En la medida en que se conocieron las concepciones que tenían los educandos sobre lectura, escritura y argumentación y que se lograron conocer sus prácticas escriturales y argumentativas, permitió de la mano de un proceso reflexivo constante por parte del docente-investigador, comprender mejor estas actuaciones educativas para posteriormente intervenir y mejorar las prácticas. De esta manera, la enseñanza cobra mayor sentido en el aula:

(...) La enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica. La enseñanza deja de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, en una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada y realizada por el profesorado. La educación se concibe como una acción intencional, propositiva, que se rige por reglas sociales, no por leyes científicas. La enseñanza deja de ser una técnica, un saber aplicar la teoría, para constituirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos institucionales (Latorre, 2005, p. 12).

De la misma manera, se destaca el carácter participativo, colaborativo y cíclico de la investigación-acción* que se reflejó a lo largo del desarrollo de la propuesta; para lo cual el docente investigador buscó mejorar sus propias prácticas, situaciones que tuvieron lugar desde la implementación de las diferentes técnicas de recolección de la información, hasta el diseño de intervenciones didácticas para el fortalecimiento de la argumentación escrita, a través de la enseñanza del ensayo en los estudiantes de décimo.

* En adelante IA.

A continuación se presenta la siguiente imagen que representa el procedimiento base de la investigación acción presentada. Diferentes investigadores en la acción lo han descrito de forma diferente: como ciclos de acción reflexiva (Lewin, 1946); en forma de diagrama de flujo (Elliott, 1993); como espirales de acción (Kemmis, 1988; McKernan, 1999; McNiff y otros, 1996).

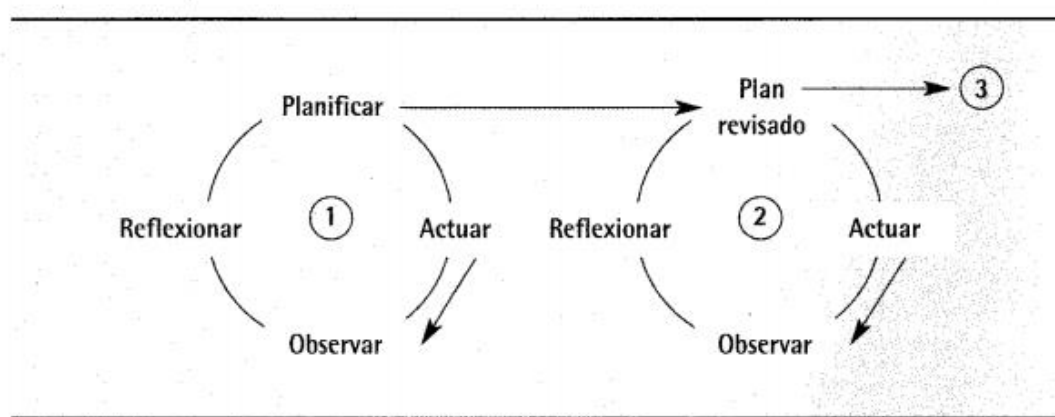


Figura 1. Ejemplo de la espiral de ciclos de la investigación-acción. Adaptado de: Alatorre A. (s.f.) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*

En este carácter cíclico de la IA y que en palabras de Kemmis y Macttagart (1988), se considera como una espiral introspectiva en la que confluyen diferentes procesos, no lineales, sino interrelacionados, invitan a la observación, la planificación, la acción y la reflexión.

Cabe destacar que en términos de la presente propuesta la observación se realizó a través de diversas fuentes escritas y observaciones directas. Las anteriores se convirtieron en el corpus que permitió develar concepciones sobre el objeto de estudio –la argumentación escrita–, clarificar la problemática y hacer seguimiento de posibles transformaciones.

Aunado a esto, se procedió al ejercicio de planificación en donde se consideró el diseño de una configuración didáctica, Secuencia Didáctica, que posibilitara mejoras en los procesos de

argumentación escrita; posteriormente, se puso en ejecución dicha propuesta, la cual no se consideró acabada en el momento de planificación, puesto que estuvo determinada por las constantes reflexiones y por ende, de ajustes al plan de acuerdo con las necesidades emergentes de aprendizaje de los estudiantes durante el proceso.

Se hace necesario resaltar que se hizo una selección rigurosa de los instrumentos de recolección de la información, los cuales permitieron develar y comprender el problema didáctico y en un segundo momento posibilitaron una serie de decisiones y transformaciones que tuvieron lugar después de un proceso de intervención. Las técnicas escogidas para la recolección de información fueron: entrevistas semiestructuradas, relatos de vida y análisis de textos argumentativos.

Un primer instrumento que se aplicó fue la entrevista escrita semiestructurada con preguntas abiertas (Apéndice A). Se hizo a 58 estudiantes en el segundo semestre de 2015. Las preguntas que se plantearon estaban enfocadas hacia los procesos de aprendizaje, gustos o motivaciones por la lectura, escritura y argumentación. Esta población se escogió en primer lugar, porque entre los tres novenos de la Institución el a y b eran los que institucionalmente arrojaban más dificultades en sus bajos desempeños en las diferentes asignaturas y en especial en español puesto que se evidenciaban las dificultades en los textos argumentativos, a su vez incidía en el análisis de plan lector que hacían; en segundo lugar se escogió porque hacían parte de mi responsabilidad académica y podía incidir en ellos de manera directa.

Tabla 1.

Ejemplo de algunas preguntas de la entrevista semiestructurada aplicada a los estudiantes

Preguntas sobre la lectura	Preguntas sobre la escritura	Preguntas sobre la argumentación
1. ¿Qué es para usted leer?	1. ¿Qué es para usted la escritura?	1. ¿Qué es para usted argumentar?
2. Actualmente ¿estás leyendo o escribiendo? ¿Qué estás leyendo o escribiendo?	2. ¿Crees que es importante la escritura para una cultura? ¿Por qué?	2. ¿Qué propósitos comunicativos persigue la argumentación?
3. ¿Qué tiempo dedicas a la lectura y a la escritura?	3. ¿Cómo ha sido tu proceso de acercamiento a la escritura? ¿Puedes contarme lo que recuerdes desde cuando empezaste tu escolaridad?	3. ¿Qué textos argumentativos conoces y has producido?
4. ¿Qué textos lees por fuera del colegio?	4. ¿En qué otros espacios a parte del académico utilizas la escritura? ¿Con qué fines lo haces? Sobre qué temas escribes.	4. ¿Qué estructura tienen los textos argumentativos?
5. ¿Hay biblioteca en tu casa? U ¿otros recursos tecnológicos? ¿Cuáles? ¿Utiliza Blogs, participa en foros, otras páginas de la red?	5. ¿Tienes en cuenta algunos aspectos en el momento de escribir o lo haces de manera automática?	5. ¿Para qué te sirve argumentar? ¿En qué situaciones utilizarías la argumentación?

Preguntas sobre la lectura	Preguntas sobre la escritura	Preguntas sobre la argumentación
6. ¿Comúnmente qué lees o escribes en la web?	6. ¿Qué criterios debería tener un texto escrito adecuadamente?	6. ¿Qué importancia tiene la argumentación en la vida diaria?
7. ¿Se integra tu familia en actividades de lectura y escritura? ¿De qué manera?	7. ¿Qué te parece difícil al escribir? ¿Por qué?	7. ¿qué aspectos se deben tener en cuenta para escribir un texto argumentativo?
8. ¿Tienes dificultades al leer algunos textos? ¿Cuáles?	8. ¿Qué te motiva a escribir en el colegio? Y ¿Qué en otros espacios como en las redes sociales?	8. ¿Qué es una tesis?
9. ¿En cuáles textos (narrativo, expositivo o argumentativo) se te dificulta más comprender?	9. ¿Podrías contarme qué haces cuando vas a escribir un texto?	9. ¿Cuáles asignaturas apoyan el proceso de aprendizaje de la argumentación escrita?
10. ¿Qué estrategias de lectura usas para comprender mejor los textos?	10. ¿Planificas tu texto? ¿Qué estrategias utilizas? (asociación de ideas, cuestionarios, torbellinos de ideas, elaboración de mapas conceptuales. Estrategias para organizar los contenidos: clasificar y agrupar ideas, esquemas comparativos, elaboración de borradores previos.	10. ¿Crees que es importante citar a otros autores en tu texto? ¿Por qué?

Se aplicó un segundo instrumento de recolección de la información: los relatos de vida (Apéndice B). Estos permitieron conocer y de manera más afectiva los procesos de enseñanza y aprendizaje que han tenido los estudiantes, incluso desde inicio de la escolaridad, con relación a la enseñanza, escritura y argumentación. Este instrumento permitió además complementar y reafirmar en algunas las concepciones develadas en el análisis de la información del primer instrumento.

A continuación, se presenta la consigna dada a los estudiantes en los relatos de vida.

Producción de relatos de vida

“El yo frente a sí mismo, el yo frente al estupor de encontrarse imprevistamente enredado en la trama de su propia mirada que mira las cosas, en la trama de la escritura que registra la propia mirada.

Franco Rella

El objetivo de esta actividad es que logres suscitar procesos reflexivos sobre el acto de leer, escribir y argumentar desde la etapa de la niñez hasta la etapa de formación en la que te encuentras. Esta información se tomará como fuente de análisis de prácticas didácticas de lengua y al mismo tiempo servirá para la identificación de necesidades escriturales de carácter argumentativo.

Escribe un relato de vida donde cuentes tus experiencias sobre los procesos de aprendizaje que has tenido en tu vida escolar, alrededor de la lectura, la escritura y la argumentación.

Figura 2. Formato del relato de vida

Para orientar a los estudiantes en cómo hacer un relato de vida, se mostraron dos textos como modelo; uno realizado por la maestra investigadora en su primer semestre de Pregrado en la universidad, titulado: “Más que libros y recuerdos escritos” (Apéndice C) y el otro escrito por una estudiante de décimo grado de una institución en prácticas de aula anteriores (Apéndice D). Este

instrumento permitió develar cómo parte del proceso lector y escritor que tuvieron los estudiantes, ya desde el éxito o el fracaso, estaban relacionados afectivamente con las prácticas educativas que tuvieron desde niños. Aspectos como por ejemplo, un regaño injustificado, una palabra inapropiada, conllevó en muchos de los casos a que le cogieran aversión a la lectura o a la escritura desde pequeños.

Tengo 15 años aproximadamente, desde los 3 o 4 años aprendí a escribir y mediante este relato de vida les contaré cómo: era un domingo en la tarde recuerdo muy bien (por cierto tengo buena memoria de cuando era chiquito) y mis papás me hablaron de entrar a un jardín, sinceramente no le di importancia creí que iba a ser chévere. Ya llegó el otro día y yo iba por las tardes, me llevaba un tío y mi abuelita, fui feliz caminando mientras me llevaban hasta que me dejaron en la puerta y me entregaron a las manos de una señora desconocida, había entrado a Compuniños ubicado en el barrio la aurora, siempre recordaré que ese jardín tenía un columpio a la entrada, donde nos montábamos todos, todos los días. Lo que me acuerdo de aprender a escribir es cuando nos enseñaban las letras del abecedario primero que todo las vocales, ya luego el abecedario completo, ya cuando conocimos todas las letras comenzamos a escribirlas, recuerdo muy bien en letra cursiva pero sinceramente nunca aprendí a escribir en letra cursiva, era una tortura para mí esas clases, pero finalmente terminé escribiendo como las personas comunes. El caso fue qué volví hacer feliz, me hice amigos de todos y era feliz, hasta que sucedieron dos hechos que marcaron mi vida o pues nunca los he olvidado, el primero por temas familiares mi tío y mi abuela tuvieron que irse a Medellín y me tocó entrar al jardín en las mañanas y me llevaban mis papás y me puse a llorar cada vez que me dejaban allá como la mayoría de los niños cuando entran a jardín o colegios y el otro acontecimiento que nunca he olvidado es una vez estábamos todos en el salón hablando y la profesora se molestó, no tuvo paciencia de seguro se le olvidó que

éramos niños pequeños y debía entendernos, el caso fue que llamó a la rectora pero esta no fue, fue el esposo y este entró y nos regañó a todos de una forma increíble, ni siquiera mis papás lo habían hecho, de seguro también se le olvidó que éramos niños de 4 años y no debía tratarnos así (P1).

En el anterior fragmento del relato de vida de un participante se evidencia cómo prácticas repetitivas, mecánicas, descontextualizadas llevaron a que el proceso escritor o lector se tornara tortuoso para el estudiante: “era una tortura para mí esas clases, pero finalmente terminé escribiendo como las personas comunes”. La anterior reflexión del participante dejó entrever que su proceso como escritor ha sido a la fuerza, obligado, que no subyace motivación alguna para escribir. Situaciones de enseñanza y aprendizaje que terminan afectando la imagen que va construyendo el estudiante como escritor.

Finalmente, se menciona la prueba de evaluación de necesidades (producción del artículo de opinión-Apéndice G) la cual permitió confrontar desde el saber-hacer del estudiante sus fortalezas y dificultades en la argumentación escrita*. Dificultades relacionadas con la estructura del género discursivo, su intencionalidad comunicativa, su poca fuerza argumentativa, son algunos de los aspectos que se encontraron en los textos; estos se ampliarán con detalle más adelante en el cap. 3.

Conviene aclarar que el tratamiento de la recolección de la información por considerarse altamente discursivo se decidió realizar procesos interpretativos desde la visión de la semiótica del discurso, para hacer visible y analizar modos de representación o concepciones sobre el objeto de estudio: la argumentación escrita; así como develar transformaciones en los sujetos participantes, y de este modo realizar un seguimiento riguroso al proceso investigativo desde el ejercicio de la

* El análisis de los resultados de este texto inicial de carácter argumentativo se contempla en el cap. 3. Análisis y ejecución de la Propuesta Didáctica.

interpretación. Este implicó una “inmersión progresiva en la información escrita, el cual comienza con un ‘fraccionamiento’ del universo de análisis en subconjunto de datos ordenados por temas, para luego ‘recomponerlo’ inductivamente en categorías culturales que reflejen una visión totalizante de la situación estudiada” (Bonilla y Rodríguez, 2000, p.134). En este sentido la interpretación de los datos constituyó un proceso dinámico que se nutrió a lo largo del todo el trabajo investigativo, iniciado desde el mismo momento de la recolección.

Interpretar es buscar sentido y encontrar significado a los resultados, explicando las tendencias descriptivas y buscando relaciones entre las diferentes dimensiones que permitan construir una visión integral del problema. Una cultura no es una sumatoria de partes sino todo un sistema de significados que están integrados en un patrón normativo institucionalizado (...) En cierta forma la labor interpretativa tiene como fin último aprehender esta visión totalizante en torno a la cual un grupo organiza sus comportamientos (Bonilla y Rodríguez, 2000, p. 269).

De este modo el análisis reflexivo y la categorización estuvo determinado por dos procedimientos: en primera instancia se efectuó desde categorías previamente establecidas a la luz de la teoría conceptual y la segunda desde la revisión rigurosa de todo el corpus para identificar categorías emergentes. Así, por ejemplo, en el caso específico de las entrevistas fueron aglutinados los 58 tipos de respuestas por cada pregunta planteada en el instrumento (Apéndice F); esto permitió evidenciar recurrencias para una misma categoría, preestablecida desde el planteamiento de cada pregunta, y otras posibles emergentes.

En síntesis el proceso general de análisis respondió a una serie de tareas u operaciones que corresponden a todo proceso analítico básico, “común a la mayoría de los estudios en donde se trabaja con datos cualitativos. Estas tareas serían: a) recogida de datos, b) reducción de datos o

extracción c) disposición de datos, d) extracción y verificación de conclusiones” (Rodríguez *et al.* 1999; 75). Las tareas y actividades incluidas en el proceso de análisis se ilustran a continuación.



Figura 3. Tareas implicadas en el análisis de datos Adaptado de: Rodríguez et al.(1999) *Metodología de la investigación cualitativa* de. Adaptado del esquema de Miles y Huberman (1994).

Las actividades implicadas en el análisis no están dadas de manera lineal sino que están interconectadas a lo largo de todo el proceso. La reducción de datos se llevó a cabo a través de unas categorías preestablecidas: sobre la lectura, escritura y argumentación principalmente, de esta manera se delimitó la información a los elementos de significación; en la disposición de datos y transformación de datos tuvo lugar el conjunto de información organizado para resolver las cuestiones trazadas de este trabajo investigativo. Así por ejemplo, se partió de las categorías predeterminadas, que en el caso de las entrevistas, como se había mencionado, se aglutinaron respuestas por cada pregunta planteada; finalmente la obtención y verificación de conclusiones

obedeció a los resultados o hallazgos como producto de la investigación de acuerdo con unos objetivos trazados.

Las conclusiones son por tanto, afirmaciones, proposiciones en los que se recogen los conocimientos adquiridos por el investigador en relación al problema estudiado. Dado que el análisis persigue separar las unidades elementales de un fenómeno para reconstruir un todo significativo, las conclusiones suelen recoger la relación, más o menos compleja, encontrada entre dos o más de estos elementos variables (Rodríguez et al.1999, p. 214).

Como consecuencia de los resultados arrojados en esta fase, se elaboró una estrategia de intervención didáctica (que en este caso correspondió a una Secuencia Didáctica para la enseñanza del ensayo y el fortalecimiento de la argumentación escrita en los estudiantes, que cursaban décimo en ese momento) y se observó de manera rigurosa el impacto que esta iba teniendo sobre la práctica en el aula. Por ser de carácter cíclica la investigación acción requirió de constantes revisiones, reflexiones y de ajustes al plan proyectado para cumplir con los objetivos propuestos. A continuación, se presenta este segundo momento de la propuesta: la fase de intervención didáctica.

1.4.2 Fase de intervención didáctica Analizados los datos de la fase de investigación hubo mayor precisión y claridad para intervenir en las necesidades argumentativas de los estudiantes de décimo de Fundación colegio UIS. Los hallazgos permitieron dilucidar que las representaciones sobre la manera como los estudiantes conciben la lectura, la escritura y la argumentación y en confrontación con el saber hacer de textos argumentativos interrumpen los procesos adecuados de aprendizaje en estas prácticas específicas.

Analizado el escenario para la práctica de aula, los participantes de la investigación y definidas sus necesidades de aprendizaje, se diseñó una intervención didáctica que le permitiera al estudiante concebirse como un sujeto discursivo, miembro de una comunidad discursiva en el que puede expresar sus puntos de vista, reconocer que hay otros interlocutores que sopesan lo que dice o escribe y que al mismo tiempo puede influir sobre ellos a través del ejercicio de estrategias argumentativas que lo empoderan para proyectar un discurso razonado.

De las configuraciones didácticas existentes se escogió la Secuencia Didáctica por hacer énfasis en la enseñanza y producción de un texto en particular, en este caso: el ensayo. La fundamentación teórica y didáctica estuvo orientada desde lo planteado por Camps (2008)

La secuencia didáctica es una unidad de enseñanza de la composición que definimos por las características siguientes: 1. Se formula como un proyecto de trabajo que tiene como objetivo la producción de un texto, y que se desarrolla durante un determinado período de tiempo más o menos largo, según convenga. 2. La producción del texto, base del proyecto, forma parte de una situación discursiva que le dará sentido, partiendo de la base que texto y contexto son inseparables. 3. Se plantea unos objetivos de enseñanza/aprendizaje delimitados que han de ser explícitos para los alumnos. Estos objetivos se convertirán en los criterios de evaluación. La articulación del trabajo de producción global y de unos objetivos puntuales se fundamenta en el concepto de «foco» de la actividad. Los alumnos llevan a cabo la actividad global a partir de los conocimientos que ya tienen y la atención didáctica preferente se orienta hacia los nuevos objetivos de aprendizaje. (p. 3)

Para esto, se proyectaron 20 sesiones de clase, las cuales abarcaron mes y medio y sujetas a las 4 o 5 horas de intensidad horaria semanales de la asignatura de Español. Estuvieron distribuidas en tres fases o momentos de trabajo: a) Manifestación teórica de los estudiantes sobre argumentación; b) lectura dialogada de ensayos (modelo: *Es tarde para el hombre* de William

Ospina) y confrontación teórica del ensayo y finalmente, c) la producción de los mismos y selección para enviar al concurso de ensayo Banco de la república 2016, como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2.

Fases y descripción general de la Secuencia Didáctica

Fases	Sesiones	Descripción general de la fase
Fase 1: Manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo	Sesiones 1,2,3 y 4	Se implementan varias estrategias para acercar al estudiante a que comparta sus representaciones previas sobre la argumentación y su valoración de la misma en el entorno académico y social. Asimismo, desde sus conocimientos previos socializan los criterios que deberían tener los textos de carácter argumentativo. Construyen una rejilla de evaluación para estos textos.
Fase 2: Modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este género discursivo	Sesiones 5,6,7, 8,9,10,11 y 12	Confrontan lo que saben de la argumentación con el modelaje de una lectura dialogada que corresponde a un ensayo del plan lector del período académico: <i>Los románticos y el futuro</i> de William Ospina. Se explicitan aspectos teóricos sobre la argumentación y el ensayo. Se propone de modelo <i>¿La pena de muerte, un castigo más justo?</i> (Apéndice H) Para confrontar lo explicado se proponen dos ejercicios de análisis con un segundo ensayo, también del plan lector: <i>El naufragio de las Metrópolis</i> .
Fase 3: La producción de los ensayos y defensa de la	Sesiones 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 y 20.	Se les propone escribir un ensayo a partir de una situación real de argumentación escrita: concurso de ensayo 2016 del Banco de la República. Se revisan en grupo los textos para mejorarlos y al final los

Fases	Sesiones	Descripción general de la fase
propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República		equipos de trabajo, defienden sus propuestas para ser enviadas al concurso.

Para la Secuencia, se seleccionaron algunos referentes de ensayos, tomados del plan lector del segundo período: *Es tarde para el hombre* de William Ospina y posteriormente se planificaron una serie de actividades estratégicas que desde una didáctica de la argumentación, de la enseñanza del ensayo le permitía a los estudiantes acercarse más a la identidad de este género discursivo. Una vez estructurada la Secuencia Didáctica se ejecutó con los aprendices, la cual fue llevada a cabo en el aula de clases, escogido no solamente como el escenario o el espacio en el que ocurre la enunciación didáctica en el que se instaura el discurso entre el docente y sus estudiantes, sino como el lugar de encuentro donde se construyen e intercambian significados. Al respecto Sánchez Corral (2003) lo reafirma de la siguiente manera:

Efectivamente, el aula, como espacio en el que ocurre la enunciación didáctica, constituye uno de los componentes operativos que interviene en la instauración del discurso. Y no solamente en calidad de un marco espacial (exterior) que sirve como procedimiento de localización de los enunciados producidos, sino, sobre todo, como una espacialización Cognoscitiva, en el sentido de que lo que ocurre en el espacio del aula se aprovecha, por parte de los interlocutores, para conseguir la significación (p. 486).

En lo que concierne al proceso de evaluación de la secuencia se realizó permanentemente durante cada sesión, y en términos de una evaluación formativa siempre se consideraron los

momentos del antes, durante y después del proceso de intervención y se centró en la valoración de los estudiantes en lo referente a la apropiación del ensayo y al desarrollo de la argumentación escrita. Para la validación de los resultados obtenidos, se hizo un proceso de reflexión con los estudiantes participantes comparando los desempeños iniciales y finales de los mismos. En este proceso también fue significativo el proyecto de aula* que surgió de iniciativa de ellos, junto con el respaldo y la mediación de la docente: la revista Ágora**: una revista cultural donde los estudiantes de undécimo integran a la comunidad educativa (rector, profesores, estudiantes, padres de familia, personal de servicio) para que escriban sobre diversos temas de interés social. Para el 2018 lleva dos ediciones consecutivas. (Apéndice B).

Expuesta de manera general la intervención, en el siguiente capítulo se detalla más concretamente el proyecto de intervención didáctica, lo mismo que el análisis elaborado en la puesta en marcha de la secuencia, la toma de decisiones que derivaron ante las dificultades presentadas y la evaluación del aprendizaje de los estudiantes y de la propuesta en general.

* “Petitjean y Halté no formulan el proyecto como una elección individual, sino como una empresa que se decide llevar a cabo colectivamente o en grupo y en la que los alumnos participan con tareas distintas a la realización del proyecto común”. (Camps; 1994, 152-160). Según Petitjean (1985, pp. 89-92) son dos las razones a favor de la adopción de esta orientación en la didáctica de la composición escrita: 1) El trabajo por proyectos pone a los aprendices en situaciones de comunicación que favorecen el descubrimiento de la funcionalidad de los escritos y 2) les pone en situaciones de aprendizaje que aceleran la toma de conciencia y facilitan el dominio de las capacidades necesarias para llevar a cabo en las actividades de escritura.

** La iniciativa de la revista ÁGORA se gestó a finales del segundo semestre de 2016. La idea surgió por parte de los estudiantes de décimo grado como respuesta a la necesidad de dejar un legado como promoción a la comunidad educativa, al mismo tiempo que buscaba integrarla. De esta manera, la revista constituyó un espacio cognoscitivo, dialógico que permitió el intercambio de saberes y de reconstrucción de sentido de diferentes esferas de la realidad y la cultura a través de diversos géneros discursivos. Así, no solo los estudiantes participaron en ella, sino también el rector, profesores, padres de familia, personal administrativo y de servicio. De esta manera permitió consolidar una cultura hacia el trabajo colectivo, fortaleciendo la convivencia, al transformar los vínculos y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad, generando un clima escolar de respeto ético-profesional. Se consolidó en el 2017, año en que ya estaban en undécimo grado. Se distribuyeron en diferentes comités: comité organizador, de fotografía, y de diseño. La revista tuvo el respaldo económico del rector de la UIS Ing. Hernán Porras Díaz y de Fundación colegio UIS ing. Adalberto Vergara Henao. Se entregaron 500 ejemplares y cada ejemplar estuvo constituido por 23 páginas. En resumen la revista hasta el momento cuenta ya con dos ediciones: primera edición 2017 y segunda edición 2018.

2. Descripción de la Propuesta Didáctica

El presente capítulo está dedicado específicamente a la descripción de la propuesta didáctica, la cual fue pensada para conocer las concepciones de los estudiantes, específicamente sobre la argumentación, para evaluar sus necesidades de aprendizaje y contribuir a través de la intervención y del mejoramiento de las prácticas de aula, al fortalecimiento de la argumentación escrita de los estudiantes de Fundación colegio UIS. El análisis de la misma será objeto del capítulo 3.

