

El taller de escritura como propuesta para la producción de ensayos en ciclo V

William Fernando Pulgar Suárez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2021

El taller de escritura como propuesta para la producción de ensayos en ciclo V

William Fernando Pulgar Suárez

**Trabajo grado como requisito parcial para optar al título de Magíster en Pedagogía de la
Lengua Materna**

Directora

Adriana Yamile Suárez Reina

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Bogotá D.C.

2021

Dedicatoria

A aquellas personas curiosas, lectoras que comparten el interés y el anhelo de transformar la experiencia de la escritura en la escuela en una situación agradable, liberadora, dialogada, clara, sistemática y perpetua para la vida adulta. En palabras del maestro de la crítica y creación literaria, Isaías Peña: “Con la esperanza de serle útil”.

Agradecimientos

*Cuando emprendas tu viaje a Ítaca / pide que el camino sea largo,
lleno de aventuras, lleno de experiencias. / No temas a los lestrigones
ni a los cíclopes, ni al colérico Poseidón, / seres tales jamás hallarás en tu camino[...]
Y atracar, viejo ya, en la isla, / enriquecido de cuanto ganaste en el camino [...]
Ítaca te brindó tan hermoso viaje. / Sin ella no habrías emprendido el camino.
(Konstantinos Kavafis)*

Infinitas gracias a mi maestra Adriana Yamile Suárez Reina por acompañarme a recorrer los caminos de conocimiento más importantes para mi labor docente como los de la lectura y la escritura que antes ignoraba. Le aprendí la importancia de la investigación y su metodología que hacen del docente un ser distinto, más organizado, más responsable. Gracias por hacerme un mejor profesor.

A mi familia, mis padres, Luis Antonio Pulgar, Ana Felisa Suárez; a mis hermanos, Óscar David y Alejandro que me escucharon, me motivaron y me apoyaron en momentos de debilidad.

A Luz Ángela Hernández R., a Magda Barrios V., a Alexander Izquierdo porque a pesar de la distancia estuvieron atentos a mi desempeño y me ofrecieron palabras de apoyo en momentos determinantes del desarrollo del proyecto.

A los temas musicales que me acompañaron en momentos de agotamiento y falta de concentración en horas nocturnas y de madrugada. Temas como los de Journey-Steve Perry, Jon Bon Jovi, Bryan Adams, James Blunt, Stefani Joanne Angelina Germanotta (Lady Gaga), Édgar Ricardo Arjona Morales (Ricardo Arjona), Encarnita García De Jesús (Kany García), entre otros.

A todos mis maestros, entre ellos, Nini Johanna Sánchez, Sandra Maritza Moreno, Mario Montoya, Pedro Baquero, Sandra Quitián que lograron que el conocimiento de la pedagogía de la lengua tuviera más sentido para mi trabajo como docente.

A la profesora Mirian Borja por sus apreciaciones frente a las inquietudes que motivan mi interés por la escritura académica y su transformación en el entorno escolar, y a Nubia Esperanza Gómez por incluir en su labor administrativa un carácter más humano y profesional con fines de orientación cercana, afectuosa y fraterna con el estudiante.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Facultad de Ciencias y Educación

Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna

Resumen Analítico en Educación

RAE MPLM No.173/2021

ASPECTOS FORMALES

TIPO DE DOCUMENTO	Trabajo de grado: Proyecto de Investigación
TIPO DE IMPRESIÓN	Digital
ACCESO AL DOCUMENTO	Repositorio Institucional RIUD Universidad Distrital Francisco José de Caldas
TÍTULO	El taller de escritura como propuesta para la producción de ensayos en ciclo V
AUTOR	William Fernando Pulgar Suárez
DIRECTORA	Adriana Yamile Suárez Reina