A continuación se describen las 3 fases que constituyeron la propuesta y que fueron organizadas de la siguiente manera: la primera fase se dirigió a la exploración de concepciones y necesidades de aprendizaje de los procesos argumentativos; la segunda fase implicó el diseño e implementación de una Secuencia Didáctica que propiciara transformaciones no sólo desde la dimensión del saber del estudiante, sino desde el saber hacer:

(...) que incumbe a la acción didáctica, puesto que, desde este punto de partida, la materia enseñada que ha de aprenderse ha de ser concebida desde un enfoque funcional: ya no se trata –ni necesaria ni exclusivamente– de que el alumno adquiera el saber sobre los conocimientos lingüísticos y literarios, sino de que adquiera el saber-hacer (y hacerse) con los diferentes discursos que configuran las materias de la lengua y la literatura, discursos que deben incluir los diferentes tipos de textos que atraviesan la sociedad de nuestros días. Sólo así, el proceso de enseñanza y aprendizaje procurará acaso la más humanista, la más ética de las actitudes educativas: el saber-ser como sujeto que se construye y se proyecta a sí mismo por y en el discurso (el interpretado más el producido) (Sanchez Corral, 2003, p. 470).

Y la tercera correspondió al proceso evaluativo, el cual fue realizado antes, durante y después de la implementación de la propuesta y en el que se configuró el ejercicio de análisis. Este proceso evaluativo estuvo orientado desde una evaluación formativa, a través de ella se reconoce aquello que parece como obstáculo para que los alumnos realicen sus tareas, y al mismo tiempo, los docentes pueden diseñar las estrategias más adecuadas para ayudar a superarlo. El objetivo de la evaluación formativa es ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje, cuando todavía hay tiempo para mejorar algún aspecto de dicho proceso (Anijovich y González; 2011, p. 11).

A continuación la siguiente ilustración sintetiza el enfoque de la evaluación formativa:

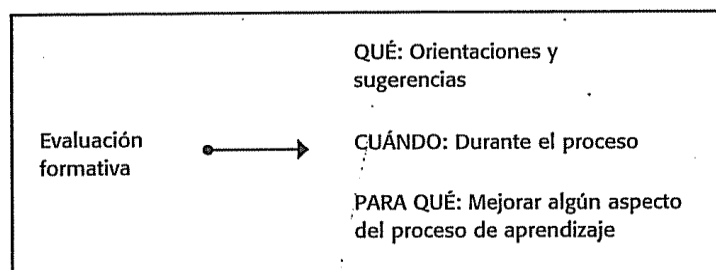


Figura 4. Enfoque de la evaluación formativa Adaptado de: Anijovich R.; González, C. (s.f.)
Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos

La importancia de la evaluación formativa en esta propuesta didáctica permitió ofrecer espacios al estudiante para encontrar en la evaluación no un instrumento de reprobación o de censura, sino una oportunidad continua para aprender, en la cual pudo ser consciente de algunos errores durante el proceso, realizar ejercicios metacognitivos continuos y encontrar posibilidades de mejora de su aprendizaje. Aunado a esta evaluación formativa, el proceso de intervención también estuvo caracterizado por una evaluación sumativa, la cual hace parte de una de las formas

de evaluación determinada institucionalmente y que bien orientada complementa el proceso de enseñanza y aprendizaje:

Más bien, lo que maestros y estudiantes necesitan más son evaluaciones sumativas que sirvan para verificar la consecución de logros importantes en la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, y las cuales se relacionen con los mismos continuos de desempeño que se utilicen en la evaluación formativa (Shepard, 2006, p.30).

De esta manera, la evaluación de manera situada, constituye el camino hacia una valoración que da cuenta de los avances del estudiante en su formación integral y que a través de la autoevaluación y el análisis de sus logros le permite saber cómo mejorar y potencializar sus capacidades. Esta última fase como se mencionó arriba será abordada en detalle en el capítulo 3 del presente informe.

2.1 Primer momento: Concepciones sobre lectura, escritura y argumentación

Analizados los escenarios de prácticas de aula y frente a una problemática que parecía que se viralizaba en los estudiantes de noveno a once en los estudiantes de la Fundación colegio UIS con respecto a dificultades en el proceso escritor argumentativo, surgieron varios interrogantes: qué necesidades de aprendizaje tienen, cómo fortalecer estos procesos de argumentación, cómo abordarlo en el aula. Lo anterior conllevó a determinar la población de estudio: noveno a y b. Por tal motivo, cobró gran importancia conocer sus concepciones y necesidades sobre el objeto de enseñanza, la argumentación* específicamente. Los discursos captados de manera escrita se convirtieron en pieza clave para evidenciar las mencionadas representaciones e identificar

* Se optó también por conocer sus concepciones sobre la lectura, la escritura, aunque no de manera enfática, por hacer parte ineludible de la manera como se interrelacionan estos procesos en la argumentación

necesidades respecto al proceso didáctico. Por lo tanto, “se considera el discurso como mediador semiótico esencial que interviene decisivamente tanto en la construcción de la identidad del sujeto como en la construcción del acto educativo” (Sanchez Corral, 2003, p. 470).

De acuerdo con lo anterior, se consideraron los siguientes presupuestos:

Primero, en el hecho -antropológico y semiótico- de que la actividad del discurso interviene en la construcción del sujeto. Y ello en la medida en que el ser humano manifiesta y configura su identidad -o su ausencia de identidad- como *sujeto* por y en el *discurso*¹, puesto que cada uno de nosotros somos nuestro propio lenguaje (el que producimos y el que recibimos). El segundo de los presupuestos deriva de lo que acabamos de decir: que la actividad didáctica no es otra cosa que un género de discurso que ha de procurar la búsqueda y la realización de aquellos efectos *perlocutivos* mediante los cuales se hace posible la referida construcción del sujeto (Sanchez Corral, 2003, p. 470).

También, fue trascendental conocer las creencias, las representaciones mentales, las significaciones alrededor de la argumentación de los estudiantes porque en parte determinaron el tipo de mediaciones y el diseño de ambientes de enseñanza.

Esta fase inicial exploratoria condujo a la selección adecuada de los diferentes instrumentos para la recolección y compilación inicial de información. Se empleó en primera instancia una entrevista semiestructurada, se convocó posteriormente a los estudiantes a la escritura de un relato de vida y se finalizó con la producción de un texto de carácter argumentativo preliminar (Artículo de opinión) para evaluar sus necesidades de aprendizaje.

La *entrevista semiestructurada escrita* estuvo constituida por 52 preguntas abiertas organizadas en categorías preestablecidas así:

Develar *La concepción de lectura*: esta categoría constó de 8 interrogantes, y pretendió como primera instancia conocer las representaciones que sobre lectura tenían los estudiantes, los hábitos lectores, los gustos, la relación con las redes sociales y con la familia; en segunda instancia conocer qué tan conjuntos o disjuntos estaban sobre la lectura y el proceso lector. De la información recolectada surgieron otras categorías: *Comportamiento de lectura; intereses de lectura; lectura y tecnología; lectura y familia*.

Develar *La concepción de escritura*: esta categoría estuvo constituida por 25 preguntas, en la que los estudiantes desde un saber declarativo expresaron sus creencias, valoraciones, incluso las emociones que les surgían en el acto de escribir. Esta categoría pretendió conocer no sólo sus representaciones sobre la escritura sino también qué tan conjuntos o disjuntos se encontraban con el proceso escritor. A partir de la información compilada surgieron otras categorías relacionadas con *motivaciones de la escritura; hábitos; escritura por fuera del contexto académico; escritura y tecnología; y escritura y familia*.

De *La concepción de argumentar*: esta categoría estuvo constituida por 15 preguntas, de las cuales emergieron otras categorías relacionadas no solamente con la concepción o representación del acto de argumentar, sino desde sus propósitos comunicativos, desde las valoraciones frente al argumentar que le otorgaron desde un rol académico y fuera de este. De la información compilada emergieron otras categorías relacionadas con las *finalidades de la argumentación; argumentación y entorno escolar; y argumentación fuera del contexto académico*. Se pretendió en esta categoría conocer las representaciones que sobre argumentación tenían los estudiantes, al mismo tiempo conocer el valor que le otorgaban al objeto cognitivo y de estudio que se intercambiaría, posteriormente, en un acto didáctico; en palabras de Greimas en Sánchez Corral (2000): “(...) para

que el intercambio pueda efectuarse, es necesario que las dos partes estén seguras de lo valioso del valor del objeto a recibir en contrapartida” (p.476).

A continuación en la siguiente tabla se detallan cada uno de los interrogantes e imperativos formulados para develar las concepciones de los estudiantes sobre la lectura, la escritura y la argumentación.

Tabla 3.

Interrogantes de la entrevista semiestructurada para la identificación de concepciones

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	INTERROGANTES
<i>De la concepción de lectura</i>	1. ¿Qué es leer para usted? 2. ¿Qué textos lees por fuera del colegio? 3. ¿Hay biblioteca en tu casa? U ¿otros recursos tecnológicos? ¿Cuáles? Utiliza Blogs, participa en foros, otras páginas de la red 4. ¿Comúnmente qué lees o escribes en la web? 5. ¿Usualmente en qué soporte escribes más, en el digital o en el físico? ¿Por qué? 6. ¿Se integra tu familia en actividades de lectura y escritura? ¿De qué manera? 7. ¿Qué tiempo dedicas a la lectura y a la escritura? 8. Actualmente ¿estás leyendo o escribiendo? ¿Qué estás leyendo o escribiendo?
<i>De la concepción de escritura</i>	9. ¿Qué es para usted la escritura? 10. ¿Crees que es importante la escritura para una cultura? ¿Por qué?

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	INTERROGANTES
	11. ¿Cómo ha sido tu proceso de acercamiento a la escritura? ¿Puedes contarme lo que recuerdes desde cuando empezaste tu escolaridad?
	12. ¿Qué propósitos comunicativos tiene la escritura?
	13. ¿En qué otros espacios a parte del académico utilizas la escritura? ¿Con qué fines lo haces? Sobre qué temas escribes.
	14. ¿Tienes en cuenta algunos aspectos en el momento de escribir o lo haces de manera automática?
	15. ¿Qué criterios debería tener un texto escrito adecuadamente?
	16. ¿Qué te parece difícil al escribir? ¿Por qué?
	17. ¿Qué te motiva a escribir en el colegio? Y ¿Qué en otros espacios como en las redes sociales?
	18. ¿Qué aspectos tienes en cuenta cuando vas a escribir?
	19. ¿Qué aspectos pragmáticos tienes en cuenta al escribir? Intención del texto, reconocimiento del interlocutor, selección de un léxico en particular (registro lingüístico) de acuerdo al género discursivo.

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	INTERROGANTES
	20. ¿Crees que es importante determinar la audiencia a la que va dirigido el texto? ¿Por qué?
	21. ¿Crees que es importante citar a otros autores en tu texto? ¿Por qué?
	22. ¿Podrías contarme qué haces cuando vas a escribir un texto?
	23. ¿Qué estrategias de planificación utilizas? Estrategias para la génesis del contenido: asociación de ideas, cuestionarios, torbellinos de ideas, elaboración de mapas conceptuales. Estrategias para organizar los contenidos: clasificar y agrupar ideas, esquemas comparativos, elaboración de borradores previos.
	24. ¿Qué estrategias de textualización utilizas? Dominar la estructura del texto, reconstruir el texto, ampliar un texto breve reconocer el tipo de texto.
	25. ¿Qué estrategias de revisión utilizas? Revisar con los compañeros, comparar el texto real con el pensado, detectar errores.
	26. ¿Acostumbra a que otras personas te lean lo que escribes y te den sugerencias?
	27. ¿Realizas un primer borrador antes de escribir el producto final del texto?

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	INTERROGANTES
	28. Cuando ves el producto final de tu escrito te sientes orgulloso o satisfecho. ¿por qué?
	29. ¿Revisas constantemente tu texto si presenta algunos problemas en su proceso o lo acostumbras hacer en un momento específico?
	30. ¿Cuando lees tu texto, detectas algunas dificultades? ¿De qué tipo?
	31. ¿Qué motivaciones tienes al escribir?
	32. ¿Qué sentimientos o emociones surgen en el acto de escribir?
	33. ¿Qué influencia tienen las herramientas tecnológicas sobre la escritura?
<i>De la concepción de argumentación</i>	34. ¿Qué es argumentar?
	35. ¿Qué propósitos comunicativos persigue la argumentación?
	36. ¿Qué textos argumentativos conoces?
	37. ¿Qué estructura tienen los textos argumentativos?
	38. ¿Para qué te sirve argumentar? ¿En qué situaciones utilizarías la argumentación?
	39. ¿Qué importancia tiene la argumentación en la vida diaria?
	40. ¿Qué géneros discursivos has escrito?
	41. ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para escribir un texto argumentativo?
	42. ¿Qué es una tesis?
	43. Sabes ¿Qué es una falacia?

CATEGORÍAS PREESTABLECIDAS	INTERROGANTES
	44. ¿A qué hace referencia el carácter dialógico en la argumentación?
	45. ¿Qué implicaría contraargumentar en un discurso?
	46. ¿Sabes qué es una premisa? ¿Para qué nos sirve en los argumentos?
	47. ¿Qué ventajas tiene la argumentación escrita sobre la oral o viceversa?
	48. ¿Qué es un argumento de autoridad?
	49. ¿Conoces algunos recursos persuasivos explicativos que ayuden a dar una mejor comprensión en el discurso?(Definir, comparar, establecer analogías, describir o narrar recurrir a los hechos)
	50. ¿Qué marcadores textuales son frecuentemente utilizados en la argumentación?
	51. ¿A qué se conocen como argumentos emotivos? ¿Podrías darme un ejemplo?
	52. ¿Qué factores de contexto pueden incidir en una situación comunicativa argumentativa?

En consonancia con lo anterior, la entrevista fue aplicada a los 58 estudiantes de noveno a y

b. Se determinaron 4 sesiones correspondientes a las 5 horas semanales del horario habitual de la asignatura de Español. Cada hora constó de 45 minutos horario escolar. Las entrevistas fueron realizadas en la sala de informática, las cuales fueron digitalizadas y enviadas al correo de la

docente. Posteriormente, los discursos fueron organizados en un archivo y para efectos del análisis, se compilaron las respuestas de los 58 participantes por cada una de las preguntas planteadas. Luego, después de varias lecturas a los discursos con las preguntas aglutinadas con cada una de las respuestas se hallaron recurrencias en los mismos y de esta manera se establecieron categorías emergentes de acuerdo con la teoría pedagógica, didáctica y disciplinar que soportó la presente propuesta.

Por tanto, realizar un análisis semiótico discursivo implicó comprender que la lengua es “considerada en su función epistémica y constituyente del ser del sujeto, puesto que actúa como instrumento para producir e intercambiar significados, ubicándose en este acto de significar el proceso que erige, en gran medida, la identidad del hablante” (Sanchez Corral, 2003, p. 471). Finalmente, se seleccionaron algunos discursos específicos que representaron las categorías emergentes develadas*. A continuación, algunas evidencias de este proceso.

31. ¿Se integra tu familia en actividades de lectura y escritura? ¿De qué manera?

1. Sí mi mamá lee muchos libros que le ayudan a ella a informarse más sobre su trabajo , mi papá lee mucho el periódico y así se informa de la novedades que han pasado en la ciudad. Pero no leemos juntos, ni compartimos así lecturas. Los intereses son diferentes.
2. A mis papás les gusta mucho leer el periódico y libros de cultura general, pero no coincidimos mucho en cuanto a los gustos, entonces poco me integro a ellos en la lectura. En la escritura menos.
3. No, en mi familia no solemos hacer actividades de lectura ni de escritura
4. Usualmente, mis padres son los encargados de ayudarme con mis textos, ya que ellos los corrigen y me dan sugerencias para mejorar la calidad de los mismos, pero, desafortunadamente, no hay actividades de lectura para nuestra familia.

* Esto se evidencia con más detalle en el capítulo 3

5. Mi familia no se integra en actividades de lectura y escritura.
6. No.
7. Mis padres leen y/o escriben artículos informativos u otro tipo de textos que correspondan a la temática de su trabajo, la mayoría de los días leemos las oraciones en el rosario y a veces los fines de semana leen el periódico, ellos además leen conmigo los textos del plan lector del colegio, así que se podría decir que mis padres no son 100% lectores pero que por lo menos, tanto la lectura como la escritura no están ausentes en su vida.
8. Usualmente leo con mi madre algunos artículos de salud, nos encanta reflexionar acerca de estos
9. No.

Figura 5. Ejemplo 1 de compilación de respuestas por cada pregunta (Lectura y escritura)

13. ¿Crees que es importante citar a otros autores en tu texto? ¿Por qué?

1. Sí pues a través de la citas tu puedes especificar mejor acerca de lo que quieres dar a entender al lector
2. No es necesario, pero si sirve para darle mayor validez a lo que uno escribe y que la gente tome el escrito con mayor seriedad al leerlo.
3. Sí, es importante citarlos porque al ser autores reconocidos y poner frases o partes de escritos de ellos y reconocerles su origen le da mayor fuerza al escrito y le podría dar cierto prestigio, y si no se citan y se usan frases de ellos o pedazos es algo ilegal hay que reconocer derechos de autor, además es muy bueno hablar y guiarse por mediante escritos de autores reconocidos
4. Me parece que, al citar a otros autores en un texto no se garantiza la originalidad del mismo, porque restringe al escritor de expresar lo que piensa.
5. Es importante porque se está dando un argumento de autoridad lo cual le va a dar mayor credibilidad al texto además que su obra me puede ayudar a complementar mi texto y ayudar a desarrollar la tesis de mi texto.

6. No lo veo como una obligación esencial pues a veces sobra; pero sí es una herramienta útil pues puedo parafrasear autores famosos para dar pie y credibilidad a mis escritos de modo que aunque no sea de mucha importancia si es útil y no está mal usarlos.
7. Si, al hacer esto se puede ayudar al lector a entender más de lo que se está hablando, además hace más llamativo el texto.
8. Sí es importante, ya que, al citar, tu das un argumento que ya ha sido usado por otra persona, pero que te puede ayudar para reforzar tu propio argumento, es decir, te puedes basar en el comentario de otra persona, citándola obviamente, para hacer que lo que quieres explicar tenga más credibilidad hacia el público.
9. Me parece que, al citar a otros autores en un texto no se garantiza la originalidad del mismo, porque restringe al escritor de expresar lo que piensa.

Figura 6. Ejemplo 2 de compilación de respuestas por cada pregunta (argumentación)

Por otro lado, se les solicitó a los estudiantes la realización de *un relato de vida* en el cual pudieran expresar sus experiencias de aprendizaje con relación a los procesos de lectura, escritura y argumentación que habían tenido desde su inicio de la escolaridad hasta el momento actual de sus vidas. El relato de vida fue escogido en esta propuesta por tratarse de una técnica de carácter cualitativo, al mismo tiempo por ser un documento personal, de naturaleza introspectiva que permitió conocer y comprender de manera más cercana a los sujetos en cuestión, incluso establecer mayor empatía con ellos.

(...) El objetivo del relato de vida no es necesariamente la elaboración de una historia de vida (aunque sí puede serlo, sobre todo si la narración es excepcional o muy representativa del mundo real y representacional de un grupo de sujetos), sino más bien sirve como método para la obtención de información para cualquier tipo de estudio, más aún el de contenido cualitativo. (García, 1995, p. 47)

El relato planteó la siguiente consigna: *“El objetivo de esta actividad es que logres suscitar procesos reflexivos sobre el acto de leer, escribir y argumentar desde la etapa de la niñez hasta la etapa de formación en la que te encuentras. Esta información se tomará como fuente de análisis de prácticas didácticas de lengua y al mismo tiempo servirá para la identificación de necesidades escriturales de carácter argumentativo. Escribe un relato de vida donde cuentes tus experiencias sobre los procesos de aprendizaje que has tenido en tu vida escolar, alrededor de la lectura, la escritura y la argumentación”*.

La producción del relato estuvo enfocado en la identificación de las representaciones que tenían los estudiantes sobre procesos de lectura, escritura y argumentación, al mismo tiempo que permitió identificar también a qué experiencias didácticas sobre el aprendizaje de la lengua, desde su niñez estuvieron expuestos. Los relatos fueron realizados en varias clases, los cuales estuvieron determinados por los diferentes momentos que atraviesa la escritura. Se usó como modelo de relato de vida dos textos: uno realizado por la docente investigadora en su época de pregrado, solicitado como ejercicio en los primeros semestres de la carrera y otro de una estudiante de otra institución en prácticas de aula anteriores. Esto se hizo no sólo como a manera de guía para el proceso de escritura, sino también con el ánimo de motivar al estudiante a que compartiera sus experiencias de manera abierta, aunque algunas de ellas estuvieran marcadas por la insatisfacción, o la impotencia. Fue confrontador encontrar procesos de aprendizaje de escritura muy similares, entre los relatos de la docente y de algunos de los estudiantes, los cuales estaban caracterizados por un método tradicional de enseñanza. Este hace referencia a un proceso de escritura de manera mecánico, aislado de su contexto o de la construcción de su significado.

Durante muchos años se consideró que el objeto de enseñanza en el comienzo de la escolaridad eran "las primeras letras". La idea subyacente era que el texto era una suma de palabras que, a su

vez, era una suma de letras, de modo que bastaba con enseñar las letras y cómo "juntarlas" para ir formando palabras, luego oraciones y, finalmente textos. En los grados más avanzados, los contenidos de las horas de Lengua estaban constituidos, básicamente, por cuestiones gramaticales y ortográficas. En este sentido, la idea era que conociendo gramática y ortografía el niño iba a estar capacitado para escribir y leer adecuadamente. (Kaufman, 2006, p. 2)*.

Esta realidad de la enseñanza de la escritura no sólo la vivió la docente investigadora, sino también se hacía visible en la formación inicial de los estudiantes de esta presente investigación:

Con la cartilla de **Nacho** aprendí a combinar las letras hasta formar palabras. Así que, en la cartilla veía pintada una iglesia o un elefante y yo transcribía en mi cuaderno letra por letra lo que decía debajo de la imagen. A veces, no entendía las letras, pues la profesora me enseñaba en letra script y en la cartilla estaba en cursiva. Sin embargo, me las arreglaba para descifrar la palabra (Relato de vida de la docente investigadora: “Más que libros y recuerdos escritos”) Lo anterior evidencia, la persistencia del método tradicional de enseñanza** de la escritura en las diferentes generaciones:

Dentro de los pocos recuerdos que tengo de cómo empecé a escribir se encuentran “las benditas planas” tenía un cuaderno especial para hacerlas y en las tardes libres mi mamá solía dejarme algunas para que me “entretuviera”, no sé qué tanto ayudaba al proceso de escritura. En

* Tomado de la ponencia titulada “La enseñanza de la lectura en distintos momentos de la escolaridad. Retoma temas expuestos en una conferencia magistral presentada en el Forum "A escola dos nossos sonhos", organizado por la Secretaría de Estado de Educación, Sao Paulo, Brasil. Recuperado en: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/kaufman.htm. 11/12/18.

** Este da cuenta desde la concepción objetivista abstracta que reduce la lengua a su gramática y desde la corriente perceptivista, el cual es una concepción reduccionista, conductista, mecánica sobre la visión de la enseñanza de la escritura, la cual considera la importancia de desarrollar una habilidad motriz, hacer trazos perfectos, planas, como condición necesaria para que el sujeto se configure como escritor, de aquí que se enfatice más en la caligrafía de la letra que en el valor de las ideas que produce el aprendiz en sus textos. (Rodríguez 2017) plantea que “una de las primeras corrientes que surge para explicar estos asuntos, y que presentó notables repercusiones para la práctica educativa, la corriente perceptivista y maduracional, recurre al constructo de madurez para explicar por qué los alumnos no consiguen leer y escribir de forma eficaz, y lo atribuye en parte a una pobre maduración de la discriminación auditiva y visual, de la lateralidad, o del esquema corporal (p.19).

el jardín solían ponernos a rellenar letras con diferentes materiales como lentejas, bolitas de papel entre otros. No recuerdo cuándo fue el momento exacto que empecé a escribir pero recuerdo que en preescolar nos exigían hacer letra cursiva, recuerdo que se me dificultaba hacer la h, pero los recuerdos se quedan estancados ahí. Cuando empecé a cursar primero todo cambió ya que no podía utilizar la letra cursiva me tocó “aprender” a hacer la letra normal la cual era incluso más fea que la cursiva y que no tiene nada de parecido a mi letra actual (Relato de vida de la participante 5)

Ambos relatos dejan esa marca biográfica de esos procesos iniciales de aprendizaje de la escritura, caracterizada por ejercicios poco significativos, esquemáticos, mecánicos y repetitivos; más que motivar al estudiante en esta etapa crucial lo llevaba al tedio, al desinterés y a negarse de alguna manera a conquistar etapas más complejas del proceso escritor. “Las benditas planas”, como lo expresó la participante, se convirtieron en el principal derrotero en el sistema tradicional de enseñanza de la escritura. Sin embargo, en los últimos años, se han acrecentado las investigaciones* que dan cuenta de los esfuerzos significativos por reorientar estos procesos de enseñanza en el aula.

Retomando el ejercicio de producción de los relatos de vida, se hace necesario aclarar que se presentó a los estudiantes una serie de preguntas que orientaban su escritura. Estos interrogantes fueron clave en el proceso, debido a que muchos no recordaban muy bien cómo había sido ese acercamiento a la lectura, escritura y argumentación; por tanto, ese accionar reflexivo, e introspectivo en los textos era muy débil. De esta manera, las preguntas no sólo apoyaron el ejercicio metacognitivo del estudiante, sino también guiaron la organización del discurso.

* Por mencionar algunos autores que refieren estudios al respecto: Anna Camps, Alice Castaño, Emilia Ferreiro, Josette Jolibert, Teberosky, Tolchinsky, Delia Lerner, Dora Inés Calderón, Daniel Cassany, Kaufman y María Cristina Martínez.

A continuación se relacionan los interrogantes sugeridos que apoyaron el proceso de producción de los relatos.

Tabla 4.

Preguntas orientadoras para la escritura de los relatos de vida

-
- ¿Recuerdas cómo fue ese primer día de clases cuando entraste a Preescolar?; ¿Quién te acompañó?
 - ¿Cómo era tu primer colegio?
 - ¿Cómo eran tus profesoras?
 - ¿Recuerdas alguna anécdota en particular de esa primera etapa de inicio escolar?
 - ¿Qué experiencias en tu vida escolar marcaron tu vida?
 - ¿Cómo fue ese primer acercamiento a la lectura?
 - ¿Qué libros recuerdas haber leído?
 - ¿Cuáles libros recuerdas con afecto que marcaron tu vida?
 - ¿Cómo fue tu primer acercamiento a la escritura? ; ¿Qué ejercicios hacías en el aula o en casa?, ¿Qué textos escribías?
 - ¿Cómo fueron tus experiencias con la lectura, en la escritura y en la argumentación en primaria y en bachillerato? ¿Qué dificultades o fortalezas caracterizaban estos procesos?
 - ¿Cómo ha sido tu proceso aprendiendo a argumentar? ¿Qué importancia tiene saber argumentar en la vida cotidiana?
-

Los relatos de vida fueron entregados en versión digital a la maestra investigadora después de haber pasado por varios momentos escriturales. Se propuso a los estudiantes socializar los textos en clase, algunos se motivaron y fue clave ver cómo a medida que compartían sus experiencias empatizaban con sus compañeros y traían a memoria otros recuerdos. Este ejercicio permitió encontrar recurrencias en los discursos, recurso valioso para analizar las necesidades de aprendizaje de los participantes.