ASPECTOS DE LA INVESTIGACIÓN

PALABRAS CLAVE	Argumentación, escritura como proceso, ensayo, interacción, Educación Media.
DESCRIPCIÓN	Trabajo de investigación de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna que presenta una propuesta de intervención enfocada a la transformación de la experiencia en la escritura de ensayos en una institución educativa en el nivel de Educación Media en Bogotá. La propuesta se enfoca en rastrear hechos investigativos de la problemática y la revisión de investigaciones y referentes teóricos pertinentes al diseño de la propuesta. La modalidad pedagógica propuesta es el taller de escritura de ensayos que plantea una disposición de enseñanza basada en las perspectivas de escritura como proceso cognitivo e interacción. El taller se desarrolla en la planeación de diez sesiones de intervención según el modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión con recomendaciones de implementación.
FUENTES	Las fuentes bibliográficas que se presentan son las más representativas según categorías de investigación. En argumentación se retoman autores como Perelman (1989), Plantin (1998), Toulmin (2007), Van Eemeren (1992), Weston (1994), Zubiría J. (2011) y Zubiría M. (1996). En escritura como proceso se destacan los trabajos de Bereiter y Scardamalia (1992), Flower y Hayes (1980). En cuanto a la escritura desde la perspectiva sociocultural se retoma a Cassany (1989), Graves D.H. (1996) y Vygotski (1978). En ensayo, Murray (2012) Sánchez, C. (2020), Vásquez (2016) y Weston (1994). En cuanto a la modalidad de taller de escritura: Cassany (2003) y Rodríguez, M. (2012). En investigación: Carr y Kemmis (1988), Elliot (1990), Rodríguez, N. (2018), Sampieri, R (2014).

CONTENIDOS	<p>El trabajo de investigación posee cinco capítulos: El primer capítulo presenta el planteamiento del problema referente a la escritura de ensayos en el contexto escolar de Educación Media. Luego se presentan los antecedentes investigativos según categorías de argumentación, escritura y texto argumentativo con un análisis de sus recursos y vacíos investigativos en relación con la intervención en el contexto focalizado. En este primer capítulo se incluye la delimitación del problema que consiste en el análisis de cinco hechos investigativos que focalizan las causas del problema y sugieren un procedimiento de intervención. Como orientación al trabajo se presentan la pregunta de investigación y los objetivos del proyecto. En el segundo capítulo se presenta el marco teórico con las perspectivas que comportan validez en el campo científico de la problemática delimitada y de las categorías centrales de la investigación. En el tercer capítulo se plantea el marco metodológico más pertinente a la problemática de la investigación. Se describen aspectos fundamentales del paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo y diseño de Investigación-Acción. En el último y cuarto capítulo se realiza el análisis de múltiples relaciones significativas entre los propósitos del aprendizaje, la presentación, fundamentación y pertinencia del diseño de la planeación de los talleres, análisis de la interiorización teórico práctica del trabajo de investigación y una reflexión sobre la transformación del quehacer docente gracias al trabajo investigativo. Al final se plantean las conclusiones que destacan los aspectos resultantes del trabajo realizado.</p>
METODOLOGÍA	<p>La metodología utilizada en la presente investigación se fundamenta en el paradigma socio crítico por la relación y cuestionamiento de la realidad. Se toma el enfoque cualitativo por el abordaje de acciones sociales y por encontrar relaciones significativas para el planteamiento de una hipótesis. Esto da paso al diseño de Investigación-Acción debido a que al tener tal comprensión de la realidad se procede a la elaboración de una propuesta de intervención con procedimientos guiados no solo a describir sino también a resolver el problema al generar transformaciones de la situación social focalizada, en este caso los bajos desempeños en la escritura de ensayos en estudiantes de Educación Media de una institución educativa.</p>
CONCLUSIONES	<p>En el trabajo de investigación se logra comprender las dificultades del contexto y generar una propuesta de intervención para impactar en las causas del desempeño de nivel bajo en la escritura de ensayos en los estudiantes de Educación Media de la institución focalizada. Este impacto se logra al poder presentar una propuesta de taller de escritura de ensayos basado en las perspectivas teórico-prácticas reconocidas en el ámbito científico de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. Esta modalidad de taller se diseña bajo el modelo pedagógico de desempeños de la institución educativa. Se presentan recomendaciones de aplicación y manejo para la comunidad académica que considere la implementación del taller de escritura de ensayos.</p>

Resumen

En la Educación Media la producción textual de ensayos evidencia dificultades por causas tales como la perspectiva tradicionalista en la experiencia basada en la escritura como producto sin acompañamiento y con una interacción limitada a la de estudiante y docente lector calificador. Esta situación no es la más adecuada para la formación de escritores de un texto complejo como el ensayo el cual es tan necesario en el siguiente nivel de educación de carácter técnico o universitario. En esta investigación se hace el rastreo de documentos públicos e institucionales y se exploran concepciones de docentes y estudiantes con producciones textuales que evidencian el bajo nivel de desempeño en la escritura de ensayos. A partir de allí se da cuenta de la necesidad de una intervención de propuestas alternativas que integren más atención al proceso de la escritura y a las relaciones sociales que intervienen en su producción. La metodología investigativa busca dar una solución desde el paradigma socio-crítico con un enfoque cualitativo y un diseño de Investigación-Acción que pretenden establecer una ruta de análisis de la realidad del contexto y realizar una propuesta transformadora. La modalidad pedagógica es el taller para la escritura de ensayos como estrategia de intervención que asume las perspectivas teórico-prácticas de la escritura de proceso e interacción. Se reconoce el impacto en cuanto se aporta al trabajo investigativo en el docente y en el diseño de la planeación de talleres para que se tomen como referente en la institución con recomendaciones de modificación a los documentos institucionales.