Finalmente, esta etapa exploratoria culminó con la prueba de evaluación de necesidades concerniente a un texto de carácter argumentativo (Artículo de opinión). El anterior ejercicio se planteó con la finalidad de conocer por parte de los estudiantes, desde el saber hacer, sus fortalezas y dificultades argumentativas.

Por lo anterior, la consigna planteada fue la siguiente: *Escriba un artículo de opinión donde se evidencie su postura a favor o en contra a partir del siguiente interrogante: ¿Deben restringirse las manifestaciones excesivas de afecto como besos y abrazos entre los estudiantes del colegio?** Tenga en cuenta desarrollar al menos 3 argumentos.

Se evidenciaron dificultades en la realización del ejercicio, algunos presentaron bloqueo cognitivo a la hora de escribir, no sabían cómo empezar, ni organizar su discurso; otros decidieron estructurar el texto en función de pregunta y respuesta, sin atender a la intención comunicativa y superestructura del género discursivo en cuestión; hubo algunos textos con aciertos con relación a la propuesta de argumentos, sin embargo, las ideas no eran desarrolladas ni dialogadas a lo largo del texto. El análisis de estos y otros aspectos tendrán lugar en el cap. 3. A continuación se presenta un ejemplo de un texto realizado por un participante.

* La pregunta base para el desarrollo del texto de los estudiantes parte de una de las peticiones que hace en su momento el Procurador General de la nación (2009-2016): Alejandro Ordóñez Maldonado a la Corte Constitucional de facultar a los colegios en sus manuales de Convivencia de restringir las manifestaciones excesivas de afecto, besos y abrazos, entre los alumnos. Este lineamiento que propuso el procurador para los manuales del colegio fue usado en el marco de la acción de tutela presentada contra el fallo del Consejo de Estado que “desconoció los derechos” del estudiante Sergio Urrego, quien se suicidó por las presiones que sufrió por parte de las directivas del colegio por su orientación sexual. (ampliar en archivos del espectador: <https://www.elespectador.com/noticias/judicial/manuales-de-convivencia-pueden-restringir-manifestacion-articulo-580471>)

El amor institucional

En todas las instituciones educativas se presentan casos donde los alumnos muestran su afecto a su pareja de una manera no tan debida en algunos casos los estudiante sobrepasan el límite de sus caricias, besos y sus manifestaciones de afecto son muy indebidas.

Deben restringirse las manifestaciones excesivas de su afecto como besos y abrazos entre los alumnos del colegio. Ya que a veces sobre pasan el límite de su afecto y llegan a hacer cosas no tan bien vistas, los estudiantes deberían entender que a pesar de que sientan una atracción o gusto por otro de sus compañeros están en una institución donde lo principal no es estar de amores si no estar concentrados en lo principal que es el estudio pues a veces muchos de estos se distraen por cuestiones de su vida amorosa.

En conclusión se debe prestar más atención a los estudiantes a la hora de sus demostraciones de afecto para que no se vean mal si no simplemente se vea como demuestran su afecto pero de una manera moderada.

Figura 7. Ejemplo de un texto argumentativo realizado por un participante en la prueba de necesidades de aprendizaje*

Esta actividad, además de ser valorada y analizada por la maestra investigadora, también fue evaluada junto con los estudiantes en el aula de clases a partir de una rejilla de evaluación de textos argumentativos. El ejercicio se hizo de manera general con los participantes, donde se socializaron los criterios de la rejilla y se buscó generar reflexiones sobre el proceso con el fin de hacerlos conscientes sobre las fortalezas y dificultades que tuvieron. A continuación se presenta la rejilla mencionada.

* El texto presentado es la versión acabada que el estudiante entregó a su maestra investigadora, por tanto se reproducen tal cual los aciertos y dificultades de orden escritural y argumentativo.

FUNDACIÓN COLEGIO UIS						
	ESTUDIANTE				CURSO	DECIMO
	PERIODO	SEGUNDO	DOCENTE	INGRY KARINA RAMIREZ	FECHA	
	AREA	ESPAÑOL		ASIGNATURA	ESPAÑOL	

REJILLA DE EVALUACION			
Criterios	Calificación		
	De acuerdo	Parcialmente de	En desacuerdo
	0.6	0.3	0.0
¿Presenta de manera explícita una tesis?			
¿La tesis presentada tiene un carácter propositivo?			
¿Apoya la tesis con argumentos?			
¿Usa diferentes tipos de argumentos (analogía, autoridad, ejemplo, lógicos)?			
¿Tiene la tesis presenta una continuidad a lo largo del escrito?			
¿Usa de manera apropiada los conectores entre párrafos diferentes?			
¿Usa de manera apropiada los conectores entre ideas en un mismo párrafo?			
¿Hay correspondencia entre la puntuación y el desarrollo argumentativo?			
¿Presenta un uso adecuado y uniforme en las citas y las notas a pie de Página?			
¿Hay variedad lexical a lo largo del escrito?			
¿Presenta dominio ortográfico?			
¿Hay un cierre del escrito?			
¿Hay relación entre el inicio y cierre del escrito?			
¿El título es sugerente para el lector?			
¿Hay relación entre el título y la tesis desarrollada?			
¿Incluye bibliografía y fuentes complementarias?			
¿Cumple, en general, las características y el tono de un texto argumentativo?			
NOTA DEFINITIVA			

Figura 8. Ejemplo de rejilla para textos argumentativos*

Hasta este punto se describen los diferentes instrumentos utilizados en la etapa de exploración de concepciones y de necesidades de aprendizaje: la entrevista semiestructurada develó las concepciones sobre lectura, escritura y argumentación; el relato de vida permitió la reconstrucción sobre las experiencias de enseñanza y aprendizaje a las que fueron expuestos los estudiantes en su vida escolar, al mismo tiempo que reafirmaron las concepciones en sus discursos y finalmente, la

* Esta rejilla fue adaptada por los profesores del área de Lengua castellana y Filosofía de la Institución Fundación colegio UIS a partir del material propuesto por Fernando Vásquez Rodríguez, tomado de <https://fernandovasquezrodriguez.com/cursos/>. La rejilla se usa como instrumento evaluativo en las prácticas de aula de Filosofía y español. Además, se sugirió a profesores de otras áreas para que la utilicen en sus clases y de esta manera se evalúe bajo los mismos criterios a los estudiantes.

prueba de identificación de necesidades de aprendizaje, el artículo de opinión, que permitió direccionar el acto didáctico en el aula sobre las necesidades de carácter argumentativo.

2.2 Segundo momento: Diseño de la Secuencia Didáctica

Aquí se expone de manera detallada la Secuencia Didáctica que se diseñó y se puso en práctica para dar solución a las falencias argumentativas de los estudiantes de décimo de Fundación colegio UIS. De las configuraciones didácticas, como ya se mencionó, se escogió la Secuencia Didáctica. Se tuvo como fundamento de base, el modelo propuesto por Anna Camps, adaptado al contexto y a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes.

Según Camps (1994) se trata de una unidad de la enseñanza de una composición escrita, la cual tiene unas características particulares: se plantea como un proyecto de trabajo, en el que se tiene como propósito central la enseñanza y producción de un texto que se desarrolla en un período determinado; se enmarca dentro de una situación discursiva que da sentido; tiene unos objetivos de enseñanza y aprendizaje definidos que se les explicitan a los estudiantes y sobre los cuales son evaluados; se desarrolla teniendo como base un esquema general que tiene tres fases: preparación, producción y evaluación y finalmente se rescata la importancia de las interacciones verbales (orales y escritas) a lo largo del desarrollo de la secuencia (P. 155)

Se implementó con 58 estudiantes que ya estaban cursando el grado décimo y con la colaboración de los docentes de Sociales, Economía y Filosofía, quienes estuvieron orientando desde su saber algunas de las propuestas de los estudiantes. Las 20 sesiones que abarcaron esta iniciativa estuvo constituida por tres fases o momentos: manifestación teórica sobre la argumentación y el ensayo que se dio en 4 sesiones; un segundo momento de modelamiento de

ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre el ensayo, en 8 sesiones y un tercero de la producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la república (8 sesiones)

La Secuencia Didáctica estuvo determinada por los siguientes objetivos de enseñanza y aprendizaje: construir un espacio de reflexión sobre la importancia de la argumentación, su incidencia en la vida cotidiana, su relación con géneros discursivos como el ensayo; explicar a través de la teoría de la argumentación la estructura de los textos argumentativos, las características peculiares del ensayo, los tipos de argumentos, las estrategias argumentativas; realizar análisis de la estructura y de las estrategias argumentativas utilizadas por el autor en modelos de ensayos y diferenciar el ensayo de otros textos de carácter argumentativo; evaluar los textos producidos para reconocer oportunidades de mejora y finalmente, seleccionar algunas propuestas para enviar al concurso de ensayo 2016 organizado por el Banco de la República.

La configuración didáctica estuvo orientada desde los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, desde los DBA* y desde las dimensiones cognitiva, procedimental, social, afectiva y estética.

* Sigla que hace referencia a los Derechos Básicos de Aprendizaje del estudiante, los cuales han sido reglamentados por el Ministerio de Educación Nacional desde el año 2015. Versión 1.

Tabla 5.

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje y los DBA

Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje	Los DBA	Dimensiones
Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos.	Produce textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos intertextuales y extratextuales.	Cognitiva: argumenta y defiende su postura en situaciones comunicativas reales y atendiendo a las condiciones propias del género discursivo del ensayo. Procedimental y social: consulta y selecciona en diferentes fuentes bibliográficas información pertinente para la producción del ensayo. Produce ensayos de carácter argumentativo teniendo en cuenta las diferentes fases del proceso de escritura: planificación, textualización y revisión. Ejecuta estrategias de evaluación de sus textos a través de la rejilla evaluativa, interacciones con el docente y pares. Afectiva y estética: Expresa la importancia de la argumentación en las diferentes esferas de la sociedad.
Produzco ensayos de carácter argumentativo en los que desarrollo mis ideas con rigor y atendiendo a las características propias del género.		

Nota: Tomado de los Derechos Básicos de Aprendizaje (Versión 1) que estuvieron direccionados al fortalecimiento de la argumentación y enseñanza de la producción del ensayo.

Es importante resaltar que en este punto se responde al tercer objetivo fijado en este trabajo de aplicación: Implementar una propuesta de intervención didáctica que contribuya a cambios significativos en la manera de concebir la escritura y la argumentación en el aula. Después de una actuación de observación en el aula para conocer a los estudiantes desde sus representaciones sobre la lectura, la escritura y la argumentación; después de una identificación de sus falencias a nivel escritural y argumentativo, de la cual se partió de un saber hacer de los estudiantes con las producciones de los textos iniciales; se diseñó y se ejecutó una Secuencia Didáctica para intervenir en sus procesos de aprendizaje.

A continuación se presenta el esquema base de la Secuencia Didáctica (SD).

Tabla 6.

Esquema base de la Secuencia Didáctica

1. Estructura de la Secuencia Didáctica: Preliminar: exposición de los objetivos de la unidad o actividad y de los parámetros del concurso de ensayo; manifestación de las teorías del estudiante: sobre argumentación y el ensayo.

2. Análisis de problemas o de casos que provocan los pre-saberes del alumno proponiendo casos que causen conflictos empíricos: insistir en la toma de conciencia de estos conflictos (Modelamiento de ensayos, reconocimiento de la estructura y estrategias argumentativas, diferencias con otros géneros discursivos) y búsqueda de información por los estudiantes; presentación de teorías o respuestas alternativas a partir del análisis del modelamiento de un ensayo; comparación de las teorías del alumno con las teorías o respuestas alternativas; profundización en la teoría alternativa: reconocimiento por parte de los estudiantes de la estructura y las estrategias argumentativas de un ensayo.

3. Producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la república: Puesta en práctica de las nuevas teorías a problemas ya explicados por la teoría del estudiante, a problemas no

explicados y a situaciones nuevas: planificación, textualización y revisión del ensayo a partir de una situación comunicativa real.

Este esquema base de la Secuencia se desarrolló ampliamente en tres momentos o fases como se mencionó anteriormente:

El primer momento denominado *manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo* consistió en el acercamiento a los educandos para que compartieran, socializaran sus ideas sobre la importancia que tiene saber argumentar en el medio académico y en el entorno social; también expresaron sus conocimientos previos que tenían a nivel de estructura y de intención discursiva sobre los diferentes textos argumentativos, en especial la del ensayo. Muchos reconocieron la pertinencia de la argumentación en la vida profesional, así escogieran carreras de ingeniería, tendrían por necesidad que ser competentes argumentando, entonces era un aspecto que debían fortalecer no solo a lo largo del colegio, sino también desde la universidad. Los estudiantes realizaron una lluvia de ideas sobre sus representaciones previas de la argumentación y después de las correlaciones que hicieron de manera colectiva organizaron una rejilla sobre los criterios que debería tener un texto argumentativo. Estas interacciones fueron referenciadas y reflexionadas en el diario de campo de la docente. Esta experiencia fue enriquecedora porque motivó a los educandos, incluso a aquellos que poco participaban, a que expresaran sus juicios sobre lo que ellos consideraban y debían cumplir aquellos textos de secuencia argumentativa. Fue clave reconocer otras necesidades de aprendizaje para el abordaje de la enseñanza del ensayo, en especial sobre el reconocimiento del uso de otras voces discursivas y la confusión sobre los objetivos particulares que persigue cada tipología textual argumentativa.

El segundo momento de *modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este tipo de textos*, orientó y unificó las diversas interpretaciones que tenían los estudiantes

al respecto. De esta manera, fue clave para que compararan los conocimientos que antes tenían con los encontrados a partir de la lectura dialogada y socializada de los ensayos y su confrontación con la teoría. Fue clave, a partir de la lectura de ensayos el reconocimiento del carácter polifónico de los textos y su relevancia desde un constante diálogo intertextual para fortalecer la defensa de la postura del discurso. En palabras de María Cristina Martínez y Joaquim Dolz, el adentrarse en la comprensión de determinados géneros discursivos acerca en gran medida, la posibilidad de dominarlos desde su escritura, su producción. Les permitió comprender no sólo la importancia de la inclusión de las diferentes voces para apoyar el discurso, sino, a manera de guía, la forma de cómo hacerlo, de cómo amalgamar en sus textos cada una de las estrategias argumentativas y discursivas. Esta etapa fue trascendental porque permitió que los estudiantes tuvieran más conciencia de cómo operaban los autores de ensayo, de cómo manejaban las diferentes fuerzas discursivas dentro del texto y sobre todo que se reconocieran como miembros de una comunidad discursiva en la que “otros” también tienen voz y pueden ser útiles para apoyar todo acto enunciativo. Sin lugar a dudas, esto no solo conllevó a que tuvieran más estrategias metodológicas, argumentativas sino que desarrollaran más el pensamiento crítico.

El último momento que correspondió a *la producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República*, permitió no solo que el estudiante pusiera en práctica lo aprendido, sino que se apersonara de su discurso, y desde una argumentación oral defender la propuesta para que pudiera ser seleccionada para enviar al concurso de ensayo. El trabajo cooperativo, desde la interacción, de lo dialógico condujo a que los estudiantes pusieran en confrontación sus saberes y llegaran a reconsiderar, ajustar sus puntos de vista. Es importante destacar que la motivación fue un aspecto relevante para llevar a cabo este proceso: tenían un escenario real de argumentación, una situación comunicativa

contextualizada, puesto que sabían primeramente que sus propuestas serían valoradas, incluso juzgadas por sus lectores (compañeros, profesores y jurado del Banco de la República y que incluso, podían recibir alguna recompensa económica). Esta etapa con respecto a la primera, evidenció los avances de los estudiantes en cuanto a la manera de argumentar y de llevar a cabo composiciones de ensayo (Apéndice I)

A continuación, para ampliar lo descrito hasta este punto, se presenta de manera detallada el desarrollo de cada uno de los momentos. Se precisan las técnicas de lecturas empleadas, la evaluación de aprendizajes que guio la propuesta, los recursos y materiales utilizados para la implementación de la intervención didáctica.

2.2.1 Primer momento: manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo El diseño de la Secuencia Didáctica inició con la reflexión desde lo trazado a comienzos del año escolar desde los Estándares Básicos de lenguaje, las competencias y desde un plan lector fijado. Fue trascendental para el trabajo de la propuesta de la enseñanza del ensayo la consonancia con el plan lector determinado para el segundo período lectivo: un libro de ensayos de William Ospina, *Es tarde para el hombre*, el cual estaba seleccionado de manera intencional pues se trabajaría con la enseñanza de este género discursivo. Cabe rescatar que ha sido uno de los objetivos a nivel del área de lenguaje, trabajar la diversidad de géneros desde el plan lector: narrativos, argumentativos, poéticos y dramáticos. De esta manera, se logra en el estudiante un dominio más consciente de las dinámicas que rigen estas secuencias textuales, tanto desde el análisis de su lectura como desde su producción.

Este primer momento abarcó 4 sesiones de trabajo, el cual tuvo como propósito central conocer de primera mano de los estudiantes la relevancia de la argumentación en la vida diaria y

sus representaciones sobre los textos argumentativos, en especial la del ensayo. En esta primera etapa se le dio a conocer a los estudiantes los objetivos de la secuencia didáctica que se desarrollaría y se les explicó que las mejores propuestas de ensayos, se enviarían al concurso de ensayo 2016 del Banco de la República, las cuales deberían cumplir con una serie de parámetros fijados por esta entidad. También se les dijo que habría una premiación para el primer, segundo y tercer puesto. Aspecto que los motivó considerablemente. A continuación se relacionan las bases del concurso establecidas por el Banco de la República:

Tabla 7.

Bases y condiciones del concurso de ensayo 2016 Banco de la República

Condiciones generales	Estudiantes de los grados 10, 11 y 12 deberán conformar equipos de tres a cinco alumnos bajo la dirección de un profesor. Cada plantel educativo podrá participar con uno o varios equipos, y un mismo profesor podrá guiar varios grupos. Cada equipo enviará un ensayo con el tema ¿Ahorrar para la vejez?, donde, como recurso discursivo, podrá optar por una presentación en forma de biografía, carta, escrito, crónica u otro esquema de ensayo, sin perder la estructura básica del mismo y teniendo en cuenta los criterios de calificación.
Fechas	Entrega de ensayos: 23 de mayo de 2016. Publicación 10 ensayos semifinalistas: 5 de septiembre de 2016. Publicación 3 ensayos finalistas: 26 de septiembre de 2016 Sustentación y premiación: noviembre de 2016.
Criterios de calificación	Participantes por equipo: 3 a 5 estudiantes. Cada estudiante tendrá que pertenecer a un solo grupo. Docente: un solo docente por equipo, aunque el mismo profesor podrá guiar a más de un grupo del mismo colegio, de otra jornada o de diferente colegio. Plantel educativo: cada colegio podrá participar con uno o más equipos.

	Número de ensayos: cada equipo deberá presentar un solo ensayo. Líder del equipo: una persona del grupo (alumno o docente) será el contacto con el Banco. Deberá escribir su correo electrónico, un número de celular y un teléfono fijo para su ubicación.
Requisitos de presentación	Redacción y ortografía: 10%. Comprensión de los principales conceptos y variables económicas relacionadas con el tema: 40%. Incorporación de experiencias reales y cotidianas que permitan a los estudiantes comprender adecuadamente el fenómeno económico profundizado en el trabajo: 50%.
	Formato de presentación: Word (no se acepta PDF). Páginas: mínimo 4 y máximo 6. Letra: Times New Roman, tamaño 12, con espacio y medio de interlineado. Márgenes: superior, inferior, izquierda y derecha de 3 cm. Referencias: todas las citas bibliográficas deben ser señaladas de manera completa (tanto las de textos impresos como las consultadas de internet).
Formas de entrega	Requisitos de la hoja de presentación del ensayo: Título del ensayo; nombre completo de los estudiantes y del profesor asesor; nombre completo, correo electrónico y número celular o telefónico del líder del equipo; nombre completo del colegio; naturaleza (si es oficial o es privado; y si es femenino, masculino o mixto) y grado (10, 11 o 12); dirección, ciudad, departamento, teléfono, y correo electrónico del colegio

Nota: Adaptado del afiche publicitario del concurso de ensayo 2016 del Banco de la República

Tomado de: http://www.banrep.gov.co/sites/default/files/paginas/acdbcbe_2016.pdf 23/11/2018.

Se hace imprescindible aclarar que frente a las condiciones generales del concurso y a la posibilidad de trabajar el ensayo con otros esquemas tales como la crónica, carta o biografía, *Cada equipo enviará un ensayo con el tema ¿Ahorrar para la vejez?, donde, como recurso discursivo,*

podrá optar por una presentación en forma de biografía, carta, escrito, crónica u otro esquema de ensayo (...) se tomó la decisión dentro de la autonomía del accionar didáctico del docente y desde su contrato enunciativo que ejerce en las intervenciones en el aula, guiar al estudiante a la realización de este género discursivo desde el esquema básico y no incorporar otros esquemas de otros discursos, debido a que se tomó una postura teórica frente a la identidad del género y por consiguiente de su enseñanza, además porque se pensó en no generarle ambigüedades al estudiante, con las diferentes perspectivas teóricas o enfoques en los que se asume al ensayo, en este proceso inicial hacia el dominio del género; así teniendo clara la especificidad del género, posibilita su producción. Por tanto, se puede decir que el docente como sujeto responsable de transformaciones del aprendiz actúa desde la configuración discursiva de la manipulación, no concebida esta desde un sentido peyorativo como pudiera entenderse, sino como una oportunidad vital que permite que un Destinador (Docente-sujeto1) haga saber algo a un Destinatario (estudiante-sujeto 2) y lo lleve a ejercer el hacer deseado. Greimas citado en Sánchez Corral (2003) amplía lo anteriormente mencionado sobre las actuaciones del docente desde la modalidad de la manipulación.

El Destinador es el que hace hacer, es decir, que ejerce un hacer que tiende a provocar el hacer del sujeto. Esta definición del destinador en base a su estatuto modal factitivo y a su posición sintagmática de antecedente respecto al sujeto permite que consideremos el itinerario de éste como una unidad narrativa autónoma [...] Se comprende entonces que el itinerario narrativo del Destinador, así definido, puede aparecer no solamente como el lugar del ejercicio del poder establecido sino también como aquél en que se esbozan los proyectos de manipulación y se elaboran los programas narrativos que apuntan a llevar a los sujetos –amigos o enemigos– a ejercer el hacer deseado (p. 475).

De esta manera, el Destinador-docente desde una posición didáctica comparte la construcción del significado del saber y del saber-hacer en el aula. Es por esto, que se comunica al estudiante, sobre qué bases, criterios y conceptos se trabajará el ensayo. Así, por ejemplo, desde su propósito este género busca sustentar una postura personal o un punto de vista sobre un determinado tema a través de una serie de argumentos. Pérez Abril citado en Goyes Morán (2009) lo reafirma cuando sustenta que el ensayo es un “escrito en el que se toma posición sobre una temática, una opinión o una problemática determinada y se sustenta dicha posición a través de argumentos...” (p. 148). Ha sido considerado como el género de los centauros, en el que confluyen dos fuerzas complementarias: lo objetivo (ciencia) y lo subjetivo (personal), es por esto, que Vásquez (2007) lo define como el género de la tensión, el cual busca un balance entre estas dos fuerzas, en el cual se busca un equilibrio entre la libertad expresiva y el rigor en la expresión; entre lo artístico y lo científico, lo objetivo al mismo tiempo. Es precisamente, en esta tensión del género donde se da la posibilidad de emparentarse con otros esquemas discursivos y que en algunas ocasiones al no tener clara la esencia, los propósitos y su funcionalidad se termina confundiendo con un comentario, o reseña crítica, incluso con un resumen. Es por esto, que se decidió no incluirles en su fase inicial del proceso del dominio del género, otros esquemas discursivos como la crónica o la carta que persiguen unos propósitos específicos y tienen también una determinada identidad. Por lo tanto, se optó por enseñar el ensayo desde su esquema básico: defender una postura personal (tesis) a través de una vía argumental, en el cual predomina el carácter reflexivo. Ochoa citado en Goyes Morán (2009, p. 149) reafirma que “es la reflexión individual frente a la argumentación de la otredad” y lo complementa Sierra y Vanegas al decir que el ensayo “es un ejercicio intelectual que evidencia un proceso intelectual del ser humano frente a la percepción del mundo” (2009, p. 149).

Socializadas las bases del concurso y explicado a los estudiantes el accionar didáctico frente a la postura que se tomaría para la composición del ensayo y las razones por las cuales, a pesar de lo anterior, se participaría en el concurso, se continuó con las actividades programadas; se les dio tiempo para pensar en la importancia que tenía el saber argumentar en la vida diaria tanto en lo académico como en el entorno social. Las reflexiones al respecto debían consignarlas en sus cuadernos.

Luego, se les propuso que compartieran lo que habían escrito; la información se organizó a manera de lluvias de ideas en el tablero. A medida que compartían sus apreciaciones se iban relacionando con tópicos positivos como *éxito profesional, estatus social, respeto, empoderamiento, conformación de grupos sociales*, y con tópicos negativos como *fracaso escolar, exclusión social, bullying* como consecuencia de la débil imagen que construye el que poco argumenta, pues tendrá menos éxito tanto en la vida académica como profesional.

Posteriormente, se solicitó a los estudiantes que se hicieran en parejas y que discutieran al respecto sobre las siguientes preguntas: ¿Cuál es la finalidad central en la argumentación?; ¿Qué textos argumentativos conoces?; ¿Cómo puedo diferenciar un texto informativo, o expositivo de un argumentativo?; ¿Qué estructura básica tienen estos tipos de textos?; Si existen varios tipos de textos argumentativos ¿cómo diferencio uno de otro? Después se dio paso para que interactuaran las diferentes parejas y se apuntaran los aspectos que tenían en común y los que no. Finalmente, se socializó con el grupo las discusiones que tuvieron y las reflexiones a las que habían llegado; propusieron unos criterios, que según ellos, debía tener todo texto argumentativo. Este ejercicio fue relevante porque permitió develar otras necesidades de aprendizajes relacionados con el reconocimiento de la finalidad y estructura de tipos de textos argumentativos y diferenciación con otros textos de secuencia expositiva, narrativa, por ejemplo. Muchos pensaban que había solo una

tipología de texto argumentativo y que se denominaba “Texto argumentativo”. Esto en parte es consecuencia de la poca claridad desde las consignas pedidas por algunos docentes, pues dicen que se les pide que hagan un texto argumentativo, pero no se les especifica a qué tipo de género se refiere, qué intencionalidad discursiva se persigue; si se trata de una reseña crítica descriptiva, un comentario crítico, un discurso, un artículo de opinión o un ensayo. Por tanto “Cada discurso (probablemente cada género discursivo) presenta elementos característico que exigen un aprendizaje específico” (Dolz, 1994, p. 22) y consecuentemente esto, determina una serie de acciones didácticas para guiar la composición de estos discursos. Cabe resaltar que las diferentes interacciones verbales fueron clave para tener en cuenta en la evaluación formativa de los estudiantes.

2.2.2 Segundo momento: modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este género discursivo Este segundo momento se desarrolló durante la 3 semana y cuarta semana del mes de abril, el cual abarcó 8 sesiones y cuya finalidad estuvo centrada en analizar la composición escrita del ensayo, los propósitos que persigue y reconocer la superestructura argumentativa del mismo.

Se propuso un primer ejercicio con el libro de ensayos: *Es tarde para el hombre* de William Ospina, que estuvo fijado con antelación y previa intencionalidad para el segundo período como abordaje del plan lector. Los estudiantes seleccionaron uno de los ensayos para ser leído en voz alta y de manera guiada en el aula de clases. Escogieron *Los Románticos y el futuro* porque en la introducción el autor planteaba que de la propuesta de este se derivaban los demás ensayos. A medida que iban leyendo daban sus interpretaciones sobre lo que estaba desarrollando Ospina como planteamiento central. Fue interesante esta actividad discursiva pues los educandos al final

caracterizaron el texto, se arriesgaron a proponer unos criterios que deberían regir a este tipo de discursos: destacaron que el autor buscaba generar reflexión en el lector sobre el deterioro de la sociedad y la humanidad; que al principio usaba hechos históricos para contextualizar, pero que en otras partes del ensayo los utilizaba como ejemplo para darle fuerza a su idea central de rescatar la actitud de los Románticos como una alternativa para contrarrestar la barbarie que crece en el planeta. Aunque, en la lectura no entendían algunas referencias históricas o conceptuales que hacía el autor poco a poco con las inferencias de los demás compañeros y la orientación de la docente llegaron a interpretaciones más elaboradas. Este primer ejercicio fue central para acercarlos a este género discursivo y a los objetivos que persigue.

Posteriormente, se les realizó una exposición de manera oral y con soporte de diapositivas en power point sobre la clasificación de los diferentes tipos de textos, según Bajtín y María Cristina Martínez, en el cual se enfatizaba sobre las secuencias narrativas, expositivas, informativas y argumentativas que caracterizan a los textos. Se mostraron algunos ejemplos de estos tipos de secuencia que propone Martínez (2002) en su libro Estrategias de lectura y escritura de textos: perspectivas teóricas y talleres para que los estudiantes pudieran diferenciar en un texto la secuencia que predominaba. Asimismo, se enfatizó en las secuencias argumentativas tomando de referencia al ensayo y de manera paralela se iba explicando la estructura del ensayo y sus características discursivas.

Es importante destacar que el tema con relación al ensayo es amplio y el tiempo programado para estas sesiones no lo fue tanto por cuestiones que obedecen a cumplimientos del cronograma institucional. A continuación se refieren los siguientes temas desarrollados en la Secuencia Didáctica:

a. *Sobre la teoría de la argumentación:*

-Propósito: Quien argumenta tiene como propósito ejercer una influencia sobre algún enunciatario para que adhiera a sus puntos de vista. Quien argumenta es consciente de que pretende hacer válida una posición que no tiene por qué ser compartida por todos y que por lo tanto. Siempre habrá opiniones a favor o en contra de la tesis que se defiende. Quien argumenta tiene que recurrir a razonamientos sustentados con hechos, casos ilustrativos o ejemplos particulares, evidencias, opiniones de autoridades, datos estadísticos, testimonios y experiencias personales o de otras personas.

-Diferencias entre argumentar y persuadir y argumentar y demostrar.

-A quién va dirigida la argumentación: Conceptualización de auditorio.

b. *El ensayo: este género discursivo surge de una necesidad, de una situación problemática. Los autores defienden puntos de vista que consideran válidos. Su propósito es convencer, lograr una adhesión, justificar una forma de ver los hechos, refutar algunas interpretaciones que no comparte sobre algún hecho, disuadir al lector para que cambie la opinión sobre algún tema.*

-La tesis de un ensayo: todo texto argumentativo, sin importar su extensión, se estructura alrededor de una tesis. En un ensayo se denomina tesis al enunciado, expreso o implícito, que mejor resume el punto de vista o la interpretación que ofrece un escritor acerca de un hecho o situación.

La tesis debe redactarse en términos de un tema que se organiza alrededor de un verbo rector debidamente conjugado. Puede aparecer en cualquier parte del texto: en la introducción, hacia el desarrollo o al final. Sin embargo, se recomienda en escritores no avezados incluirla en la introducción.

c. *Organización retórica del ensayo:*

-La introducción: cumple dos funciones importantes: 1) despertar la curiosidad e interés del lector, y 2) sugerir la posición o tesis que se va a adoptar acerca del tema. Existen diversas

estrategias para abordarla: evocar el tema por medio de un enunciado que lo ligue a la actualidad o de preferencia a un problema más general; presentar el tema y definir elementos esenciales; delimitar el tema; indicar el interés del tema, si es político, social o de actualidad; hacer un marco histórico conciso y anunciar el plan que se seguirá, objetivo principal de la introducción.

Otros procedimientos retóricos para el desarrollo de la introducción puede ser: referirse a los antecedentes del tema, este es el más recomendado; expresar directamente la tesis que se va a defender; ubicar el tema en su contexto histórico: explicar o definir algún concepto clave para el desarrollo del ensayo; con enunciados célebres o citas tomadas de una obra; con una anécdota; un proverbio; con una pregunta retórica, la cual tiene que ver con la tesis que se propone sustentar y con una comparación o una analogía.

-El cuerpo o desarrollo del ensayo: está constituido por los párrafos que sustentan o defienden la tesis. Estos deben organizarse de la mejor forma posible, siguiendo algún tipo de orden: lógico, cronológico, espacial, de importancia, de causa-efecto o viceversa, etc.

-La conclusión: concluir es tan importante como introducir el tema; puede magnificar el desarrollo; además es la última impresión que el texto causa en el lector. La conclusión no puede ser ni un resumen ni un nuevo desarrollo. Se sugieren tres procedimientos para concluir: sintetizar, consiste en recordar rápidamente los puntos esenciales que se han tratado; abrir, consiste en ampliar el problema, en interrogar al futuro, para buscar soluciones o eventualidades susceptibles de hacer evaluaciones del tema del cual se habla; sintetizar y abrir, combina los dos procedimientos anteriores.

-La coherencia y cohesión: es importante el adecuado uso de los conectores para darle un buen desarrollo al texto. Pueden ir al inicio, para dar continuidad o al final.

d. La estructura de un argumento: la sustentación de una tesis está conformada por una cadena de argumentos. Cada uno a su vez, está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista.

-El punto de vista: es su idea central, se trata de una proposición expresa o implícita, que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Las siguientes preguntas responden al punto de vista: ¿Cuál es la opinión que defiende el autor en su argumento?, ¿De qué cosa nos pretender convencer?, ¿Qué es lo que el autor desea demostrar?, ¿Cuál es la conclusión que el autor ha sacado sobre el tema en discusión?.

-La fundamentación: la fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican el punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del enunciatario. La fundamentación o justificación de un argumento responden a las siguientes preguntas: ¿Qué lo motiva a pensar así?, ¿Qué razones tiene a favor de esa posición?, ¿Qué hechos ilustran su apreciación? Etc.

-Tipos de argumentos: fundamentos basados en ejemplos, analogía, de autoridad, de hechos o evidencias.

-Falacias argumentativas: una falacia es un razonamiento, que aunque formalmente puede dar la impresión de ofrecer una sustentación correcta (y por eso puede resultar persuasivo), contiene en su sustentación alguna trampa, falsedad o engaño al pensamiento. En otras palabras, las falacias son razonamientos engañosos que exhiben algunas de las siguientes inconsistencias: se apoya en premisas falsas; las premisas no son pertinentes para su conclusión; se omite información relevante, se apoya más en la emoción que en la razón; la sustentación de la conclusión se apoya en una inadecuada interpretación de los hechos y de las evidencias, la conclusión es el resultado de una deducción defectuosa o de una inducción incompleta, falta precisión en el manejo del lenguaje, se ignoran puntos de vista importantes que se oponen a los que se defienden, hay desorden en la exposición de las ideas, la información de la fuente es deficiente, se basa en ataques personales etc.*

* La bibliografía de donde se tomaron los temas para la secuencia didáctica está expuesta en el apartado de bibliografía y en los anexos donde se presenta el texto modelo del ensayo: ¿La pena de muerte, un castigo más justo?

Posteriormente, se propuso como modelo un texto argumentativo, un ensayo titulado: *¿La pena de muerte, un castigo más justo?** El cual fue utilizado como guía para confrontar lo explicado desde la teoría. Así, se analizó la estructura argumentativa que atravesaba el texto, el tema y la tesis que desarrollaba. A continuación se muestra la estructura base del modelo del ensayo que se expuso a los estudiantes.

Esquema general de la secuencia argumentativa del ensayo modelo:

¿La pena de muerte, un castigo más justo?

Tesis: la pena de muerte es una decisión irracional que no debe consagrarse en nuestra Constitución.

Estructura argumentativa: fundamentos

- 1. Porque no es la solución para resolver, incluso, los peores conflictos humanos.*
- 2. Porque no intimida a los criminales.*
- 3. Porque no ejemplariza.*
- 4. Porque nuestro sistema judicial es propenso a cometer errores.*
- 5. Porque no hay proporción entre el daño causado y la reacción del Estado.*
- 6. Porque cuando es imposible que una ley surta los efectos para los cuales fue creada, es mejor no aprobarla. Con la pena de muerte no desaparecen las causas de la criminalidad.*

Finalmente, después de la socialización y explicación del ensayo que sirvió de guía para modelizar, se les propuso a los estudiantes que realizaran dos ejercicios de análisis para poner en práctica lo enseñado. Escogieron el ensayo titulado: *El naufragio de Metrópolis* de William Ospina. El primer ejercicio consistió en hacer una primera lectura en parejas, donde pudieran hacer

* El texto hace referencia a un modelo de ensayo propuesto por Álvaro Díaz en su libro *La Argumentación escrita* (2002). Aparece completo en los anexos. Véase otros modelos que referencia el mismo autor: *La Guerra artificial* de Antonio Caballero.

comentarios al margen, subrayado o interrogaciones al texto; luego, debían explicar cuál era el tema y la tesis que desarrollaba el autor. En el segundo ejercicio debían analizar el esquema general argumentativo que se planteaba y los tipos de argumentos que usaba el autor.

Así pues, al igual que en el primer momento, se evaluó el aprendizaje de los educandos de acuerdo al progreso que ellos iban mostrando. Aquí fue clave, además del diálogo y la relación que establecieron entre pares; el contraste entre los comentarios orales realizados por parejas y los comentarios elaborados en el ensayo que analizaron como modelo (Ejercicio 1 y 2)

2.3 Tercer momento: la producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República

Este tercer momento de la Secuencia Didáctica abarcó 8 sesiones, el cual tuvo como objetivo central la composición del ensayo, la revisión del mismo y su reescritura. Finalmente, la defensa por partes de los estudiantes de su texto para tener la posibilidad de ser escogido para el concurso del Banco de la República. Este momento de la secuencia tuvo lugar durante la 1 y 2 semana del mes de mayo, fecha cercana a la del envío de los ensayos.

Se dio la instrucción para dar paso a la composición del texto, se socializaron algunos aspectos clave referidos por María Cristina Martínez (2002) en *Estrategias de lectura y escritura de textos*: identificación del tema, en este caso ya estaba dado por el concurso, el cual era el ahorro y debía partir su desarrollo de la pregunta ¿Ahorrar para la vejez?; generación o lluvia de ideas relacionadas con el tema; la selección de ideas y de léxico con relación a la situación de enunciación propuesta, el propósito, la intención del locutor o el autor del texto; jerarquización de las ideas en virtud del rol asumido y del rol asignado; definición de la organización

superestructural, una organización argumentativa predominantemente en este caso específico. Se hizo énfasis en esta etapa del proceso ya que la composición de todo género discursivo es un proceso intelectual que exige conciencia y una búsqueda intencional en la producción discursiva.

(...) no solo estamos ante una operación cognitiva, sino ante una operación metacognitiva, que, como señalan los psicólogos del aprendizaje, es necesaria para el uso de las estrategias pertinentes ante cualquier dificultad que surja durante el proceso de adquisición de los conocimientos, sean éstos conceptuales, procedimentales o actitudinales: el estudiante no sólo necesita conocer, necesita además ser consciente del proceso mismo para generar mecanismos de autocontrol que le permitan usar de forma deliberada, sistemática y oportuna las estrategias que sean pertinentes para cada caso (Sánchez Corral, 2003, p. 476).

Posteriormente, se organizaron grupos de tres estudiantes, siguiendo los parámetros para la elaboración del ensayo del concurso. Se hizo lectura dialógica entre los equipos de trabajo con el apartado de Fernando Vásquez Rodríguez: *20 consejos para hacer un ensayo*.

A continuación se presenta una síntesis de lo dialogado:

20 consejos para hacer un ensayo

-Primer consejo: piense, rumie, y medite la tesis de su ensayo. Pensar la tesis es someter un tema al análisis, a discusión, a debate.

-Segundo consejo: cuando hay bloqueo cognitivo, lo mejor es buscar información sobre el tema de interés para apoyarse.

-Tercer consejo: En la medida en que se vaya leyendo sobre el tema, hay que ir haciendo comentarios, pues esas ideas pueden servir para más adelante en el desarrollo o en la delimitación del tema.

-Cuarto: no se contente con buscar información en un solo campo del conocimiento, consulte otras fuentes.

-Quinto: después de tener la tesis, se debe empezar a buscar los argumentos que la soporten. De nuevo buscar información, pero pensando en la tesis dada.

Sexto: no se preocupe por redactar de una vez el ensayo, pues todavía está en una etapa de preescritura.

Séptimo: Se debe dialogar con las citas; el ensayo no es una recopilación de citas, estas deben ir muy bien amalgamadas y explicadas.

Octavo: utilice ejemplos para darle solidez al ensayo.

Noveno: incluya algunos argumentos por analogía.

Décimo: para que sean cercanos los argumentos por analogía, se debe familiarizar con el lenguaje poético.

Undécimo: también puede utilizar operaciones lógicas: deducir, inducir, abducir.

Duodécimo: elabore el esbozo, dedíquele bastante tiempo a esta organización del texto.

Décimo tercero: después de tener el esbozo, empiece a redactar. En el primer párrafo ubique la tesis con claridad.

Décimo cuarto: apóyese en los conectores lógicos para darle cohesión y coherencia al texto.

Décimo quinto: para mantener la continuidad en el ensayo, lea el anterior párrafo, retome la idea y continúe escribiendo.

Décimo sexto: préstele mucha atención al cierre del ensayo. La conclusión es una reiteración o reforzamiento de la tesis.

Décimo séptimo: cuando termine el ensayo, léalo en voz alta y corrija lo necesario.

Décimo octavo: pase a limpio el texto teniendo en cuenta las correcciones.

Décimo noveno: vuelva a leer el ensayo y hágale las correcciones pertinentes ya no como el autor de la obra sino como el lector.

Vigésimo: entréguele el texto a otros lectores, reciba las sugerencias y nuevamente ajústelo teniendo en cuenta los comentarios.

Después de haber socializado estas veinte claves, según Vásquez, para llevar a cabo la composición del texto, se entregó a cada grupo una rejilla evaluativa sobre textos argumentativos que las áreas de Filosofía y Español adaptamos de la teoría para usarlas en nuestras aulas de clase. Esta rejilla fue un instrumento guía que se entregó a los estudiantes para que pudieran reflexionar y tomar decisiones de ajustes en sus composiciones. Fue importante, como estrategia de metacognición porque permitió a los aprendices ir revisando y ajustando sus textos a lo largo de todo el proceso. A continuación se expone la rejilla evaluativa para la evaluación del ensayo.

Tabla 8.

Rejilla de criterios para la evaluación del ensayo

Criterios	Calificación		
	De acuerdo 0.6	Parcialmente de acuerdo 0.3	En desacuerdo 0.0
¿Presenta de manera explícita una tesis?			
¿La tesis presentada tiene un carácter propositivo?			

Criterios	Calificación		
	De acuerdo 0.6	Parcialmente de acuerdo 0.3	En desacuerdo 0.0
¿Apoya la tesis con argumentos?			
¿Usa diferentes tipos de argumentos (analogía, autoridad, ejemplo, lógicos)?			
¿Tiene la tesis presenta una continuidad a lo largo del escrito?			
¿Usa de manera apropiada los conectores entre párrafos diferentes?			
¿Usa de manera apropiada los conectores entre ideas en un mismo párrafo?			
¿Hay correspondencia entre la puntuación y el desarrollo argumentativo?			
¿Presenta un uso adecuado y uniforme en las citas y las notas a pie de Página?			
¿Hay variedad lexical a lo largo del escrito?			
¿Presenta dominio ortográfico?			
¿Hay un cierre del escrito?			
¿Hay relación entre el inicio y cierre del escrito?			
¿El título es sugerente para el lector?			
¿Hay relación entre el título y la tesis desarrollada?			
¿Incluye bibliografía y fuentes complementarias?			
¿Cumple, en general, con las características, la intención comunicativa de un texto argumentativo (ensayo)?			

NOTA DEFINITIVA

Nota: Adaptación de la rejilla de criterios para evaluar ensayos de Fernando Vásquez. De acuerdo con el modelo de rejilla propuesto por el autor, se mantienen los criterios, sin embargo, se le hace una pequeña aclaración en el último aspecto para hacer énfasis en el ensayo, en su tono reflexivo; Se adaptan las valoraciones en la rejilla, con relación a la escala valorativa institucional de 1.0 a

10.0. Los comentarios no aparecen al lado derecho de la rejilla, puesto que se pensó que estas observaciones debían hacerse en el texto para que el estudiante pueda confrontar directamente sus aciertos y desaciertos en la composición del ensayo.

Finalmente, los grupos se dispusieron para rastrear información, leer, organizar su texto y empezar a escribir. Constantemente como consecuencia de las interacciones y la orientación del docente, los planes fueron organizándose y ajustándose la composición. Los docentes de Sociales, Economía, Filosofía y Ciencias políticas estuvieron orientando con respecto a información relevante sobre el ahorro, autores o teorías económicas. Al finalizar, los grupos cedieron sus trabajos a otros equipos para que les compartieran sus sugerencias y comentarios. Con base en lo anterior y con sugerencia de la maestra de la asignatura de español, cada uno reajustó su texto. En esta última etapa los grupos defendieron las propuestas de sus ensayos, justificaron el porqué debe ser escogido para el concurso. Finalmente, los docentes de Sociales, Economía, Filosofía, Ciencias políticas y Español enviaron los ensayos para la fecha de entrega estipulada para el concurso.

3. Análisis y resultados

En este capítulo se exponen y se analizan los resultados de la propuesta didáctica. Los resultados corresponden a los arrojados en la fase de investigación, en la cual emergieron las concepciones de los estudiantes a nivel de lectura, escritura, argumentación a partir de las técnicas utilizadas en la recolección de la información: la entrevista semiestructurada, los relatos de vida y la prueba de

necesidades (texto argumentativo preliminar-Artículo de opinión) y desde el análisis y la evaluación en relación con el proceso de transformación suscitado en los estudiantes a través de la implementación de la SD. Para el análisis de esta última, se tomaron en cuenta los tres momentos centrales que estructuraron la propuesta didáctica.

3.1 De las concepciones de lectura, escritura y argumentación

Se hace imprescindible aclarar por qué se tomó relevante la identificación de las concepciones sobre lectura y escritura para la propuesta sobre la argumentación. Su importancia radicó en la influencia que estas representaciones tienen directamente sobre la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación. Así, por ejemplo, la lectura y la escritura son procesos que apoyan indudablemente el fortalecimiento de la argumentación escrita. Resulta pertinente para el aprendizaje de la argumentación escrita estar expuesto a las diferentes transformaciones que suscita la lectura, como producto de las interacciones dialógicas que emergen de ella. Así mismo, ciertas competencias desde la escritura facilitan ese desarrollo de la conducta argumentativa en el sujeto.

Una enseñanza de la argumentación escrita que permita el desarrollo de las capacidades implicadas en el dominio de los aspectos dialógicos de la argumentación tendría que basarse en los siguientes aspectos: a) promover situaciones de lectura, que impliquen la comprensión de la intención del autor y de la tesis que defiende y situaciones de escritura que cumplan las condiciones normales de las funciones del discurso argumentativo escrito, es decir, orientarse a convencer de alguna tesis a unos destinatarios. (Camps, 1995, p. 54)

Por lo mencionado anteriormente y su evidente pertinencia en esta propuesta de fortalecimiento de la argumentación se develaron las concepciones, las representaciones de lectura y escritura que tenían los estudiantes, las cuales permitieron conocer qué tan conjuntos o disjuntos estaban frente a estos procesos, al mismo tiempo, que posibilitó la toma de decisiones para el abordaje de la enseñanza del ensayo y el desarrollo de la argumentación escrita.

Ahora bien, develar las concepciones implicó comprender esas miradas introspectivas del estudiante, conocer de qué manera se configura como sujeto social y cultural que está en un continuo aprendizaje sobre sí mismo y sobre la realidad que lo circunda. Detrás de esas huellas que dejan en el discurso hay unas representaciones que permite esa comprensión de cómo se comportan y qué son fundamentales para llevar a cabo mejores procesos de enseñanza y por tanto, de aprendizaje.

Este carácter implícito de las representaciones que subyacen en buena parte de las concepciones nos ayudará a entender algunos de sus rasgos esenciales y a concebir el cambio de esas representaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza como un proceso de *cambio conceptual* (...) Asumir que esas creencias se organizan en forma de *teorías* implícitas nos ayudan también a entender algunas de las dificultades para lograr ese cambio, que supone reestructurar ciertos principios o supuestos básicos que, por su carácter implícito, suelen organizar nuestras acciones o decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza y subyacer a ellas. (Pozo, Scheuer, Perez Echeverría, y Ortega Helena, 2006, pp. 95-96).

De acuerdo con lo anterior, se hace imprescindible para lograr transformaciones tanto en los procesos de enseñanza como de aprendizaje conocer primeramente ese conjunto de teorías implícitas y poder generar cambios a partir de ellas. De esta manera, transformar, reestructurar estos principios que subyacen en estas representaciones de los estudiantes no se logra de manera

inmediata con la mera exposición de teorías explícitas en el aula, sino que “hay que modificar creencias implícitas profundamente arraigadas que subyacen a esas concepciones mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas”. (Pozo, et al, 2006, p. 95) Consecuente con lo anterior, toma validez en esta propuesta la explicitación de las representaciones de los estudiantes a través de la configuración de sus discursos, puesto que sino se explicitan tienden a repetirse, lo cual interrumpiría una transformación en el sujeto.

Por esta razón, el análisis de estos discursos permitió develar estas concepciones, creencias, experiencias que determinan la identidad del estudiante como sujeto que se encuentra cercano o disjunto a una comunidad discursiva que manifiesta una conducta argumentativa. Por tanto, el texto se concibe como “un objeto material analizable, en el que se pueden localizar estructuras, y el *discurso* como producto de actos de lenguaje. (Fontanille, 2001, p. 77)

Estos discursos fueron producto de las técnicas aplicadas en la etapa exploratoria para la recolección de la información: una entrevista semiestructurada de 58 preguntas, un relato de vida, y el diseño de una prueba de identificaciones de necesidades de aprendizaje a través de la producción preliminar de un texto de carácter argumentativo (Artículo de opinión-Apéndice D). Los datos arrojados en estos tres ejercicios constituyen pieza clave para evidenciar interrelaciones entre las concepciones, cómo concebían la lectura, la escritura, la argumentación, y las necesidades de aprendizaje, qué tan conjuntos o disjuntos estaban de estos procesos, enfáticamente en los argumentativos, determinadas estas por la producción del texto preliminar.

Los resultados que se presentan a continuación son emergentes del ejercicio de triangulación analítica referida a una “técnica de confrontación y herramienta de comparación de diferentes tipos de análisis de datos con un mismo objetivo” (Aguilar y Julio, 2015, p. 74), por esto fue indispensable la lectura y la interpretación de los discursos de las entrevistas, los relatos de vida y

los textos preliminares para develar en primera instancia las categorías emergentes, que desde las teorías pedagógicas, didácticas y disciplinares, arrojaron las diferentes concepciones sobre lectura, escritura y argumentación.

De acuerdo con los resultados de las entrevistas y los relatos de vida, en lo que concierne a la lectura, se identificaron, principalmente, en los estudiantes concepciones sobre cinco tópicos: *el acto de leer; comportamientos de lectura; intereses de lectura; lectura y tecnología y lectura y familia*.

A continuación, se sintetizan las concepciones que emergieron con relación a la lectura:

Tabla 9.

Categorías de análisis de la lectura y concepciones

Categorías	Concepciones
<i>El acto de leer</i>	a) La lectura como instrumento de conocimiento: Leer desarrolla el pensamiento crítico. b) La lectura como una forma de entretenimiento y de placer estético: leer les permite escapar de la realidad. c) La lectura como medio para sensibilizar.
<i>Comportamientos de lectura</i>	a) “Mal hábito lector” b) “Buen hábito lector”
<i>Intereses de lectura</i>	a) Intereses para las mujeres relacionados más por temas ficcionales-literarios: por las novelas juveniles (sagas), de ciencia ficción, distopía y comentarios en las redes sociales. b) Interese para los hombres relacionados más por temas informativos: por las noticias, especialmente las de deportes, publicaciones en las redes sociales y novelas de ciencia ficción.
<i>Lectura y tecnología</i>	a) Las bibliotecas en casa no son utilizadas.