Palabras clave: Argumentación, escritura como proceso, ensayo, interacción, Educación Media.

Abstract

Textual production of essays in secondary education in Colombia reveals difficulties, mainly because writing has traditionally been considered a product without any guidance. As a consequence, the interaction is minimum between the student and the teacher- reader qualifier. This situation is not the most appropriate to instruct essay writers, which requires higher technical education or university level. In this research, the teacher-researcher analyses public and institutional documents and explores teacher and student conceptions regarding textual production shows a low level of performance in writing essays. Therefore, it is relevant to develop an intervention considering alternative proposals that pay more attention to the writing process and the social relations that intervene in this process. The investigative methodology seeks to provide a solution from the socio-critical paradigm with a qualitative approach and an action research design that aims to establish a route of analysis of the context reality and make a transformative proposal. The pedagogical modality is the essay writing workshop as an intervention writing strategy that assumes the theoretical-practical perspectives as a social and interactive process. This writing workshop strategy fosters the teacher-research and planning of these workshops following the institutional approach entitled "Teaching for Understanding" to have this reference in the academic institution and make the appropriate recommendations and adjustments in the institutional documents.

Key words: Argumentation, writing as a process, essay, interaction, Middle Education

Tabla de contenido

	Pág.
Introducción	1
1. Problema de investigación	6
1.1 Planteamiento del problema	6
1.2 Antecedentes investigativos	11
1.2.1. Argumentación	12
1.2.1.1. Autenticidad de la enseñanza de la argumentación	12
1.2.1.2. La motivación y los procesos de aprendizaje de la argumentación	13
1.2.1.3. La importancia de la interacción	14
1.2.1.4. Las recurrencias teóricas como referentes en la enseñanza y la evaluación de la argumentación	15
1.2.1.5. Recurrencias metodológicas en argumentación	16
1.2.2. Escritura	17
1.2.2.1. Escritura como proceso y su ausencia en la escuela	18
1.2.2.2. Evaluación de la escritura y metacognición	18
1.2.2.3. Escritura en los procesos de aprendizaje	19
1.2.2.4. Lingüística aplicada al aprendizaje de la escritura	20
1.2.2.5. Interacción y TIC como estrategias para la escritura en el aula	20
1.2.2.6. Recurrencias teóricas en escritura	21
1.2.2.7. Recurrencias metodológicas en escritura	22
1.2.3. Texto argumentativo	24
1.2.3.1. Panorama sobre la situación de escritura de ensayos y textos argumentativos en la educación media y superior inicial.	24
1.2.3.2. Propuestas estratégicas para la enseñanza aprendizaje de la escritura argumentativa (talleres y secuencia didáctica SD)	26
1.2.3.3. El carácter social interactivo de la escritura argumentativa en el aula	28
1.2.3.4. Recurrencias teóricas del texto argumentativo en el aula	29
1.2.3.5. Recurrencias metodológicas del texto argumentativo en el aula	29
1.3 Delimitación del problema	31
1.3.1. Hecho #1: políticas públicas	31

1.3.2. Hecho #2: Documentos institucionales	33
1.3.3. Hecho #3: Concepciones de los estudiantes	36
1.3.4. Hecho #4 Prácticas pedagógicas	38
1.3.5. Hecho #5: Ensayos de los estudiantes: Análisis	42
1.4 Pregunta de investigación	47
1.4.1 Subpreguntas de investigación	47
1.5 Objetivo general	47
1.5.1 Objetivos específicos	47
1.6 Justificación	48
2. Marco teórico	50
2.1. Argumentación	50
2.1.1. La propuesta de Perelman	51
2.1.2. La propuesta de Toulmin	52
2.1.3. La propuesta de Van Eemeren	53
2.1.4. La competencia argumentativa según Zubiría	54
2.1.5. La clasificación de los argumentos (Plantin y Weston)	55
2.1.5.1. Argumentos y causalidad	55
2.1.5.2 Argumentos por analogía	56
2.1.5.3. Argumentos por definición	57
2.1.5.4. Argumentos desde la designación y la toma de posición	57
2.1.5.5. Argumentos desde el sentido de las palabras, los conectores y la intencionalidad	58
2.1.5.6. Argumentos según estructura de interacción y la ventaja	58
2.1.5.7. Argumentos de autoridad	59
2.1.5.7. Argumentación mediante casos o ejemplos	59
2.2. Escritura	60
2.2.1. La escritura como proceso cognitivo	61
2.2.1.1. El modelo de Flower y Hayes	62
2.2.1.2. Los modelos cognitivos de Bereiter y Scardamalia	63
2.2.2. La escritura desde la interacción y la perspectiva sociocultural	65
2.3. El ensayo y la escritura argumentativa	69

2.3.1. El ensayo: definición intertextual	69
2.3.2. La estructura semántica argumental del ensayo	73
3. Marco metodológico	77
3.1. Paradigma, Enfoque y Diseño metodológico	77
3.1.1. Paradigma socio-crítico	77
3.1.2. Enfoque cualitativo de la investigación	78
3.1.3 Diseño de la investigación: Investigación-Acción	79
3.1.3.1. Fases del diseño	81
3.2. Población	82
3.3. Instrumentos	83
3.4 Categorías de Análisis	84
3.5 Plan de Intervención	85
4. Análisis y discusión Sobre el Diseño	86
4.1. Análisis frente a la relación entre problema, objetivos de investigación y propósitos de aprendizaje del diseño de intervención, teniendo en cuenta los aspectos de contexto implicados	86
4.2. Presentación del diseño	88
4.2.1. Fundamentación teórica del taller de escritura de ensayos	88
4.2.1.1. El Taller de Escritura según Cassany	89
4.2.1.2. La propuesta de Taller Pedagógico según Rodríguez	90
4.2.2. Ruta de aprendizaje del taller de escritura: Enseñanza para la Comprensión	91
4.2.3. Estructura del taller de escritura de ensayos	93
4.2.3.1. Fase de los desempeños preliminares generales (Taller 1 y 2)	95
4.2.3.2. Fase de los desempeños preliminares generales (Taller 3, 4, 5, 6,7 y 8)	97
4.2.3.3. Fase de los desempeños de síntesis final (Talleres 9 y 10)	103
4.3 Análisis sobre la interiorización teórico-práctica asumida en el trabajo de investigación en relación con el diseño de intervención y el contexto	105
4.4 Reflexión sobre las transformaciones o cambios que ha tenido en su labor profesional y en su formación a partir de la realización del trabajo de investigación	107
5. Conclusiones	110
Bibliografía	113
Anexos	117

Lista de Tablas

Tabla 1.	Extracto de malla curricular de castellano: 10° 2019	34
Tabla 2.	Extracto de malla curricular de castellano: 11° 2019	35
Tabla 3.	Encuesta para docentes (Pregunta #4)	39
Tabla 4.	Encuesta para docentes (Pregunta #6)	40
Tabla 5.	Encuesta para docentes (Pregunta #7)	41
Tabla 6.	Evaluación de texto de estudiantes (Ensayo #1)	42
Tabla 7.	Evaluación de texto de estudiantes (Ensayo #2)	43
Tabla 8.	Factores motivacionales y afectivos (Krashen, 1981 y Dulay, 1982 en Cassany, 1989)	67
Tabla 9.	Matriz de categorías y subcategorías	84
Tabla 10.	Estructura general del plan de intervención.	85
Tabla 11.	Planeación de Desempeños particulares: Taller 1/10	95
Tabla 12.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 2/10	96
Tabla 13.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 3/10	97
Tabla 14.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 4/10	98
Tabla 15.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 5/10	99
Tabla 16.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 6/10	100
Tabla 17.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 7/10	101
Tabla 18.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 8/10	102
Tabla 19.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 9/10	103
Tabla 20.	Planeación de Desempeños particulares del Taller 10/10	104

Introducción

“Las palabras advierten nuevos caminos para superar la angustia y devolver la condición de sujetos”

Suárez Reina y Moreno (2020)

Escribir es un acto comunicativo que cobra sentido gracias a la interacción que activa los procesos del pensamiento. En la interacción se perciben nuevas interpretaciones y esta condición de sujeto se recupera al percibir y participar en un ambiente de confianza y apoyo para presentar la voz propia frente a la saturación de conocimientos que bombardean y coartan la expresión. La escuela se ha convertido en un espacio de silencio y angustia donde se castiga la ignorancia y restringe la expresión en vez de guiarla hacia distintas modalidades de la lengua como la escrita. Las dinámicas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en el caso de la producción textual de ensayos se encuentran en un estado donde es totalmente difusa la concepción y el propósito, lo que conlleva la formación con bajos desempeños, sin habilidades básicas y fundamentales de competencia argumentativa, procesos cognitivos de la escritura ni manejo de aspectos de la tradición y efectividad del ensayo en el ambiente académico, científico y social.