Categorías	Concepciones
	b) Preferencia para leer en soporte digital que en físico.
<i>Lectura y familia</i>	a) No hay vinculación de la familia con la lectura

Se logró dilucidar que leer tiene un valor positivo para ellos. Reconocen que la lectura les aporta mucho a su formación, puesto que esta los empodera, les permite desarrollar su pensamiento crítico, lo cual los capacita para actuar competentemente en sociedad; de esta manera se puede identificar la función social que tiene la lectura; asimismo, aunque algunos no tenían cimentado el hábito lector expresan su valor; sin embargo, también aclaran que aunque tienen bibliotecas en casa, estas no son utilizadas porque les parece mucho más fácil y entretenido leer desde sus computadores, tabletas o celulares (Lectura y tecnología); se devela también que la familia no toma la iniciativa para integrarse a través de la lectura, aunque muchos de los padres leen sobre sus intereses no se generan espacios donde se comparta y se vincule a los hijos. Pese al valor positivo que le dan los estudiantes a la lectura esta se encuentra desligada totalmente de los procesos de escritura, sólo unos pocos lo creen pertinente para confrontar y enriquecer sus textos (20 estudiantes aprox. De 58 expresaron que no era pertinente leer antes de empezar a escribir, que podían producir un texto sin apoyarse de la lectura). Lo anterior se corroboró desde la práctica al constatar que los estudiantes no hicieron uso de la lectura antes de escribir. Esto permitió explicar la vaguedad de ideas en la prueba de evaluación de necesidades: producción del artículo de opinión.

A continuación se expone de manera más detallada las concepciones de lectura que emergieron.

1. *Del acto de leer:*

a) *La lectura como instrumento de conocimiento: Leer desarrolla el pensamiento crítico.*

Esta concepción evidencia sentidos de tipo valorativo sobre la función social, en tanto que el estudiante ve la lectura como un instrumento que le ayuda a conocer y a entender la realidad, a tener una mirada crítica de esta, que le ayuda, incluso, a solucionar problemas. En este sentido Leer es “un proceso significativo y semiótico cultural e históricamente situado, complejo, que va más allá de la búsqueda del significado y que en última instancia configura al sujeto lector” (Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana, p.49) leer es para ellos conocer diferentes miradas, puntos de vista sobre muchos y variados aspectos de la realidad, que poco a poco los va transformando, va configurando su identidad. Al respecto, expresan: “Leer es salir de la ignorancia un poco, leer me permite conocer diferentes puntos de vista de muchos temas; la lectura te ayuda a resolver problemas, a tener una mirada crítica sobre la realidad” P9.

b) *La lectura como una forma de entretenimiento y de placer estético: leer les permite escapar de la realidad.* También le otorgan un componente lúdico, recreativo, puesto que les permite refugiarse en otras realidades que los reconforta y les enseña. La lectura vista de este modo, saca de la rutina al estudiante y le proporciona otras posibilidades de entender la realidad. Esto lo ratifican al expresar “Leo para desaburrirme, regresé a mis hábitos de lectura y escritura para desaparecer del mundo por cierto tiempo” P7.

c) *La lectura como medio para sensibilizar:* en esta representación de los estudiantes se evidencia que le otorgan un valor sensibilizador a la lectura, en cuanto les permite reflexionar no solo de su entorno, sino también sobre ellos mismos, pues a través de ella logran empatía, conectarse con sus sentimientos y emociones. Lo anterior se ratifica cuando expresa: “con la lectura yo puedo meterme en otra realidad, en otro mundo, conectarme con mis emociones y sentimientos” P3.

2. *Comportamientos de lectura:*

a) “*Mal hábito lector*”: en esta concepción se evidencia que los participantes consideran que tienen mal hábito lector porque leen estrictamente lo que corresponde al plan lector del colegio. Sin embargo, cuando se les compara con otras prácticas de lectura que realizan por fuera del colegio, que no son impuestas en el ámbito escolar, el interés por la lectura aumenta de manera deliberada. Por ejemplo, si descubren un libro que les gusta suelen sacrificar tiempo de otras cosas para dedicarle tiempo a la lectura. Esto suele pasar cuando un libro logra “engañarlos”. Al respecto Pérez Abril (2003) afirma:

En muchas ocasiones escuchamos afirmaciones como “a los estudiantes de la educación básica no les gusta leer”, “los medios masivos de comunicación le han ganado el terreno a la lectura y la escritura”, los intereses de los estudiantes no tienen nada que ver con la lectura y la escritura”, etcétera. Si bien estas afirmaciones pueden ser parcialmente ciertas, no lo son del todo. A los estudiantes sí les gusta leer y escribir, lo que ocurre es que, en muchos casos, no les gusta leer ni escribir lo que la escuela les propone, y sobre todo, del modo, o los modos como se lo propone (p 18).

En este sentido, se puede decir, que los estudiantes sí están expuestos constantemente a la lectura, sólo que no se sienten interesados por estas prácticas. En palabras de Greimas, el estudiante no le otorga valor al objeto cognitivo, lee por obligación y aquí encontramos el verdadero desafío como docentes donde se pone en juego nuestra competencia en el quehacer didáctico: encontrar estrategias para redireccionar estos procesos en el aula.

Como yo no leo ni escribo mucho, por ejemplo, solo el plan lector por obligación u otros textos que tengo que hacer del colegio, cuando los tengo que leer o escribir, lo hago en horas de mis pocos ratos libres, tardes de los días de fin de semana o media hora en las noches entre semana

si es que me queda tiempo; si dado el caso estoy leyendo un libro de mi gusto, el tiempo que le dedico es principalmente casi todo el fin de semana, ya que si es de mi gusto lo voy a disfrutar mucho, sin embargo muy pocas veces he quedado “enganchado”, por así decirlo, a un libro, solo ha pasado una vez, con la trilogía de “Los Juegos del Hambre” P6.

b) *Buen hábito lector*: en esta concepción se evidencia el tipo de estudiante que lee a diario, le dedica a la lectura al menos treinta minutos todos los días. Muchos de ellos suelen leer trilogías, sagas a autores como: Suzanne Collins (la trilogía de los juegos del hambre) y Verónica Roth (Divergente) John Green (Bajo la misma estrella). Lo interesante aquí y expresado por ellos es que poco a poco han ido leyendo otros autores “más serios” como Edgar Allan Poe, García Márquez, Goethe, Simone de Beauvoir, Ray Bradbury, Aldous Huxley. Además, a esto se suman las noticias, los artículos que leen en las redes sociales. Algunos de estos estudiantes, en la infancia e incluso desde la gestación, fueron estimulados con audiolibros de cuentos infantiles y tuvieron la fortuna en casa que desde pequeños se les leyera antes de dormir; lo anterior respalda lo determinante que es para crear en el estudiante un placer por la lectura y unos hábitos. Al respecto el P9 expresa: “suelo leer varios libros, sin incluir los del plan lector, la mayoría son novelas juveniles, leo regularmente en mis tiempos libres, pero rara vez escribo, a menos de que sea necesario para algún trabajo en el colegio”.

-*Intereses para las mujeres*: interés por las novelas juveniles (sagas), de ciencia ficción, distopía y comentarios en las redes sociales. Se identifican en las adolescentes unos gustos específicos de lectura: las novelas que se encuentren determinadas por historias de amor: “Me encantan las novelas románticas y las hechas para el público adolescente”P3. También tienen atracción hacia las novelas futuristas sobre historias con sistemas represivos, dictatoriales o de manipulación genética como las obras de Bradbury (Fahrenheit 451) George Orwell (1984) o las

de Aldous Huxley (Un mundo feliz). La influencia de las redes sociales está presente: expresan que “casi todo el tiempo” están leyendo los comentarios o artículos interesantes (farándula, ciencia y tecnología) de Facebook, Twitter o Instagram principalmente.

-Intereses para los hombres: interés por las noticias, especialmente las de deportes, publicaciones en las redes sociales y novelas de ciencia ficción. Aunque hay algunas similitudes con los gustos de las estudiantes, estos prefieren leer noticias o artículos de fútbol en las redes sociales: “los textos que leo fuera del colegio no son tan variados, son en su mayoría noticias sobre fútbol, me interesan los marcadores, saber cómo van; leo también algunas novelas de ficción, unos cuantos cuentos cortos, publicaciones en las redes” P2. Poco leen en blogs o participan en foros fuera del colegio, porque dentro de la Institución por cuestiones académicas lo hacen.

3. *Lectura y tecnología:*

a) *Las bibliotecas en casa no son utilizadas:* Se evidenció que de los 58 estudiantes, solo 6 estudiantes no contaban con una biblioteca en casa, no obstante cuentan con internet todo el tiempo y recursos tecnológicos como computadores, celulares de alta tecnología y tabletas. Los demás 52 estudiantes contaban con bibliotecas: “Sí, hay una biblioteca en mi casa, además del computador, pero no acostumbro a utilizar los libros que se encuentran en ella, solo he utilizado los diccionarios enciclopédicos para consultas del colegio”P8. Debe tenerse en cuenta que estos estudiantes son hijos de padres, en su mayoría, profesionales, los cuales representan una condición sociodemográfica de estratos 4, 5 y 6. A pesar, que se cuenta con bibliotecas en casa, no están cumpliendo su función central: desarrollar y fomentar el hábito y el placer de la lectura; solo son usadas, algunas veces, por los estudiantes para alguna consulta del colegio: usan los diccionarios enciclopédicos, pero ahora con el internet menos la usan. Al respecto Chartier (2011) citada por Alice Castaño (2014, p. 121) expresa:

Las innovaciones técnicas no son 'neutras': al modificar la relación con los soportes de la escritura, con las modalidades de tratamiento de los textos se producen efectos no previstos sobre los usos y la situación de la escritura en una sociedad, las formas de instruirse y la representación de lo que es un texto.

De acuerdo con lo anterior, esto plantea nuevos interrogantes desde el quehacer didáctico: *¿de qué manera incorporar la tecnología en los programas académicos?, ¿cómo propiciar un acercamiento a la tecnología que esté acorde con las nuevas prácticas y estrategias que ella requiere y posibilita?* (Castaño, 2014)

Si los soportes han cambiado, las prácticas de lectura y escritura también deben modificarse de acuerdo con las necesidades de aprendizaje que se imponen.

Otro factor, posiblemente, que incide también en el poco uso, hace referencia a que estas bibliotecas están llenas de muchos libros relacionados con las profesiones de los papás: libros de Ciencia, Derecho, Ingeniería, Psicología y pocos libros relacionados con los gustos de los estudiantes: "Sí, de hecho hay varios libros en la biblioteca de mi casa, pero casi ninguno es de mi interés entonces no los utilizo, solo mis papás" P1.

b) *Preferencia para leer en soporte digital que en físico*: es evidente que nuestros estudiantes del siglo XXI, hijos de la era de la informática y la tecnología, se inclinan por leer estos formatos digitales para más comodidad:

Hoy en día, asistimos a una revolución en los modos de leer y de escribir por efecto de la tecnología; en este momento el pilar de la cultura escrita ya no es el libro y esto cambia las maneras en que estamos habituados a leer y a escribir. Esto, necesariamente, afecta la manera como opera no sólo la escuela sino la sociedad en torno del texto y la generación de sentido (Alicia Castaño, 2014, p. 121).

Los estudiantes prefieren el soporte digital porque pueden agrandar el tamaño de la letra en la pantalla, porque pueden descargar cuanto libro deseen, si necesitan subrayar o hacer comentarios al margen, también lo pueden hacer, además, pueden hacer otras actividades de manera simultánea, mientras leen, como por ejemplo: revisar el WhatsApp, leer otros textos en las redes sociales, escuchar y descargar música entre otras. Incluso, piden para las aulas que se les deje leer en formato digital, frente a las directrices de seguir manteniendo el libro físico en los salones. Lo anterior se corrobora con lo expresado: “Sí, hay una pequeña biblioteca, pero acostumbro a leer en mi celular o Tablet, libros digitales, me gustan más que físicos, incluso leo más rápido y puedo buscar lo que no entiendo desde el computador. No sé porque no nos dejan leer en digital los libros de plan lector, siempre hay que comprarlos en físico” P8.

4. *Lectura y familia:*

a) *No hay vinculación de la familia con la lectura:* aunque los hijos comúnmente ven a sus padres leyendo los periódicos o artículos, incluso consultando en libros referentes a sus disciplinas, no propician actividades de lectura con ellos; algunos lo solían hacer cuando estaban pequeños, pero a medida que fueron creciendo, le dejaron esa responsabilidad solo a la escuela.

A mis papás les gusta mucho leer el periódico y libros de cultura general, pero no coincidimos mucho en cuanto a los gustos, entonces poco me integro con ellos en la lectura, tampoco tiene mucho tiempo la verdad como para hacer estas actividades conmigo (P7).

De acuerdo con las concepciones de escritura se identificaron seis tópicos: *el acto de escribir; motivaciones de escritura; hábitos de escritura; escritura por fuera del contexto académico; la escritura y tecnología y escritura y familia.*

A continuación, se sintetizan las concepciones que emergieron con relación a la escritura:

Tabla 10.

Categorías de análisis de la escritura y sus concepciones

Categorías	Concepciones
<i>El acto de escribir</i>	a) La escritura es un medio de comunicación. b) La escritura como instrumento cognitivo-ideológico: ejercicio intelectual de iniciativa propia. c) La escritura como un instrumento catártico, liberador. d) La escritura como arte e) La escritura como elemento formador de la cultura y de la Historia. f) Escribir es difícil.
<i>Motivaciones de escritura</i>	a) Las calificaciones del colegio
<i>Hábitos de escritura</i>	a) Ausencia de hábito lector:
<i>Escritura por fuera del contexto académico</i>	a) Valoración muy positiva.
<i>la escritura y tecnología</i>	a) Preferencia por el soporte digital
<i>Escritura y familia.</i>	a) No hay vínculo de la familia con la escritura.

1. *El acto de escribir:*

a) *La escritura la conciben como un medio de comunicación:* les permite expresar sus conocimientos, pensamientos y sentimientos: “para mí la escritura es un medio de expresión individual donde la persona es libre de redactar cualquier texto ya sea basado en sus pensamientos, opinión u o imaginación y compartirlo colectivamente con el lector interesado en leerla” P5. Lo anterior permitió dilucidar que 20 de los 58 estudiantes expresan que quien escribe debe compartirlo con un colectivo, mostrarlo, publicarlo; sin embargo, para los otros 38, tienen miedo

a la censura, se considera que es de carácter personal. Este fue otro desafío que se asumió con ellos, pues no sólo era llevarlos a dominar un género específico, sino también motivarlos para que lo que escribieran lo publicaran. A través del espacio dialógico que se creó con la revista *Ágora*, se logró encaminar mejor los intereses escriturales de los estudiantes.

b) *La escritura como instrumento cognitivo-ideológico*: ejercicio intelectual de iniciativa propia; el acto de escribir debe surgir de libre elección:

Para mí la escritura es una actividad de libre elección para expresarnos mediante de esta, ya que con la escritura podemos realizar críticas o dar nuestra postura acerca de algo, o simplemente relatar lo que pasa por nuestra mente o imaginación (p9).

Es un acto que debe surgir de la iniciativa y no por imposición; así podrá expresar sus conocimientos sobre el mundo, su realidad, “fue un elemento formador de nuestra Historia y cultura” P6. Al respecto Miras (2008) afirma:

La escritura, como el lenguaje en general, desde la perspectiva de su uso cumple como es bien sabido una doble función; por una parte, la producción de textos escritos nos permite interactuar con otras personas, comunicarnos con ellas por mediación de dichos textos. A ello hace referencia *la función comunicativa*, interpersonal o transaccional de la escritura. Por otra parte, la producción de textos escritos nos permite expresar conocimientos, ideas, sentimientos, creencias, fantasías, y en general, representar, crear o recrear los objetos de nuestro pensamiento. Nos referimos a este uso de la escritura como su función representativa o ideacional (p40).

c) *La escritura es concebida como un medio catártico, liberador*: a través de ella pueden expresar sus emociones, sus temores y a los 38 participantes entrevistados no les gusta mostrar su texto por temor hacer rechazados o censurados:

Para mí, la escritura es un espacio mediante el cual puedo expresar mis ideas y pensamientos acerca de la vida cotidiana, sin tener miedo alguno a ser juzgado o rechazado, ya que cuando escribo, me siento libre de expresar mis emociones que, tal vez, no las expreso hacia el público por miedo al rechazo de mi texto, o puede ser porque el contenido de este es un poco personal y me incomoda compartirlo con otras personas que no comprendan lo que estoy intentando relatar por lo que no me importa la opinión de los demás siempre y cuando me pueda desahogar acerca de cualquier cosa que esté sucediendo a mi alrededor (P1)

d) *La escritura es concebida como arte*: el cual también tiene una técnica para aprender, pero que para la mayoría se considera difícil, complejo. “La escritura es un medio para expresarnos, es un arte en el cual plasmamos todos nuestros pensamientos del mundo real y del sensible” (P4). Así también es considerada como un proceso complejo: “Escribir es difícil, genera tensiones: estrés y frustración” (P.2).

e) *La escritura como elemento formador de la cultura y de la Historia*: la escritura es considerado el instrumento cognitivo que permite construir cultura y hacer Historia. Es esta la que nos permite dejar una huella imperecedera en el mundo:

La escritura es un elemento importante en una cultura, ya que mediante la escritura, se asegura la historia tradicional en un pueblo, la tradición oral es también muy importante en el desarrollo de una cultura, sin embargo, mediante la escritura se pueden obtener los datos precisos de una historia que, se ha transmitido de generación en generación, sin sufrir ninguna alteración o modificación, ya que estos relatos se encontraban escritos, siendo una prueba irrefutable del contenido de este producto cultural. P9.

De acuerdo con lo anterior Lerner (2001) afirma:

Participar en la cultura escrita supone apropiarse de una tradición de lectura y escritura, supone asumir una herencia cultural que involucra el ejercicio de diversas operaciones con los textos y la puesta en acción de conocimientos sobre las relaciones entre los textos; entre ellos y sus autores; entre los autores mismos; entre los autores, los textos y su contexto (p25).

f) *Escribir es difícil*: es concebido un proceso complejo porque la escritura permite estructurar el pensamiento y demanda operaciones intelectuales elevadas para llevar a cabo una producción escrita. Por tanto, esto genera tensiones, estrés y frustración en el estudiante cuando no logra buenos resultados:

Mi proceso acerca de la escritura ha sido difícil pues para mi escribir acerca de algún tema se me hace difícil, me bloqueo fácilmente, y no sé qué escribir, no es lo mío; pero a pesar de eso poco a poco he ido superando esas dificultades gracias a la gran explicación que los profesores me brindan (P3).

A pesar que los estudiantes reconocen sus dificultades en el proceso escritor, ratifican también que poco a poco a medida que van pasando los años, estas dificultades van desapareciendo y se van afianzando en estas competencias escriturales.

2. *Motivaciones de escritura:*

a) *Las calificaciones del colegio*: los estudiantes escribieron en unanimidad que no había ninguna motivación para escribir dentro del colegio, o por lo menos de carácter personal; que lo único que los motivaba era la nota, porque los padres les exigían buenos resultados: “Sinceramente yo escribo en el colegio con la motivación de sacar buenas calificaciones pero hacerlo por cuenta propia sin un fin específico pocas veces me llama la atención” (P.1). Por fuera del colegio, los motivaba el hacer comentarios en las redes sociales.

3. *Hábitos de escritura:*

a) *Ausencia de hábito escritor:* consideran que por iniciativa propia no lo hacen; en algún momento escribieron diarios, pero con el tiempo dejaron de hacerlo. Producen textos por mandato del colegio, pero no porque sientan motivación de hacerlo.

4. *La escritura por fuera del contexto académico:*

a) *Valoración muy positiva.* Escriben en las redes sociales sobre todo en Facebook y WhatsApp. Escribir en las redes sociales se ha vuelto una necesidad para ellos, es un espacio que aprovechan para expresarse, defender sus puntos de vista y contraponer ideas; de esta manera las redes sociales se construyen como espacios de discusión, de razonar. Tiene una función absolutamente discursiva, de interacción, aspectos que poco se perciben en el espacio académico.

5. *La escritura y la tecnología:*

a) *Preferencia por el soporte digital:* a la mayoría les gusta escribir en digital, las herramientas tecnológicas como el computador o las tabletas les parece mucho más eficiente porque les permite escribir más rápido sus ideas, además pueden corregir los errores ortográficos, reconstruir una idea para que sea más coherente o poder hacer tareas simultáneas ya que puedan abrir otras páginas, por ejemplo para hacer consultas:

(...) digital pues es más eficiente y no agota tanto como el escribir en físico también fuera de que la calidad del escrito resulta mejor también en el digital es más fácil el corregir y a la vez también la letra se mantiene uniforme y bien escrita (P.3).

El otro 20% se siente más cómodo escribiendo desde un medio físico que digital porque piensan que escriben más rápido que en un computador, además, tienen la posibilidad de sentir el texto más cerca, poder subrayarlo, tacharlo y reconstruir las ideas.

6. *Escritura y familia:*

a) *No hay vínculo de la familia con la escritura:* aunque algunos padres de los estudiantes son profesores de colegio o universitarios, la mayoría, no tienen una relación directa con sus hijos para guiarlos en los procesos de escritura. Cuando eran niños algunos padres los guiaban, le revisaban los textos y los apoyaban en la construcción, sin embargo, a medida que fueron creciendo esto se olvidó y se relegó totalmente a la escuela: “Cuando estaba pequeño, mi mamá me revisaba las tareas, pero a medida que fui creciendo me dejó solo para que fuera más responsable y ya no volvió a mirarme lo que escribía” (P5).

Con respecto a la argumentación se encontraron ciertos tópicos como: el acto de argumentar, finalidades de la argumentación, argumentación y entorno escolar; argumentación por fuera del contexto académico.

A continuación, se sintetizan las concepciones que emergieron con relación a la argumentación:

Tabla 11.

Categorías de análisis de la argumentación

Categorías	Concepciones
<i>El acto de argumentar</i>	a) Argumentar es defender el punto de vista.
<i>Finalidades de la argumentación</i>	a) Convencer. b) Persuadir.
<i>Argumentación y entorno escolar</i>	a) La argumentación tiene una función epistémica.
<i>Argumentación por fuera del contexto académico</i>	a) Motiva al estudiante.

1. *El acto de argumentar:*

a) *Argumentar es justificar o defender el punto de vista:* en unanimidad los estudiantes reconocen que quien argumenta, defiende una postura, o contraargumenta otra. Sin embargo, no todos reconocen que es importante incluir otras voces de otros discursos para apoyar su idea central: “me parece que, al citar a otros autores en un texto no se garantiza la originalidad del mismo, porque restringe al escritor de expresar lo que piensa” P2. Creen que el incluirlas, le quitará originalidad al texto, que no es necesario. De esta manera, el desarrollo “argumentativo” se concibe como un desarrollo de una opinión y no de una defensa de una postura desde la razón sino desde supuestos, lo que creo, lo que pienso. Del mismo modo, esto nos lleva a deducir que tampoco hay una relevancia para consultar, hacer acopio, rastreo de información para confrontar la propuesta de defensa o de discusión.

2. *Finalidades de la argumentación:*

a) *La argumentación implica convencer, influir en un auditorio:* “argumentar es buscar la manera de convencer a otros sobre el punto de vista que defiendes” (P6). De acuerdo con Marafiotti (2003)

(...) la perspectiva argumentativa se define en términos de la influencia mayor o menor que se ejerce sobre un auditorio. El fin de la argumentación no es aproximarse a una verdad preestablecida; no tiene nada que ver con una demostración concluyente o no (p. 100).

En este sentido, se podría afirmar que en los estudiantes subyacen los postulados teóricos de Perelman:

Su mayor acierto consistió en desmitificar el dogmatismo racionalista de tipo cartesiano, según el cual la razón se construye exclusivamente a partir de la evidencia, y considera, por lo

tanto, falso o irracional todo aquello que no esté sustentado mediante una rigurosa demostración (Díaz, 2002, p. 14)

Los estudiantes identifican unos propósitos claros, llevar a la audiencia a una adhesión de la propuesta que se defienda, esto implica que se tiene en cuenta la construcción de la imagen del enunciatario, de su forma de pensar, sus creencias, sus emociones, para poder convencerlo.

b) *La argumentación implica persuadir*: los estudiantes reconocen que a través de la argumentación pueden lograr que otras personas estén a favor de ellos. De esta manera, es importante conocer sus deseos, sus emociones para poder influir, persuadir. Esta representación refuerza el enfoque de la retórica clásica cuya finalidad era “ver en cada caso aquello que es apto para persuadir”, su principal estrategia era la *inventio*, buscar los medios para persuadir. Actualmente el campo de la retórica clásica resulta demasiado restringido ya que solamente se centraba en el acto discursivo realizado ante un auditorio reunido en una plaza, con el ánimo de persuadirlo. En términos de los teóricos de la nueva retórica (Perelman, Toulmin) argumentar implica influir en el otro de manera razonada, convencer su intelecto, transformar su manera de pensar y no reducirse a persuadir simplemente, a manipular los deseos o emociones para conseguir lo que se quiere del destinatario, se concibe así, como una manera deshonesta de lograr los objetivos.

2. *Argumentación y entorno escolar*:

a) La argumentación tiene una función epistémica: para los estudiantes argumentar es otra forma de producir conocimiento. El dominio de estas competencias le permite al sujeto discursivo, construir una imagen de poder; saber argumentar otorga status social.

3. *La argumentación por fuera del contexto académico:*

a) *Motiva al estudiante:* para los aprendices el argumentar por fuera del colegio, los motiva más porque en tiempo real pueden interactuar, pueden expresarse más libremente sin temor a que saquen malas calificaciones y esto les afecte más adelante en su proceso.

Hasta aquí las concepciones sobre lectura, escritura y argumentación. Es importante enfatizar que muchas de las representaciones que los estudiantes tuvieron en relación con la lectura, escritura y argumentación y sus procesos correspondientes permitieron comprender las dificultades que emergieron en la prueba de necesidades: la producción del artículo de opinión. Así, por ejemplo, el hecho de no incorporar un proceso de lectura previo de la producción los llevó a que escribieran ideas sueltas poco desarrolladas en el texto. Como consiguiente, tampoco pudieron usar estrategias argumentativas para apoyarse en su discurso a través de argumentos, por ejemplo, de autoridad, de hecho, por analogía; difícilmente pudieron dominar la superestructura del género, pues para ellos no tenía importancia tener un plan previo que respondiera a unos objetivos escriturales.

A continuación se detallan los resultados que emergieron de la prueba de necesidades de aprendizaje (Artículo de opinión-texto preliminar).

Los estudiantes evidenciaron en sus textos poco desarrollo de las ideas, causal que obedece en primer lugar, a la poca valoración para incorporar la lectura en los procesos de lectura, en segundo lugar, obedece al escaso empoderamiento de los diferentes momentos por los que debe pasar una composición, los cuales requieren de conciencia y de un rigor intelectual en función de unos propósitos discursivos previamente determinados. En palabras de Cassany el estudiante no llevó a cabo una primera etapa del proceso escritor: pre-escritura.

A continuación se muestra un ejemplo del texto argumentativo inicial, el artículo de opinión que se solicitó a los estudiantes fue a partir de la siguiente consigna: *escriba un artículo de opinión*

donde se evidencie su postura con relación a la siguiente pregunta: ¿Deben restringirse las manifestaciones excesivas de afecto como besos y abrazos entre los estudiantes del colegio?

Recuerde defender su postura con razones sólidas:

En todas las instituciones educativas se presentan casos donde los alumnos muestran su afecto a su pareja de una manera no tan debida en algunos casos los estudiante sobrepasan el límite de sus caricias, besos y sus manifestaciones de afecto son muy indebidas.

Deben restringirse las manifestaciones excesivas de su afecto como besos y abrazos entre los alumnos del colegio. Ya que a veces sobrepasan el límite de su afecto y llegan a hacer cosas no tan bien vistas (P1).

Esta composición del participante, a pesar de que intenta desarrollar la idea y expone que se deben restringir las manifestaciones de afecto excesivo, no logra dar cuenta de lo requerido en la consigna. Intenta dar cuenta de una idea para desarrollarla, pero no da razones, no la fundamenta: “Ya que a veces sobre pasan el límite de su afecto y llegan a hacer cosas no tan bien vistas”. Además, el poco uso de los signos de puntuación, entorpeció las ideas expuestas, quitándole claridad a los párrafos.

De esta manera, se puede decir que

Elaborar una composición, significa haber pasado por diferentes momentos del proceso intelectual. Un discurso elaborado no es sólo fruto de la imaginación, de la espontaneidad, al contrario es consciente e intencional. Por ello para elaborar una composición es necesario realizar un proceso intelectual que exige una mayor conciencia y una búsqueda intencional en la producción discursiva (Martínez, 2002, p. 113).

Se observó que los estudiantes mientras hacían sus composiciones, tuvieron un rigor constante en los primeros cinco minutos, pero a medida que iba pasando el tiempo las pausas para

escribir se hacían más largas. De esta manera, se percibió cómo intentaban encontrar más ideas en sus mentes, parecía que por momentos se quedaran en blanco y luego, una luz se asomaba a sus pensamientos y seguían escribiendo.

De este primer aspecto, se analiza que los aprendices escribieron de manera espontánea, tal cual como las ideas les iban llegando a sus pensamientos. El aprendiz no tuvo ese momento importante de incubación de las ideas; de ubicarse en una situación de enunciación específica para pensar qué propósitos debería tener su texto; qué intención razonada tendría en su discurso para influenciar en el otro, en el lector, en el enunciatario; cuál sería la estructura esquemática global que utilizaría, la cual estaba predeterminada por un género discursivo puntual (argumentativo-tipo de texto: artículo de opinión); qué hechos de enunciación necesitaría actualizar para incluirlos en su composición.

Martínez (2002) refiere cinco etapas del proceso intelectual que conlleva a la composición: identificación del tema, donde el enunciadore asume una postura con respecto a la asignada al enunciatario; generación o lluvias de ideas relacionadas con el tema; selección de ideas y de un léxico adecuado a la situación de enunciación propuesta y al propósito que persigue el autor del texto; jerarquización de ideas de acuerdo con la intención y el propósito del enunciatario, esta organización puede ser guiada con preguntas como: ¿De qué aspectos es mejor hablarle en primer lugar a estos interlocutores? ¿Qué ideas puedo utilizar al final de mi discurso?; finalmente, está la etapa de definición de la organización superestructural, la cual hace referencia al esquema de organización general que tiene un texto y que está determinada por el género discursivo. Estas fases clave de un primer momento para la composición de un texto, fueron omitidas por los estudiantes, quizás por el imaginario que “pierden tiempo si hacen este paso previo” o “que si lo hacen el tiempo no les alcanza, entonces es mejor escribir de un tirón”. Consecuente con lo

anterior, se podría decir que la ausencia de este primer momento de planificación antes de la composición determinó en algunos de los estudiantes el bloqueo cognitivo presentado durante el ejercicio de escritura y la oportunidad de adentrarse de una manera mucho más abierta y segura en el discurso; pudo ser mayor la fuerza enunciativa del autor del texto.

Otro de los aspectos que se analizó en esta fase de observación, sobre el ejercicio de escritura propuesta a los estudiantes, es que la mayoría de ellos no daban cuenta de una organización global, en términos de Van Dijk, de una superestructura textual, la cual está determinada por un género discursivo (de la argumentación) y un tipo de texto (artículo de opinión) en este caso.

Entendida esta como un tipo de esquema organizativo abstracto que establece el orden global de un texto y que se compone de una serie de categorías, cuyas posibilidades de comunicación se basan en formatos convencionales logrados a través del desarrollo de los géneros discursivos y de los tipos de textos. (Martínez, 2002, p.105). Así por ejemplo, se ha acordado que la estructura básica (superestructura) de un artículo de opinión sea la de una introducción, donde se propone a partir de un tema controversial y de actualidad, mostrar su importancia, se contextualiza para generar interés al lector o enunciatario y se anuncia la idea central en la que recae el rol, la postura, que asumirá el enunciadador y seguido de esto expone su plan de argumentación para darle continuidad en los siguientes párrafos; de un desarrollo, el cual está articulado por una secuencia argumentativa que pretende apoyar la postura del autor; finalmente, una conclusión que contribuya a darle fuerza a los argumentos expuestos y a reafirmar la postura defendida a lo largo del discurso.

Así pues, la conclusión es el momento de la emoción, de la interrogación abrupta, de todo lo que puede transformar este pasaje en un punto alto que tenga resonancias profundas en el pensamiento o en la sensibilidad de nuestro interlocutor (Martínez, 2002, p. 109).

Estoy de acuerdo con la prohibición de excesivas muestras afectivas en los colegios debido a que cada institución privada que brinda un servicio de educación es la cual crea un propio e independiente manual de convivencia es en cual pueden proclamar si es necesario o no que estas situaciones se presenten en las instituciones, ya que desde el punto de vista de cada uno esta puede tener repercusión en la conducta de los estudiantes en el colegio, porque a fin de cuentas esto va más allá de los estigmas pre-establecidos por los cuales se debe regir el manual del colegio, siendo así el estudiante al ingresar al instituto; acepta con plena satisfacción las condiciones y reglas que está establece, y si está cree prudente la implantación de la está regla porque afecta la conducta tanto actitudinal como académica debe ser entendible y respetable. (p.13)

Este esquema organizativo no era evidente de manera sistemática y completa en la mayoría de los textos que presentaron los estudiantes. Algunas composiciones estaban estructuradas por uno o dos párrafos hilados por una secuencia de ideas que correspondía a un modelo organizacional de pregunta y respuesta.

En sus párrafos introductorios se percibe la ausencia de una postura clara (tesis) y de un plan de acción para desarrollar a lo largo del texto. Si bien es cierto, que la tesis podría aparecer en cualquier parte del texto, o no aparecer incluso, se les enseña que empezando la apropiación del género se evidencie en el primer párrafo para que tenga una ruta clara de organización y de desarrollo de su punto de vista a lo largo del texto. A continuación se presenta una muestra de la introducción de una participante:

En nuestro país, se dio la noticia de que las manifestaciones excesivas como besos y abrazos entre alumnos de planteles educativos deben restringirse, tal como afirma el procurador General Alejandro Ordóñez Maldonado quien expresa que en el colegio se están formando a los niños y

jóvenes, y que estos no tienen el mismo margen de libertad en sus decisiones afectivo sexuales que un adulto (P.2.)

El párrafo introductorio que propone la participante tiene la intención de contextualizar al lector, sin embargo, no enuncia cuál será su postura frente a la consigna dada, ni cómo desarrollará su plan de defensa, es por esto que tampoco se hace visible la tesis que se propondrá defender o contraargumentar.

Se analizó también que no todos los estudiantes revisaban sus textos en el transcurso o al final de la composición. Este aspecto, nos remite a la importancia de que el aprendiz interiorice los procesos de composición: preescritura, textualización y revisión propuestos por Cassany.

En cuanto al desarrollo argumentativo, el estudiante poco incorpora voces de otros discursos para apoyar su postura y darle solidez a su propuesta. Algunos hacen referencia a través de citas indirectas o parafraseo algunos aportes de autores que intervienen en la situación comunicativa que remiten. Es pues la intertextualidad una estrategia clave para la enseñanza de la argumentación. Como causal de la poca correlación de otras voces en el discurso, tampoco hubo referencias bibliográficas al final de los textos. De ahí la importancia de interiorizarle al estudiante la relevancia de leer y rastrear información sobre el tema antes de empezar a escribir.

3.2 De la Secuencia Didáctica

Para el análisis de la Secuencia Didáctica ejecutada se tomó como base los tres momentos de la intervención: Manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo; modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este género discursivo y la producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de

ensayo 2016 del Banco de la República. En cada uno fueron utilizadas diferentes técnicas para el registro de la información: interacciones verbales orales (entre estudiantes, estudiantes-profesor) por fallas técnicas, estas fueron referenciadas y analizadas desde los diarios de campo; las fotografías que hacen parte de los diferentes ejercicios escritos y los textos de composición del ensayo.

De esta manera, se aclara, que se enfatizó en algunas interacciones verbales orales y escritas que fueron centrales en la ejecución de esta propuesta; asimismo, en el proceso escritor de la composición de los ensayos y finalmente en la etapa de cierre de la secuencia, en la defensa por parte de los estudiantes de sus textos para ser seleccionados y enviados al Concurso de ensayo 2016 del Banco de la República. Es importante, rescatar que para el análisis de los resultados se tuvieron en cuenta unas representaciones orientadas al avance de los estudiantes, las dificultades presentadas y los logros de aprendizaje obtenidos a lo largo de la Secuencia Didáctica, los cuales estuvieron soportados desde el horizonte teórico de la argumentación que sustentaba este proyecto didáctico.

En el primer momento *Manifestación teórica de los estudiantes sobre la argumentación y el ensayo*, una de las interacciones verbales orales correspondió a la socialización de los estudiantes sobre la importancia de la argumentación en la vida diaria, la cual tuvo como finalidad activar los conocimientos previos que tenían los estudiantes, al mismo tiempo que hacerlos consciente de la relevancia de fortalecer los procesos de argumentación. De manera colectiva se elaboró una lluvia de ideas al respecto.

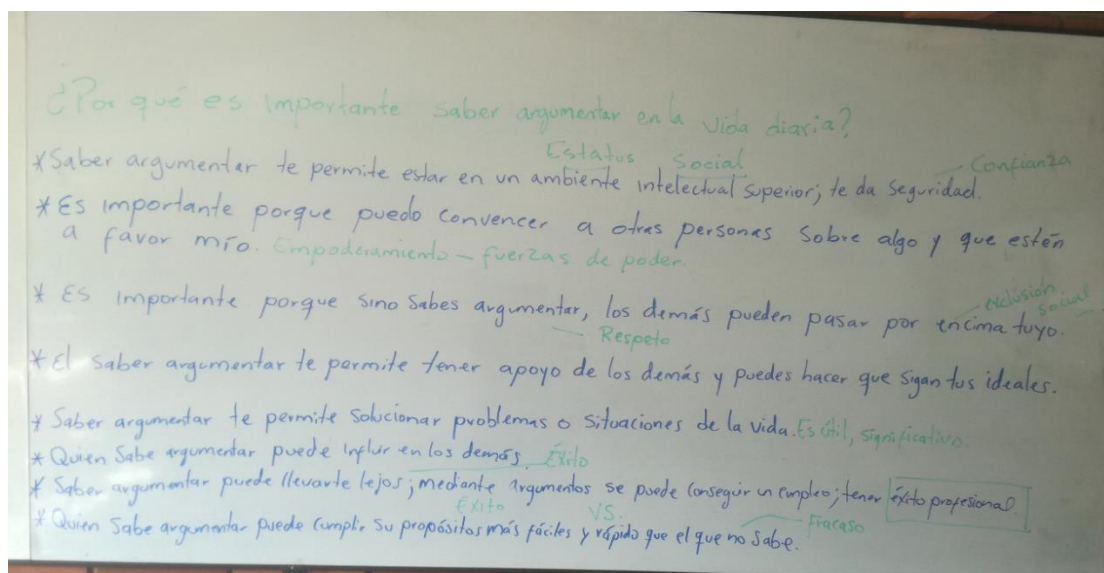


Figura 9. Lluvia de ideas sobre la importancia de argumentar en la vida diaria

Sin lugar a dudas, este ejercicio permitió que los estudiantes pudieran reflexionar sobre la relevancia de saber argumentar en una sociedad tan competitiva como la que caracteriza a la actual. Al mismo, tiempo este ejercicio contribuyó a complementar o a reiterar las concepciones de argumentación develadas en la primera fase de intervención en el aula.

Así por ejemplo, una primera representación que emergió de esas interacciones obedecía al *estatus social* que se le otorga a aquel que sabe argumentar puesto que esto, le permite entrar en ámbitos sociales académicos e intelectuales mucho más elevado, que otros que corresponden a la esfera social. Es por esto, que llegan a la primera conclusión “Saber argumentar te permite entrar en un ambiente intelectual superior, te da seguridad”. Subyacente al *estatus social* también está implícito que saber argumentar implica un esfuerzo cognitivo superior, por lo tanto, permite desarrollar el pensamiento crítico. La toma de conciencia de estos aspectos centrales en la argumentación, permitió también la reflexión de que llegar a ser un buen argumentador era complejo y difícil; muchos dudaron en poder serlo. En este punto fue clave, la docente-investigadora para intervenir y explicarles que con unas estrategias didácticas pertinentes,

mediadas desde el aula por el maestro y con un proceso sistemático de escritura que vincule géneros discursivos argumentativos les permitiría poco a poco ir superando las dificultades y llegar a constituirse buenos escritores desde la argumentación.

(...) se toma en consideración la complejidad del proceso de escritura y la necesidad de enseñar a los alumnos estrategias adecuadas para llevarlo a cabo de manera eficaz para que el aprendizaje de la composición escrita sea para ellos instrumento de desarrollo intelectual (Camps, 1994, p.4).

Este ejercicio de interacción y de acercamiento fue clave con los estudiantes porque permitió corroborar lo dicho en las entrevistas, el cual correspondía a la imagen que ellos tenían como escritores, podían reconocerse como escritores de textos narrativos, pero no de discursos argumentativos; expresaban que era un proceso complejo, para el cual no se sentían preparados. En esta primera lluvia de ideas, reafirmaban que el saber argumentar da seguridad. Una seguridad que se traduce en confianza del sujeto discursivo sobre sí mismo y sobre los demás porque sabe que posee unas competencias al argumentar. Confianza que no tenían los estudiantes al reconocer que era complejo y que no sabían muchas veces cómo asumir este proceso. Esto fue clave, para orientar las siguientes actividades de la secuencia.

Otra de las conclusiones a las que se llegó con respecto a la caracterización de la argumentación fue la relación directa con *empoderamiento*, *fuerzas de poder*. Esta representación tenía sus bases en el propósito central de la argumentación: “es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales” (Díaz, 2002, p. 5). Los estudiantes lo reafirman al expresar que “es importante porque puedo convencer a otras personas sobre algo y que estén a favor mío; el saber argumentar te permite tener el apoyo de los demás y puedes hacer que sigan tus ideales”. Esta representación fue clave

en el proceso de la secuencia porque se les permitió aclarar las diferencias entre argumentación y persuasión, puesto que en sus concepciones estaba la idea de que el saber argumentar te permite persuadir o manipular deliberadamente y este aspecto fue trascendental aclararlo. De esta manera,

La argumentación busca fundamentalmente un convencimiento, una aceptación de una forma de interpretar un hecho o situación, y no propiamente la manipulación para realizar una acción. Por esta razón, la argumentación no puede ser coercitiva. Mientras la persuasión apunta a las emociones del destinatario, la argumentación apunta a su raciocinio (Díaz, 2002, p.5)

Este *empoderamiento* que le adjudicaron al saber argumentar dio lugar a una confrontación negativa frente al que no sabe asumir un acto discursivo con este fin específico. Este es valorado como débil, no es respetado por los demás, puede quedar ridiculizado frente a los demás y terminar en una exclusión social, lo cual conllevaría a un fracaso escolar. Lo anterior lo reafirman al expresar que “si no sabes argumentar, los demás podrían pasar por encima de ti”. Lo anterior tiene una explicación y debe entenderse desde el contexto específico que caracteriza a estos estudiantes en el aula; la dinámica de aprendizaje está mediada por el carácter competitivo; la mayoría de ellos buscan quedar a final de período, en el cuadro de reconocimiento académico, en el cuadro de honor; sus motivaciones de competencia están condicionadas en sacar “buenas notas”, además, sus padres, también los motivan o más bien les exigen que deben ocupar estos lugares. Es por esto, que a nivel de aula, muchas veces se presentan situaciones de poco trabajo cooperativo entre los estudiantes porque no se relacionan fácilmente con aquel compañero que no le va bien académicamente, temiendo así que esto les afecte y no saquen buenas calificaciones. Lo anterior, permitió considerar como estrategia el trabajo colaborativo para la composición del ensayo, como estrategia para mediar estas situaciones que se han venido presentando en el aula, a través del

lenguaje, desde las interacciones orales tanto de estudiante a profesor como entre compañeros; además,

Las experiencias de enseñanza basadas en el proceso de producción escrita han constatado la importancia de la interacción oral entre el alumno y el profesor o entre compañeros (...) En el aprendizaje de la composición escrita, el lenguaje es a la vez objeto de aprendizaje e instrumento de mediación de este aprendizaje (Camps, 1994, p. 3).

Otra de las conclusiones a las que llegaron los estudiantes en el ejercicio fue que la argumentación tiene *una función social*, es útil porque permite solucionar situaciones de la vida cotidiana, su uso está presente en las diferentes esferas de la sociedad: en el ámbito escolar, en lo laboral, familiar, en las diferentes interacciones sociales, y por supuesto lo está, en situaciones informales como en las redes sociales. Al respecto, los estudiantes afirmaron que “saber argumentar te permite solucionar problemas o situaciones de la vida / quien sabe argumentar puede cumplir sus propósitos más fácil y rápido que el que no sabe”. Esta representación fue clave porque permitió tener en consideración el fortalecimiento de la argumentación escrita y la enseñanza del ensayo partiendo de situaciones reales comunicativas, en las que se pudiera actuar, por ejemplo, pensado en unos enunciadores, interlocutores reales. Si la argumentación se da en las interacciones sociales, su enseñanza también será desde estas actuaciones reales. Así, el estudiante podrá apersonarse de una manera más activa en su proceso de aprendizaje.

Finalmente, los estudiantes asociaron la argumentación al *éxito profesional* en confrontación con el fracaso. Quien sabe argumentar tendrá mayores oportunidades en la vida, en tanto que tiene las competencias para afrontar de manera más asertiva los diferentes desafíos que impone la sociedad actual. Al respecto afirmaron “saber argumentar puede llevarte muy lejos; mediante argumentos se puede conseguir un empleo; tener éxito profesional”.

Otro ejercicio a partir de las interacciones verbales, central en este primer momento de la Secuencia Didáctica giró en torno a las reflexiones de la identidad de los géneros discursivos de carácter argumentativo. A continuación se exponen los aspectos que ellos consideraron deben tenerse en cuenta a la hora de asumir un proceso de composición de estos discursos.

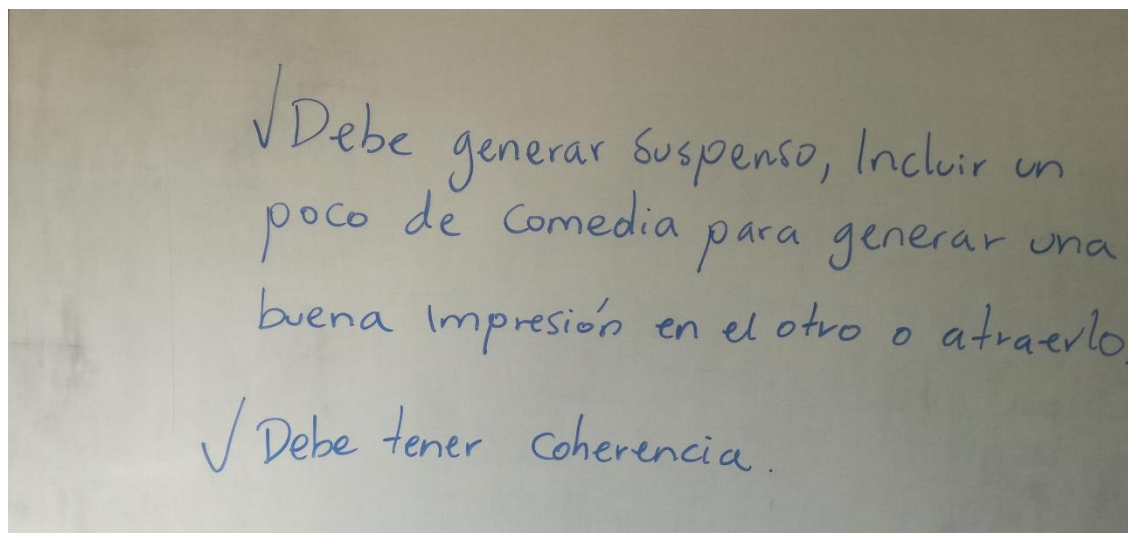
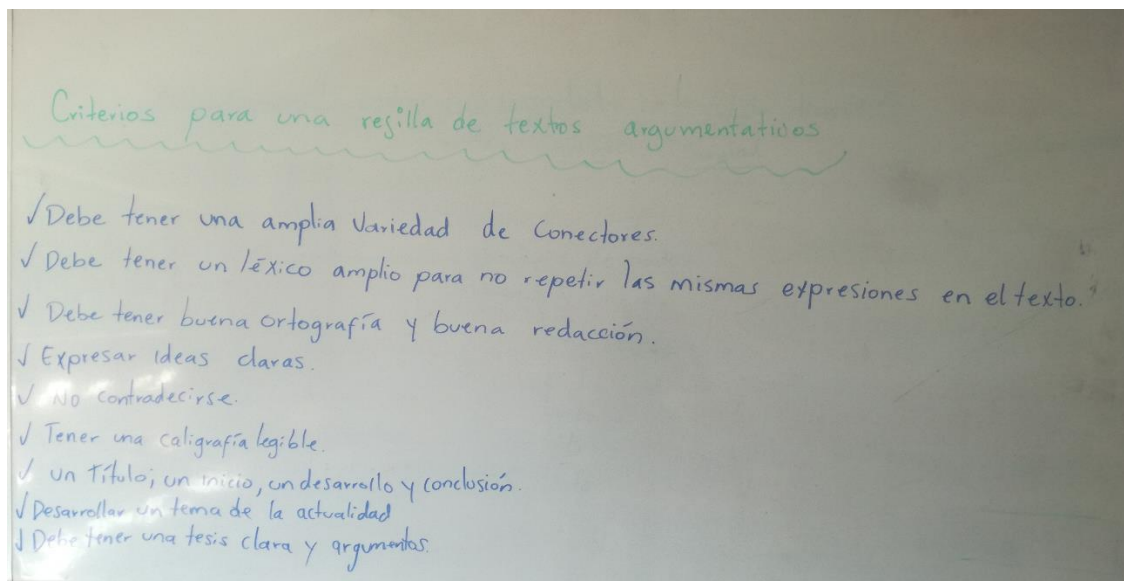


Figura 10. Criterios, según los estudiantes, para una rejilla de textos argumentativos

A partir de las interacciones verbales orales, los estudiantes llegaron a unos puntos de encuentro. La mayoría de los aspectos que destacaron hacen relación a criterios inherentes a la escritura, y que hacen parte de todo tipo de composiciones y no propiamente a características que aluden a la identidad de los textos argumentativos. Así, por ejemplo, hicieron alusión a la coherencia, la buena redacción, la ortografía, el léxico, los conectores; si bien es cierto que estas características corresponden más a la escritura, sin ellos no se podría cumplir con la calidad de composición que al final debe tener todo texto.

En cuanto a aspectos propios de los géneros argumentativos, los estudiantes hicieron acercamiento a una de las partes fundamentales de las secuencias argumentativas, la tesis, y le sumaron un criterio importante, el cual obedece a la claridad que debe tener esta si se expresa de manera explícita; también, a nivel de estructura reconocieron que debían tener: “un título, un inicio, un desarrollo y una conclusión/ unos argumentos y desarrollar un tema de actualidad”. Lo anterior, permitió develar que los conocimientos previos de los estudiantes sobre los textos argumentativos no eran claros. Así por ejemplo, hicieron relación a aspectos que hacen parte de otros géneros, por ejemplo, del narrativo se toma la primera parte canónica de la estructura en los cuentos, “inicio” y aunque pareciera que hacen alusión a la parte inicial del texto argumentativo, la introducción, más adelante continúan referenciando que otros de los criterios que deben tener estos discursos corresponde a “generar suspenso, incluir un poco de comedia, para generar una buena impresión en el otro o atraerlo”, propio de los géneros narrativos, principalmente, los cuales buscan tener en vilo al lector, a través de la tensión narrativa. Asimismo, cuando hablan del tema, le adjudicaron a todos los textos de carácter argumentativo, que debe ser de actualidad, aquí la asociación directa está relacionado con el artículos de opinión, que fue el género que produjeron más reciente. No incorporaron o no tuvieron en cuenta otros textos que han desarrollado en años

anteriores, como por ejemplo, la reseña crítico-descriptiva o el comentario crítico para ilustrar. Frente a la poca claridad que tuvieron sobre la identidad de los textos argumentativos y de la poca mención de otros rasgos esenciales como por ejemplo, el carácter dialógico de la conversación, la contra argumentación, la polifonía presente en el discurso, la importancia de conocer la imagen del o los interlocutores, de un auditorio, la toma de posición frente al tema, se dio lugar al segundo momento de la secuencia en el que se intervino en esta serie de dificultades que presentaron los estudiantes.

En el segundo momento, Modelamiento de ensayos (lectura dialógica) y confrontación teórica sobre este género discursivo, fue trascendental el acercamiento a los estudiantes, desde la lectura guiada y dialogada, del género discursivo propuesto para su enseñanza: el ensayo. Asimismo, se rescató su pertinencia para el abordaje desde el plan lector. Las interacciones verbales orales entre los estudiantes y el maestro puesto que permitió reconstruir el planteamiento general subyacente el texto, asimismo, pudieron identificar el punto de vista que defendía el autor William Ospina en su discurso: en este punto, los aprendices lograron destacar el tono reflexivo que atravesaba el ensayo; identificaron que el ensayista usaba reiteradamente preguntas para mantener en vilo al interlocutor, al mismo tiempo, que busca hacerlo consciente de la problemática que enfrenta el planeta y de lo importante que es para generar un cambio.

Los estudiantes tuvieron dudas de varios conceptos, pero desde la mediación del docente y de los mismos aportes de los compañeros se aclaraban muchos de ellos. Esta estrategia desde el diálogo, desde las interacciones, desde la pregunta, le permitió al aprendiz develar, hacer inferencias, asociaciones con otros planteamientos de Filósofos, de literatos, de escritores en general, pudieron amalgamar una serie de voces que se sobreponían unas con otras para construir

el sentido global de texto, defender la tesis que planteaba el autor y llegar a través de las diferentes reflexiones a conclusiones que calaban en sus pensamientos, en su visión de ver el mundo.

A continuación se presenta un ejemplo, del ensayo “Los Románticos y el Futuro” de Ospina que muestra las diferentes lecturas que le hicieron al texto.

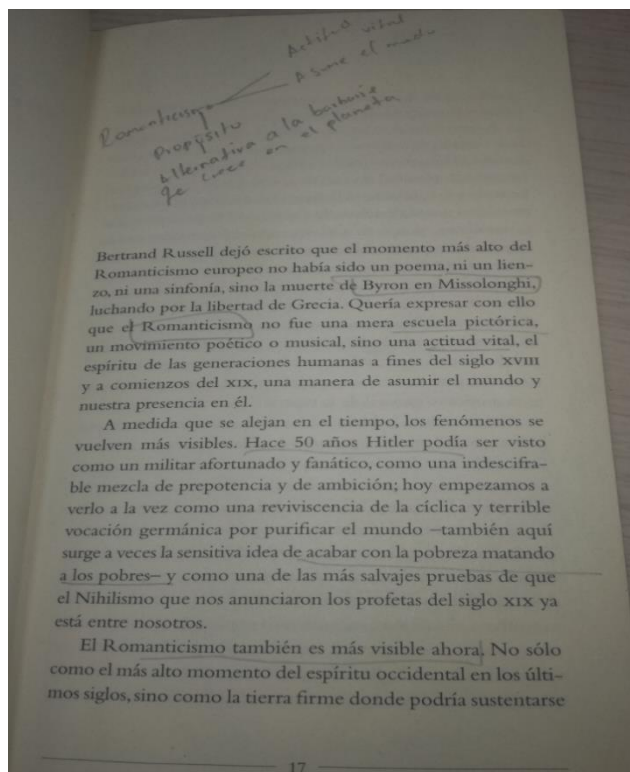


Figura 11. Modelo de lectura del ensayo: “Los Románticos y el futuro de Ospina”*

Con sus estrategias de lectura para comprender el ensayo y analizar las diferentes características que dan cuenta de la identidad del género discursivo.

* Modelo de lectura que consigna algunas de las interacciones verbales escritas, como consecuencia del espacio dialógico que se llevó en el aula para comprender el ensayo y acercarse a los diferentes entramados estructurales y discursivos que propuso el autor en su ensayo. En los Apéndices aparece completo todo el ensayo utilizado como modelo.

En la anterior figura se evidencia un ejemplo de las relaciones de interpretación y análisis que hicieron los estudiantes en sus ensayos del libro **Es tarde para el hombre** de William Ospina, mientras se llevan a cabo las interacciones orales en el aula. Utilizaron estrategias de lectura como subrayado, donde señalaban las ideas centrales del texto; asimismo interrogaron el discurso, esta estrategia fue importante porque los condujo a elaborarse otras preguntas; también hicieron comentarios al margen sobre inferencias de la lectura y apuntes de relaciones (intertexto) que asociaban con otros autores, ya sea desde la Filosofía o la Literatura por ejemplo. En esta figura, el estudiante se valió de una asociación de palabras para dejar por sentado la idea central del autor en el ensayo: “El Romanticismo, una actitud vital, que permitiría ser una alternativa frente a la barbarie que crece en el planeta”. De esta manera, al rescatar esta idea principal, relacionaron con más facilidad los fundamentos, que expuso el ensayista para defender su punto de vista.

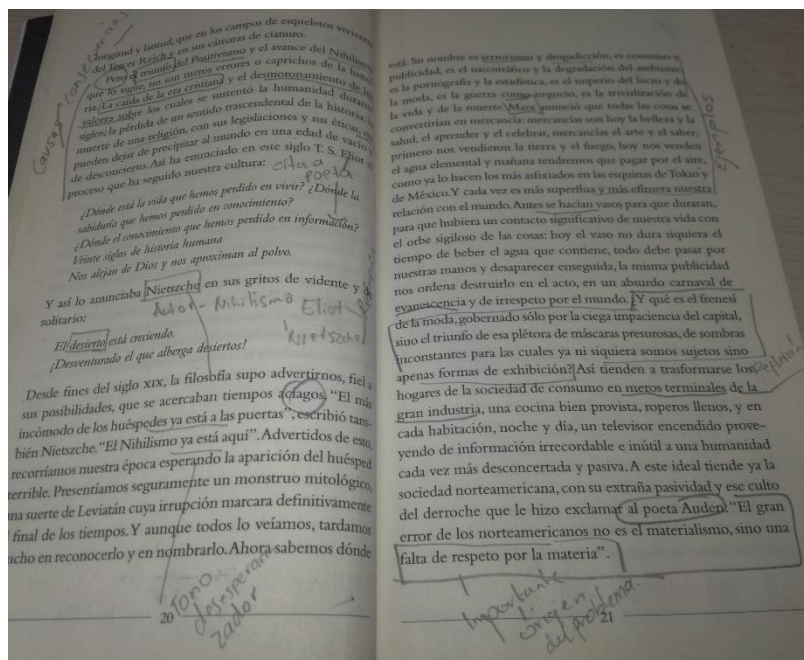


Figura 12. Modelo de lectura del ensayo: *Los Románticos y el futuro* de Ospina

Con sus estrategias de lectura para comprender el ensayo y analizar las diferentes características que dan cuenta de la identidad del género discursivo.

En esta figura los estudiantes se acercaron a través de las distintas interacciones a lo polifónico del texto y a las diferencias estrategias discursivas de carácter argumentativo que usa el ensayista para defender su punto de vista. Por ejemplo, encerraron las diferentes voces que emergieron en el discurso del autor, hacía alusión a escritores como Nietzsche para reafirmar la decadencia social en la que vivimos “El desierto está creciendo”; asimismo identificaron los parafraseos indirectos que Ospina hizo sobre Marx y su teoría económica; reconocieron también los aportes del poeta Auden para darle mayor refuerzo a la idea que desarrolló el autor con relación al materialismo, capitalismo y consumismo devastador que atraviesa nuestra sociedad. Se rescata también, la identificación de marcas textuales, conectores adversativos como “pero” que señalaron en el ensayo, el cual da un cambio de idea o restricción con relación a las anteriores ideas. Asimismo, identificaron que el recurso argumentativo que más utilizó el autor son los ejemplos, y los argumentos de autoridad. También reconocieron las diferentes relaciones de causa y consecuencia que organizan el texto en esta parte del discurso.

Después de haber hecho el modelaje de lectura, interpretación, análisis y acercamiento a las características que identifican al género desde su comprensión y diálogo con el texto, se propuso a los estudiantes que realizaran el ejercicio 1 que consistió en aplicar estrategias de lectura al ensayo *El naufragio de metrópolis* de Ospina e identificar el tema y la tesis que desarrollaba el autor y el ejercicio 2 que consistió en identificar el esquema argumentativo que soportaba al ensayo (tipos de argumentos). A continuación, se muestran algunos ejemplos del ejercicio 1 y 2 realizados por los estudiantes:

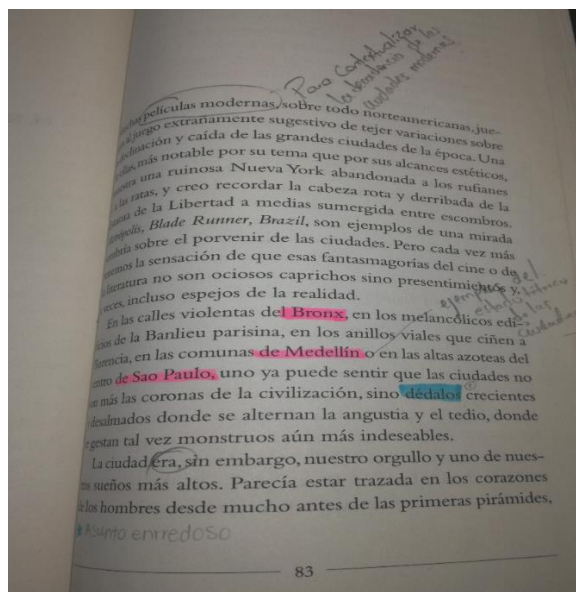


Figura 13. Primer ejemplo del ejercicio 1 y 2 de lectura dialógica

En esta figura, se muestran las diferentes estrategias de lectura que aplicaron los estudiantes para reconstruir el sentido global del texto primeramente y posteriormente fueron reconociendo los diferentes recursos que el autor utilizó para desarrollar y defender su punto de vista en el ensayo. Así por ejemplo, el grupo identificó una de las estrategias enseñadas para hacer una introducción de un ensayo, en este caso el autor se valió de algunas películas para contextualizar la problemática y la idea central que abordará a lo largo del texto. De la misma manera, reconocieron algunos ejemplos de ciudades modernas que viven actualmente una serie de problemas a nivel de violencia y caos. Para la reconstrucción del sentido global del texto, se ayudaron de la clarificación de algunos conceptos que no entendieron en el texto y que de cierta manera les impedía entender lo que estaba proponiendo el autor. Así por ejemplo, la palabra dédalos que desconocieron la aclararon abajo del texto con una nota al pie.

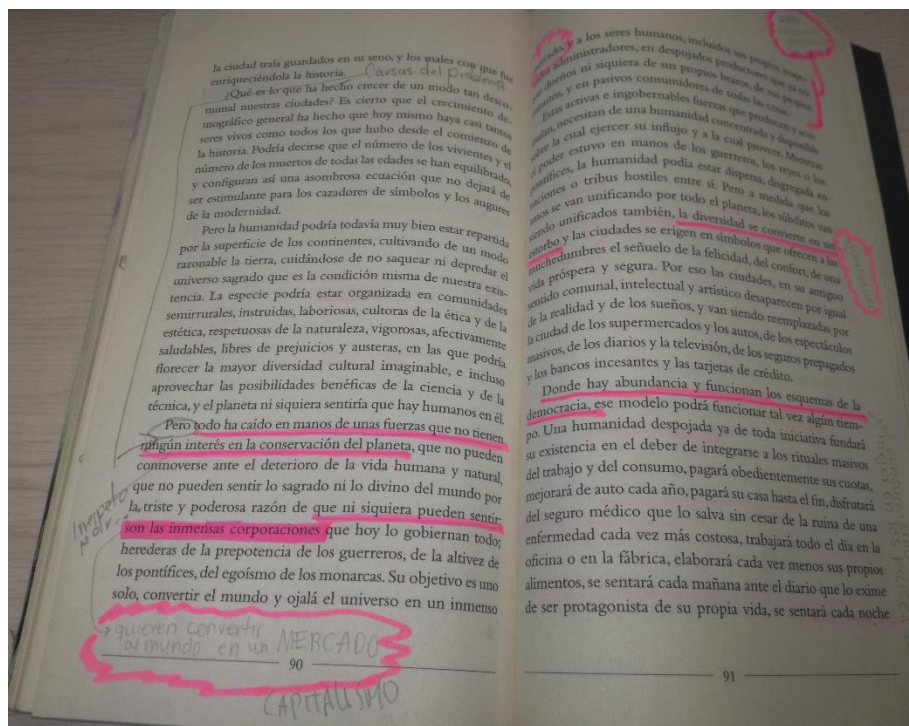


Figura 14. Segundo ejemplo del ejercicio 1 y 2 que realizaron los estudiantes

En la figura anterior, se muestra la identificación de las diferentes relaciones que emergen en el texto y que el autor usa para darle fuerza al punto de vista que desarrolla. Por ejemplo, los estudiantes reconocieron en términos de causas del problema que el ensayista más adelante expone para corroborar la decadencia social que enfrentan las ciudades modernas. Asimismo, hicieron comentarios al margen para relacionar las teorías de Marx, por ejemplo y algunos conceptos pertinentes como alienación y enajenación que aunque no estaban directamente referenciados en el ensayo, ellos pudieron asociar; lo mismo sucedió con conceptos como globalización, capitalismo, consumismo. Estos ejercicios fueron trascendentales porque los estudiantes lograron entender mejor la dinámica del ensayo, gracias al apoyo fundamental que tuvieron entre compañeros y el profesor. Se destaca también la importancia de los conocimientos previos que tuvieron los estudiantes a la hora de asociar la lectura en el ensayo. Este aspecto fue bastante

diferenciador entre un grupo de estudiantes y otros; aquí se confirma la relevancia de los buenos procesos de algunos y no tan buenos de otros, porque se evidenció que dependiendo de las bases que han tenido, unos lograron activar los conocimientos más rápido que otros y relacionarlos con lo propuesto por el autor. Esto en términos de propuesta del ensayo y en términos de las representaciones previas que tenían también los estudiantes a nivel argumentativo.

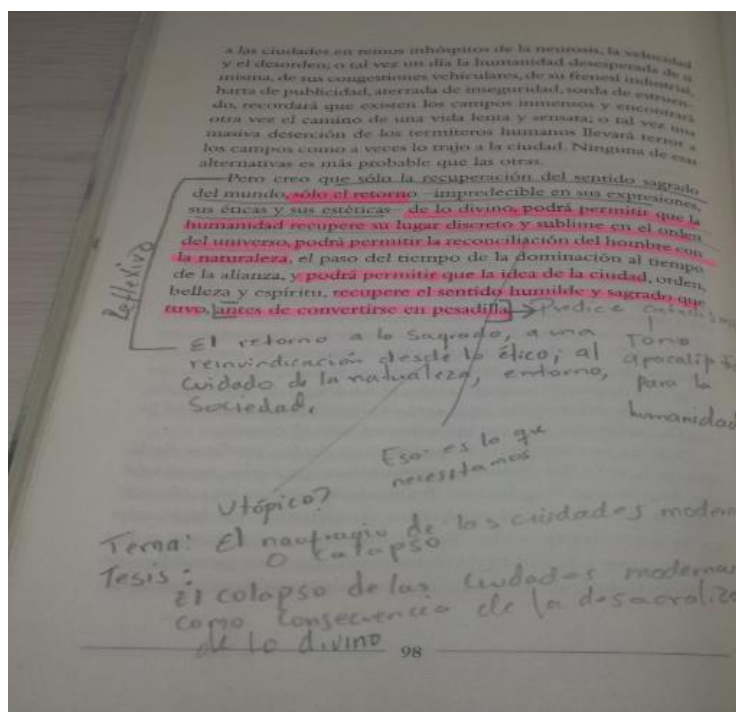


Figura 15. Tercer ejemplo del ejercicio 1 y 2 de lectura dialógica

En esta figura, se evidencian los aspectos que destacaron los estudiantes con relación al ejercicio 1 y 2 que se solicitó. Por ejemplo, destacaron el aspecto reflexivo que es inherente a la identidad del ensayo, de este género discursivo. También, hicieron comentarios al margen propio de sus mismas reflexiones frente a lo que el autor planteó. De cierta manera, ellos mismos reconocieron la influencia positiva que tuvo el autor como enunciador frente a ellos como

interlocutores y lectores. Rescataron la importancia de este aspecto reflexivo para influenciar o modificar la imagen del auditorio.

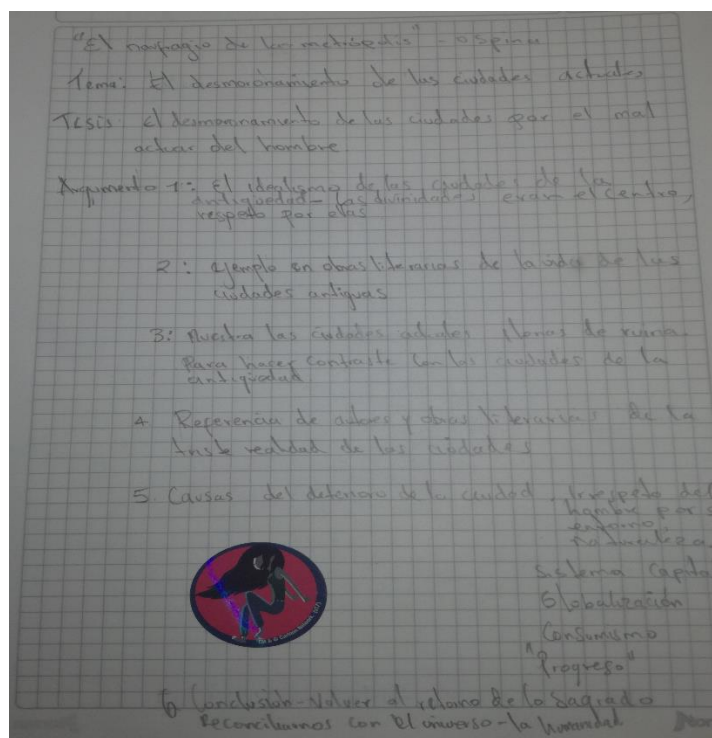


Figura 16. Ejemplo del esquema argumentativo del ensayo *El naufragio de metrópolis* de Ospina, que realizaron los estudiantes a partir del ejercicio 2 que se solicitó.

En esta figura, se muestran los resultados relacionados con la identificación del esquema argumentativo que utilizó el autor en su ensayo. De manera general lograron un acercamiento para dar cuenta de la secuencia argumentativa que soportaba el ensayo. Con respecto a la idea central, tesis, que planteaba el autor, hubo un poco de dificultad a la hora de ponerse de acuerdo en la identificación de la misma porque la tesis no estaba de manera explícita en el texto, sino que estaba implícita; hubo diferentes opiniones al respecto y muchas de estas se alejaban del punto de vista propuesto por el autor. El ponerse de acuerdo, fue uno de los grados desaciertos y desafíos al mismo tiempo, que tuvieron que afrontar algunos grupos; para otros fueron aciertos

considerables, los cuales contribuyeron a fortalecer su argumentación, como consecuencia del buen trabajo colaborativo que asumieron.

En el tercer momento, *La producción de los ensayos y defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República*, se rescataron dos actividades didácticas centrales: el proceso de composición del ensayo a partir del tema y los criterios dados por el concurso de ensayo 2016 del Banco de la República y la defensa ante sus compañeros de la propuesta que hicieron para tener la posibilidad de ser seleccionado y enviarse al concurso.

La primera actividad, de la producción del ensayo estuvo orientada por las diferentes etapas que guían la composición.

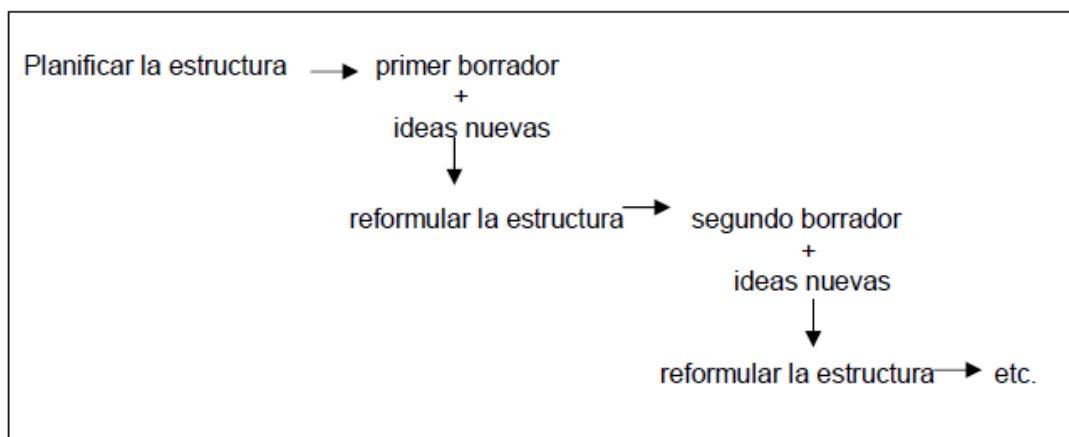


Figura 17. Refiere el proceso del funcionamiento recursivo en el aula.*

En la primera etapa de planificación, los grupos organizados por tres integrantes, rastrearon y seleccionaron información de acuerdo con el tema propuesto por el concurso: el ahorro. En esta

* El esquema es tomado del procedimiento para la composición de textos, descrito por Cassany en su obra *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*.

fase los estudiantes incorporaron otras actividades discursivas tales como: información de internet sobre el ahorro, qué es el ahorro, sistemas de ahorro, sistema pensional colombiano, inversión, teorías filosóficas que abordan la vejez y los aportes de los docentes sobre aspectos clave de la economía. Luego de esto y tomando de referencia la pregunta del concurso: ¿Ahorrar para la vejez? Los estudiantes tomaron una postura para defenderla.

A continuación se presenta un ejemplo de planificación del ensayo por un grupo de estudiantes.

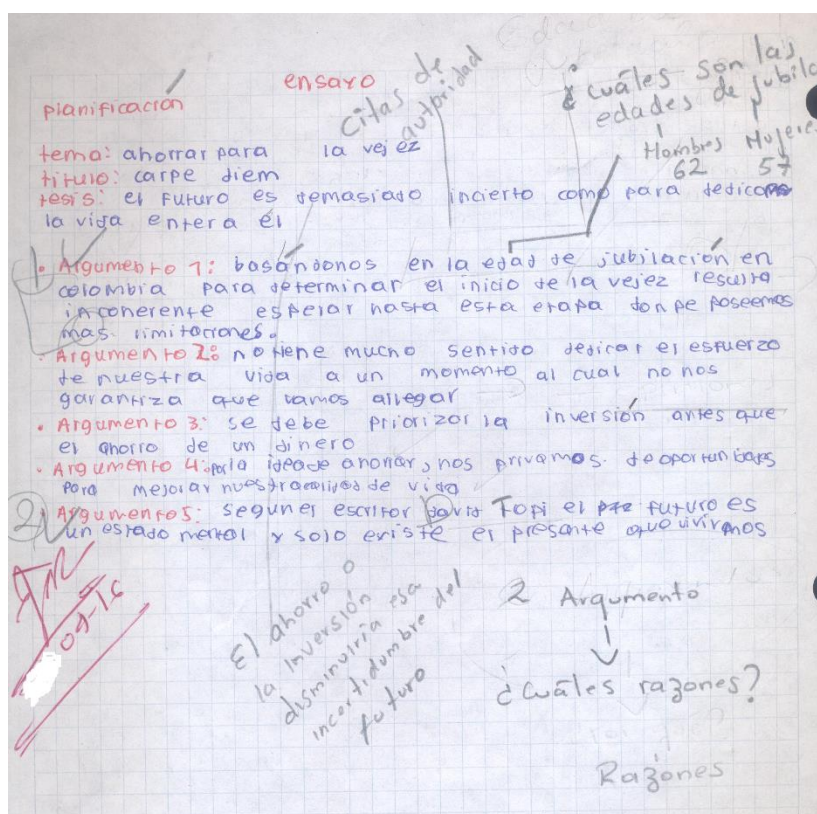


Figura 18. Ejemplo de planeación de un grupo de estudiantes

En la anterior figura se evidencia el esbozo que los estudiantes organizaron en función del tema, la tesis y los argumentos. Organizaron las razones que pretendían desarrollar. Se les sugirió

que consultaran sobre el sistema pensional, la edad tanto para el hombre como para las mujeres. Se encontró que en la formulación de la tesis, esta no era clara, no tenía un verbo rector que determinara el punto de vista.

La propuesta del concurso, es bastante controversial y propositiva al mismo tiempo porque para ellos, el ahorrar no tiene una valoración positiva sobre la calidad de vida que pudiera tener una persona que ahorra como consecuencia del débil sistema de ahorro y pensional por ejemplo. Por tanto, proponen no ahorrar sino invertir, el concepto cambia porque la rentabilidad aumenta considerablemente en este último en comparación con el primero. El grupo evidenció preocupación con respecto al planteamiento que querían desarrollar por el rechazo que pudiera generar en los evaluadores del concurso del Banco de la República, teniendo en cuenta que esta institución lo que busca de cierta manera es adherir más clientes, que acumulen más recursos.

Este ejercicio permitió evidenciar cómo los estudiantes tuvieron en cuenta el análisis de la imagen del enunciador para proponer la defensa de su propuesta. Fue trascendental, porque aunque no todos tenían desde sus propuestas una defensa positiva del ahorro, ellos buscaron las diferentes razones para apoyarse y defenderse. Se observó también que la imagen principal que tenían en cuenta como auditorio era la de los evaluadores del concurso, no pensaron ni en el profesor, ni en sus compañeros como interlocutores cercanos. Esto evidenció la motivación y la expectativa que tuvieron los estudiantes frente al ejercicio, pues querían ganarse un lugar para participar.

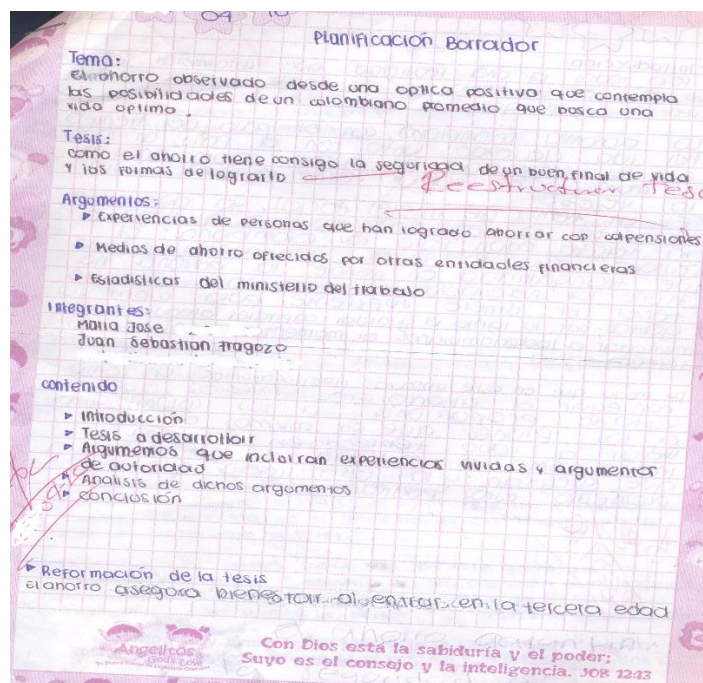


Figura 19. Segundo ejemplo de planeación de un grupo de estudiantes

La anterior figura contempla un segundo modelo de planeación con su esbozo que ilustra el esquema argumentativo del ensayo que organizó otro grupo de estudiantes. En este caso la propuesta que defendió parte de la valoración positiva del ahorro, clave para asegurar una vida digna en la vejez. Se les hizo algunas correcciones al respecto de la tesis que no era clara, que debían ajustarla y detenerse en el verbo principal pues este orientaba los objetivos que se perseguían. Al final hicieron los ajustes pertinentes. En otro momento, desde la interacción profesor-estudiantes se mejoró la escritura del ensayo para dar más claridad y precisión.

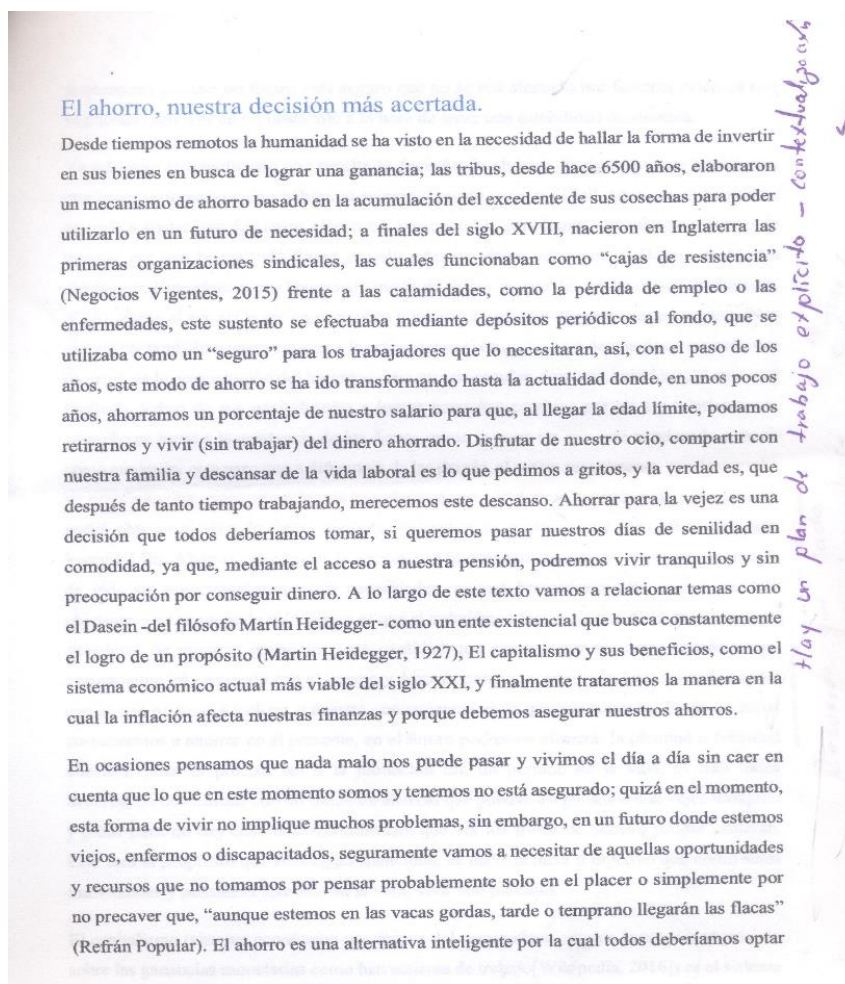


Figura 20. Ejemplo de composición del ensayo de un grupo de estudiantes

En la anterior figura se evidencia un proceso de composición, el cual se concibió como ese proceso en el cual los estudiantes discutieron primero sus ideas para organizarlas mejor, tuvieron de referente el esbozo, de esta manera las pusieron en consenso. Esta fase fue tensionante para los participantes porque muchos no se ponían de acuerdo a la hora de escribir sus ideas, de la manera como debían escribirse. Algunos pensaron que la escritura de manera individual era más fácil en este sentido, sin embargo, no desmeritan los aportes de sus compañeros.

Algunas dificultades que presentaron en esta etapa y que se les sugirió ajustar estaban relacionadas con asociar mejor la información económica con el desarrollo de los argumentos,

estructurar mejor los párrafos, mejorar la organización de las ideas, desarrollar las ideas, no dejarlas sueltas dentro del texto; dialogar las citas que utilizaban de otros autores, tales como filósofos o economistas u otras referencias; corregir las ideas o expresiones que se repetían a lo largo del texto, revisar que la conclusión tuviera coherencia con todo lo planteado y no se percibiera un párrafo fragmentado del todo el texto.

P₃

REJILLA DE EVALUACIÓN

Criterios	Calificación		
	De acuerdo 0.6	Parcialmente de acuerdo 0.3	En desacuerdo 0.0
¿Presenta de manera explícita una tesis?	X		
¿La tesis presentada tiene un carácter propositivo?	X		
¿Apoya la tesis con argumentos?		X	
¿Usa diferentes tipos de argumentos (analogía, autoridad, ejemplo, lógicos)?		X	
¿Tiene la tesis presenta una continuidad a lo largo del escrito?			X
¿Usa de manera apropiada los conectores entre párrafos diferentes?	X		
¿Usa de manera apropiada los conectores entre ideas en un mismo párrafo?	X		
¿Hay correspondencia entre la puntuación y el desarrollo argumentativo?	X		
¿Presenta un uso adecuado y uniforme en las citas y las notas a pie de Página?			X
¿Hay variedad lexical a lo largo del escrito?			X
¿Presenta dominio ortográfico?	X	X	
¿Hay un cierre del escrito?			X
¿Hay relación entre el inicio y cierre del escrito?			X
¿El título es sugerente para el lector?			X
¿Hay relación entre el título y la tesis desarrollada?		X	
¿Incluye bibliografía y fuentes complementarias?		X	
¿Cumple, en general, las características y el tono de un texto argumentativo?		X	
NOTA DEFINITIVA		X	

"UNIÓN DE VOLUNTADES PARA FORMAR CIUDADANOS"

Figura 21. Ejemplo de un modelo de rejilla de evaluación de ensayos que un grupo usó para sugerirle ajustes a la propuesta.

Esta etapa de revisión fue clave porque los estudiantes usaron la rejilla como una estrategia meta cognitiva, la cual les permitió ser más consciente tanto del proceso escritor y poder analizarse como lectores, ya no como escritores, a partir de las composiciones de otros compañeros. Así por ejemplo, los aspectos como la claridad de la tesis, el uso de argumentos, el tono reflexivo fueron valorados de manera positiva. Sin embargo, destacaron algunos aspectos por mejorar tales como el uso adecuado de las citas, de las referencias bibliográficas, la coherencia del título con la tesis y el cierre del texto.

En este momento también tuvo lugar la defensa de la propuesta para ser seleccionado para el concurso. Los estudiantes estuvieron muy motivados al exponer la propuesta; manifestaron tener nervios y les preocupaba desde la argumentación oral que pudieran contradecirse o ser contradichos. Fue importante esta etapa porque los estudiantes se percibieron como argumentadores reales desde una situación real.

Finalmente, se realizó con los estudiantes la evaluación de la intervención didáctica. Para ello se entregó un cuestionario que permitía evaluar algunos aspectos durante todo el proceso. Se compilaron y luego se aglutinaron las respuestas con relación a cada pregunta. A continuación se presentan las preguntas que orientaron el instrumento y un ejemplo de cómo se aglutinaron las respuestas.

Tabla 12.

Preguntas que orientaron la evaluación de la intervención didáctica

De acuerdo con el proceso de escritura y argumentación que tuvo en el segundo período sobre la planificación y producción del ensayo, el cual tenía como tema: ¿Ahorrar para la vejez? Responda las siguientes preguntas:

1. ¿Qué dificultades se presentaron en el momento de escribir el ensayo?
-

-
2. En relación con el tiempo de explicación y de producción del ensayo dada por la maestra
¿Fue pertinente? ¿Por qué?
 3. ¿Cree que la secuencia didáctica, Fortalecimiento de la argumentación escrita a través de la enseñanza del ensayo, ayudó a potencializar su competencia argumentativa? ¿Por qué?
 4. ¿Qué logros obtuvo en su proceso de escritura al escribir el ensayo?
 5. ¿Considera que fue pertinente escribir el ensayo en grupo o cree que es mejor de manera individual? ¿Por qué?
 6. ¿Cree que fue importante el uso de la rejilla para evaluar su texto? ¿Por qué?
 7. ¿Qué aspectos consideraría que se deben mejorar con relación al acompañamiento del profesor en su proceso escritor?
 8. ¿Qué aspectos considera positivos con relación al acompañamiento del profesor en su proceso escritor?
-

Tabla 13.

Ejemplo de respuestas aglutinadas por pregunta de la evaluación de la intervención didáctica

-
3. ¿Cree que la Secuencia Didáctica (Fortalecimiento de la argumentación a través del ensayo) ayudó a potencializar su competencia argumentativa? ¿Por qué?

-Sí, el tener que encontrar argumentos lo suficientemente buenos para sustentar nuestros enfoques nos ayudó a mejorar la manera en la que argumentamos.

- Si porque para hacer el ensayo necesité investigar varias cosas acerca del tema lo cual hizo que mis argumentos fueran más sólidos y concretos fortaleciendo así mi competencia argumentativa.

-
- En cierto modo, ya que nos ayuda a contemplar diferentes puntos de vista antes de crear una opinión frente a un hecho y a la vez nos permite darnos cuenta de cómo no siempre estamos en lo correcto con lo que pensamos. Esto nos permite de cierta manera, cambiar lo que pensamos, transformar nuestras ideas.

 - Sí, porque me generó interés seguir investigando sobre el tema en discusión para así poder exponer nuestro punto de vista y fortalecer la argumentación.

 - Sí ayudó, ya que fue un ensayo en el que se debían seguir unos criterios específicos referentes al tipo de texto, seguir unas normas y hacerlo de una forma estricta, por lo que se hizo con mucha seriedad y esto ayudó a que de verdad se aprendiera a argumentar de una mejor manera.

 - Sí pero debe seguirse haciendo para continuar desarrollando la competencia.
-

De este ejercicio evaluativo se sintetizaron algunas consideraciones con respecto a sus valoraciones: expresaron que aprendieron a vencer el bloqueo cognitivo que se presentaba cada vez que iniciaban una composición esto como resultado de una etapa previa de planificación que les permitió organizar sus ideas en función de un propósito comunicativo, de unos objetivos trazados: *La mayor dificultad que tuve al escribir el ensayo y casi cualquier texto es el de no saber cómo empezar la introducción, el inicio de un texto para mí es difícil ya que tardo encontrando las palabras adecuadas para empezar y el organizar mis ideas y que estas ideas tengan sentido las unas con las otras también suele representar una dificultad. Sin embargo, cuando organicé las ideas, el plan, fluyó más fácil el texto.*

Frente al interrogante *¿Considera que fue pertinente escribir el ensayo en grupo o cree que es mejor de manera individual? ¿Por qué?*, Los estudiantes reconocieron su dificultad para trabajar en equipo, sobre todo cuando de escribir un texto argumentativo se trata, puesto que exige

llegar a consensos y trabajar por un mismo objetivo en común: *Personalmente creo que es mejor de manera individual ya que cada integrante tenía sus propias ideas y lograr una conciliación entre cada opinión y lo que se buscaba hacer con el ensayo podía llegar a constituir una dificultad; principalmente al momento de llegar a un acuerdo común acerca de la tesis, pues cada uno de nosotros (los miembros del grupo) tenemos pensamientos diferentes, y plantear una tesis a favor o en contra llevó su tiempo. Luego hubo consenso en algunos, y pudimos defender nuestra postura.*

Sin embargo, reconocen las ventajas de trabajar con otras personas, les ayudó a fortalecer más sus ideas en el texto y defender la propuesta: *Fue buena idea escribirlo en grupo, porque de esta manera permitía tener varios puntos de vista y “nutrir” más el trabajo con diferentes ideas y argumentos; considero que es mejor en grupo ya que así todos aportan ideas y se puede realizar el texto de mejor manera, así no es una sola persona la que tiene que cargar con esta responsabilidad, sino que hay muchas voces aportando por un mismo objetivo en común.*

Reconocieron el uso de la rejilla como estrategia metacognitiva que les permitió ser más consciente de sus fortalezas y de los aspectos que debían mejorar: *Sí, el tener unos criterios para evaluar el texto hace que nos centremos en mejorar esos aspectos. Reconocemos nuestras fortalezas y los aspectos que debemos mejorar; fue importante porque ayudaba a tener una guía acerca del contenido y las pautas que debíamos seguir ya que era la primera vez que hacíamos un ensayo; sí, porque ahí pude darme cuenta que eran las cosas en las que tengo que mejorar. Aunque algunos decidieron no usar la rejilla de manera sistemática, sí la contemplaron para tenerla en cuenta en la producción del ensayo: Siendo honesto no hice uso de ella, ya sé que por esa rejilla nos evalúan, yo sé los criterios y los aplico sin estarla mirando.*

Reconocieron sus logros, sus aspectos de mejora con relación a la producción del ensayo: *Aprendí: a escribir muy buenos argumentos, también a contrargumentar; siento que me ayudó un*

poco en cuanto a experiencia investigativa, pues para llevarlo a cabo tuve que hacer un arduo proceso de profundización del tema, sobre todo en cuanto a políticas económicas colombianas; mejoró en mi proceso de escritura y de argumentación, como también nos permitió ser más críticos frente a una problemática que nos afecta a todos en el país; el ensayo permitió un fortalecimiento en la parte argumentativa, sin lugar a dudas.

Valoraron la importancia de ser mediados y guiados durante este proceso de producción, clave para superar las tensiones que se imponen durante la composición: *Es muy importante, ya que así los errores que cometamos puede corregirlos y nosotros darnos cuenta de nuestras fallas, y así aprendemos a hacer mejores textos de carácter argumentativo, no es fácil, pero se puede.*

Finalmente, reconocieron que para seguir mejorando sus procesos argumentativos, era necesario continuar con estas prácticas educativas, su enseñanza debe ser sistematizada, no basta con intervenciones esporádicas, sino que deben ser continuas para mejores resultados. Frente al interrogante sobre *¿Cree que la Secuencia Didáctica (Fortalecimiento de la argumentación a través del ensayo) ayudó a potencializar su competencia argumentativa? ¿Por qué?* Los estudiantes reconocieron que *Sí pero debe seguirse haciendo para continuar desarrollando la competencia.* Lo anterior corrobora la importancia de ejecutar en el aula y de manera sistemática estas estrategias didácticas. La continuidad permite de manera cíclica evaluar y reflexionar acerca de los resultados y del proceso que tuvieron. De esta manera, se da la oportunidad de iniciar nuevamente una etapa de planeación en pro de fortalecer las competencias escriturales con fines argumentativos.

4. Conclusiones

La identificación inicial de concepciones sobre el aprendizaje de la lectura, la escritura y la argumentación específicamente, fue determinante y trascendental para el diseño de la Secuencia Didáctica. Asimismo, permitió una mayor comprensión del estudiante como sujeto discursivo vinculado con estas prácticas sociales, las cuales necesitaron ser valoradas antes de intervenir un proceso didáctico.

Se evidenció que para generar transformaciones reales en las representaciones implícitas que comporta un sujeto de aprendizaje, deben hacerse explícitas a través de diversas estrategias para que se reconozcan las implicaciones que conlleva la transformación de las mismas en los estudiantes. Por consiguiente, el diseño de la intervención didáctica contempló entre sus objetivos el cambio considerable de dichas concepciones. De esta manera, se pretendió que el estudiante pasara de ser un sujeto disjunto de su proceso argumentativo (estado inicial) a ser un sujeto discursivo conjunto con la competencia, a que se reconociera como un sujeto miembro de una comunidad discursiva (estado final de transformación).

En el desarrollo de la presente propuesta pudo evidenciarse que fortalecer las competencias argumentativas de los estudiantes desde un enfoque sociocultural y discursivo de la lengua, es un ejercicio complejo que implica necesariamente comprender sus representaciones de aprendizaje y necesariamente partir de intervenciones didácticas significativas que le permitan

aprender en situaciones comunicativas reales. En palabras de Delia Lerner, llevar al estudiante a escenario donde propongan argumentos para defender una posición con la que están

comprometidos o para rebatir otra que consideran peligrosa o injusta, deseando conocer otros modos de vida, identificarse con otros autores y personajes o diferenciarse de ellos, correr otras aventuras, enterrarse de otras historias, descubrir otras formas de utilizar el lenguaje para crear nuevos sentidos.

Los datos de esta propuesta evidenciaron que los estudiantes lograron hacer transformaciones en las maneras como concebían la argumentación, ahora se conciben como escritores, como sujetos discursivos que pueden hacer valer su voz y construir conocimiento.

Finalmente, se puede decir que para lograr un cambio de concepciones se necesitó de un ejercicio sistemático, analítico, riguroso y sólido de las representaciones que validaban los estudiantes, al igual que un ejercicio decidido y comprometido para la implementación de la Secuencia Didáctica, desde modelos de enseñanza pertinentes y contextualizados. Lo anterior, estuvo validado por un proceso de evaluación continuo en el desarrollo de las competencias escriturales con fines argumentativos del estudiante y desde el quehacer mismo y reflexivo de la docente investigadora

5. Recomendaciones

Analizada la presente propuesta de intervención didáctica, se exponen algunas recomendaciones generales para tener en cuenta, en caso de que pueda ser ejecutada en otros escenarios con acciones didácticas y pedagógicas similares.

En primer lugar, se recomienda el trabajo cooperativo con otros docentes de otras disciplinas para guiar intervenciones didácticas de manera transversal en los procesos de lectura, escritura y por supuesto de argumentación. Es necesario forjar espacios dialógicos para encontrar puntos de encuentro y planificar en conjunto las intervenciones, también la evaluación de la misma.

En segunda medida, se hace necesario el abordaje de la enseñanza en el aula de diferentes géneros discursivos y desde diferentes disciplinas. De esta manera y de forma sistemática, permitirá el dominio de los mismos y un mejoramiento considerable en las competencias escriturales.

En tercera instancia se recomienda la enseñanza del ensayo desde un enfoque interdisciplinario, como recurso no solo para fortalecer los procesos de argumentación escrita, sino como una estrategia clave para llevar al estudiante al desarrollo del pensamiento crítico desde operaciones intelectuales más complejas y desde la transversalidad con otras áreas del conocimiento. Lo anterior sin lugar a dudas, le permitirá formarse en prácticas sociales significativas.

En cuarto lugar, es trascendental que la enseñanza de estos géneros discursivos se aborde desde situaciones comunicativas reales. Usar como estrategias didácticas no solo interacciones verbales escritas sino también orales, son fundamentales para que el estudiante sea más consciente de su proceso escritor. Se recomienda el análisis sistemático de las interacciones verbales entre pares como estrategia para comprender mejor los procesos meta cognitivos del estudiante y poder incidir en su aprendizaje.

Finalmente, se recomienda que las intervenciones didácticas surjan de un proceso reflexivo constante, de un diálogo constante con los demás docentes sobre las necesidades de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Es importante destacar que para un mayor impacto en los procesos

y resultados de aprendizaje es necesario que haya continuidad en la ejecución de estas estrategias didácticas, soportado por un proceso evaluativo formativo y continuo.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R & González, C. (2011). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires, Aique, Grupo Editor. Recuperado en: <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/Evaluar%20para%20Aprender%202011%20Anijovich%20Gonzalez--%20Cap2-5-6%281%29.pdf>
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México, Siglo XXI, pp. 248-293.
- Betancur, L. (2009). El desarrollo de la competencia argumentativa. En: *Revista QUEHACER EDUCATIVO*, N° 57 (Febrero), pp. 22-26. Montevideo: FUM-TEP. Recuperado en: [file:///C:/Users/111/Downloads/8abb0aba_qe_93_004%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/111/Downloads/8abb0aba_qe_93_004%20(4).pdf)
- Bolívar, A & Montenegro De la Rosa. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. En: *Revistas Escenarios*, N° 10 (2), 92-103. Recuperado en: <http://ojs.uac.edu.co/index.php/escenarios/article/view/223/207>
- Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). Más allá del dilema de los métodos. Santafé de Bogotá D.C: Ediciones Uniandes. Grupo Editorial Norma.
- Bono, A., & De la Barrera, S. (1997). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Lectura y Vida*, No. 19.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación y lenguaje*, No. 26, 51-65.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*. No. 20, 24-33.
- Camps, A. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Grao.

- Camps, A. (2008). Hacia un modelo de composición escrita. Palabrario, 22-.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. Comunicación, lenguaje y educación, No. 25, 5-8.
- Cassany, D. (1988). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Barcelona, Paidós. 194 p.p.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. Comunicación, lenguaje y educación, No. 6, 63-80.
- Cassany, D. (2006). Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula. Barcelona: Paidós. 197 p.p.
- Castaño, A. & Aragón, G. (2014). Tensiones y retos en el diseño de una licenciatura con énfasis en lengua y Literatura. En: Revista UIS Humanidades, 42 (1), p.p. 107-127. Recuperado en: [file:///C:/Users/111/Downloads/5809-Texto%20del%20art%C3%ADculo-28850-1-10-20160929%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/111/Downloads/5809-Texto%20del%20art%C3%ADculo-28850-1-10-20160929%20(1).pdf)
- Castaño, A. (2014). Prácticas de escritura en el aula. Orientaciones didácticas para docentes. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional: Cerlalc, UNESCO.
- Díaz, A (2002). La argumentación escrita. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, F., & Gerardo, H. (2010). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- Dolz, J. (1994). La interacción de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentación. En: Comunicación, Lenguaje y Educación, 23, págs. 17-27.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. Comunicación, lenguaje y educación. No. 26, 65-79.
- Dolz, J. (s.f.). La Argumentación. Cuadernos de Pedagogía, Mono-gráfico leer y escribir, 68-70.

- Dolz, J. y Pasquier A. (1996). Argumentar para convencer: una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación secundaria Obligatoria. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. Recuperado en: <http://dpto.educacion.navarra.es/publicaciones/pdf/argum.pdf>
- Ferreiro, E. (2001). Pasado presente y futuro de los verbos leer y escribir. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Fontanille, J. (2001). Semiótica del Discurso. Lima: Fondo de Cultura Económica, Universidad de Lima.
- García, A. (1995). Fundamentación teórica y uso de las historias de los relatos de vida como técnicas de investigación en pedagogía social. Aula, 41-60.
- Goyes Morán, A (2009). Consideraciones didácticas para la enseñanza de la escritura de ensayos. Revista Actualidades Pedagógicas 54, págs. 147-158.
- Hurtado Vergara, R. D. (2006). La argumentación en la escuela primaria. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Kaufman, A. (s.f.). La enseñanza de la lectura en distintos momentos de la escolaridad. Recuperado en: http://www.waece.org/cd_morelia2006/ponencias/kaufman.htm
- Kemmis, S., & Macttagart, R. (1988). Cómo planificar la investigación acción. Barcelona: Laertes.
- Latorre, A. (2008). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó. 111 p.p.
- Lerner, D. (2001). Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lomas, C., & Osorio, A. (1998). El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua. Barcelona: Papeles de Pedagogía Paidós.

- Marafioti, Roberto (2003). Los patrones de la argumentación: La argumentación en los clásicos y en el siglo XX. Buenos Aires. Editorial Biblos.
- Martínez Ezquerro, A. (1999). Escribir textos argumentativos. Contextos Educativos, 2, 257-272.
- Martínez, María Cristina (1999). Hacia un modelo de lectura y escritura: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: Revista Signos [en línea], No 45-46. Recuperado en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09341999000100013
- Martínez, María Cristina (2002). Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO MECEAL: Lectura y escritura. Cali, Colombia. Universidad del Valle. Recuperado en: http://www.ceip.edu.uy/IFS/documentos/2015/lengua/bibliografia/martinez_estrategiaslecturaescritura.pdf
- Martínez, María Cristina (2013). Los géneros desde una perspectiva socio-enunciativa. La noción de contexto integrado. En: Revista latinoamericana de estudios del discurso, No 2. Recuperado en: <https://raled.comunidadeled.org/index.php/raled/article/view/51>
- MEN. (1998). Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje. Bogotá.
- Miras, Mariana (2008). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. Lectiva, 15, págs. 39-53.
- Montoya, A. M. y Motato, J.J. (2013). Secuencia didáctica para la producción de texto argumentativo (Ensayo), en estudiantes de grado once de la Institución educativa INEM Felipe Pérez de Pereira (tesis de pregrado). Universidad Tecnológica de Pereira, Pereira, Colombia. Recuperado en: <http://recursosbiblioteca.utp.edu.co/tesis/textoyanexos/3712686132M798.pdf>
- Obando Guerrero, L. (2014). Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita. Revista Historia De La Educación Colombiana, 16(16), 343-368. Recuperado en: <http://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/1750>

- Ochoa Larrota, O., & García Montaña, A. (2013). La secuencia didáctica como estratégica en la enseñanza del ensayo argumentativo. Cuadernos De Lingüística Hispánica, (19), 199-217. Recuperado en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/454
- Ospina, W. (2015). Es tarde para el hombre. Bogotá D.C. Penguin Random House Grupo Editorial.
- Perelman, Chaim; Olbrechts Tyteca, Lucie (1989): Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Ed. Gredos.
- Pérez, M. (2003). Leer y escribir en la escuela: algunos escenarios pedagógicos y didácticos para la reflexión. Bogotá: ICFES. Recuperado en: <http://cms.univalle.edu.co/todosaaprender/anexos/enelcamino/2-MEN-Leeryescribirenaescuela.pdf>
- Pérez, M. (2005). Un marco para pensar configuraciones didácticas en el campo del lenguaje, en la Educación Básica. En: La didáctica de la lengua materna. Estado de la discusión en Colombia. Bogotá, D.C. p.p. 47-65. Recuperado en: <http://files.juan-diego-ruiz-araque.webnode.com.co/200000287-932c7954ba/Marco%20configuraciones%20did%C3%A1cticas%20Mauricio%20P%C3%A9rez%20Abril.pdf>
- Pozo, J. I. (2012). Aprendices y Maestros. La Psicología Cognitiva del Aprendizaje. Madrid: Alianza Editorial. 616 p.p.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). Metodología de la Investigación Cualitativa. Archidona Málaga: Ediciones Aljibe.
- Rodríguez, I. J. (1988). Educación y Comunicación. Madrid: Paidós.
- Sánchez Corral, L. (2003). La semiótica de Greimás, propuesta de análisis para el acto didáctico. Revista de filología y su didáctica, 469-490.
- Santamaría, Josep (2003). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En: Secuencias didácticas para aprender a escribir. 111-126 p.p.

Shepard, L.A. (2006). La evaluación en el aula. Cap. 17 de la obra Educational Measurement. Págs. 623-646.

Silvestri, Adriana (2001): Dificultades en la producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias de aprendizaje en María Cristina Martínez: Aprendizaje de la argumentación razonada. Cali: Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina.

Tamayo, Sofía. (S.f.). Argumentar y escribir. Recuperado en: <https://redcaribelenguaje.files.wordpress.com/2014/06/propuesta-sofia-tamayo-nodo-tolima.pdf>

Vásquez, Fernando. Escritores en su tinta. Bogotá: Kimpres, 2015. 601 p.

Vigotsky, L. (1988). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Recuperado en: <https://saberespsi.files.wordpress.com/2016/09/vygostki-el-desarrollo-de-los-procesos-psicolc3b3gicos-superiores.pdf>