Por esta razón, el presente trabajo de investigación en el marco de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna genera una propuesta de intervención enfocada a la exploración, análisis e intervención para transformar la experiencia de escritura de ensayos en la Institución Educativa Técnica Bicentenario en Funza, Cundinamarca. Como primera medida, en el primer capítulo se inicia con la relación del interés investigativo y los hechos que sustentan la existencia de la problemática frente a la experiencia de escritura y las disposiciones en las que se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la creación o producción del texto argumentativo.

Se hace una revisión de investigaciones que en contextos nacionales e internacionales abordan estas situaciones de ausencias metodológicas en la formación en argumentación y la escritura y producción textual de ensayos académicos. Como resultado, se encuentran recurrencias en la comprensión de las dificultades que requieren una atención estratégica. Asimismo, se hallan recurrencias teóricas y metodológicas a manera de posibilidades de manejo investigativo de la problemática dentro de las tres categorías focalizadas. Los vacíos que se determinan frente a la

presente propuesta están en la falta de practicidad de las modalidades pedagógicas de intervención en función del desarrollo de la tipología textual argumentativa del ensayo. Es decir que las secuencias son extensas y no siempre establecen una ejercitación intensiva hacia la redacción de argumentación. La interacción hacia la escritura no siempre es estratégica ni posee roles definidos para la construcción de sentido. El manejo del componente retórico y la planeación del texto llegan a ser difusos frente al objetivo de la escritura como proyecto. Finalmente, se observa que no existe una preocupación por construir o establecer un ambiente académico que establezca una difusión de los textos de manera periódica que disponga la necesidad de producción en la comunidad académica y con un auditorio más amplio. Las producciones resultantes de la formación en escritura de ensayos en los trabajos revisados no exceden a la relación comunicativa de docente-estudiante o estudiante-estudiante dentro del aula. A partir de este análisis se construye una pregunta de investigación que sugiere la necesidad de generar una propuesta de intervención frente a la problemática de la institución focalizada con objetivos que trazan un camino frente a los análisis posteriores de referentes teóricos y metodológicos basados en un desarrollo alternativo para las necesidades del contexto escolar.

En el segundo capítulo, los referentes teóricos pertinentes al diseño de la propuesta se toman de fuentes bibliográficas que se destacan en el campo investigativo en las tres categorías recurrentes en el trabajo de investigación que son: argumentación, escritura y ensayo como texto argumentativo. Los autores representativos según la categorías de investigación de argumentación, se toma a Perelman (1989), por su componente retórico y de argumentación guiada a los procesos de comprensión del auditorio y la búsqueda de la adhesión. De Plantin (1998) se rescata la importancia de las modalidades y estrategias argumentativas según la situación de argumentación. De Toulmin (2007), el sistema de argumentos, verificación y garantías desde la estructura de validación de la lógica del desarrollo de las ideas. De Van Eemeren (1992), los conceptos de argumentación desde la pragmática y la dialéctica que definen las condiciones de la argumentación, la disputa y la solución de la misma a través de estrategias. En Weston (1994), se reconoce la practicidad del manejo elemental de las tipologías de los argumentos en función de la preparación para la escritura argumentativa. De Zubiría J. (2011) y Zubiría M. (1996) se resaltan los aportes y comprensiones de la estructura semántica argumental práctica para la planeación del texto argumentativo y de las condiciones necesarias para el logro de la competencia argumentativa.

Frente a la escritura como proceso cognitivo se desatacan las referencias de Bereiter y Scardamalia (1992), sobre la actitud frente al conocimiento y la formación del escritor desde la transformación del conocimiento; y de Flower y Hayes (1980) se toma el sistema que describe y construye un ambiente para la escritura basado en las operaciones mentales fundamentales que necesitan ponerse en funcionamiento para la escritura y las acciones desde el control de la propuesta escrita. La activación de este proceso cognitivo se toma desde el componente social y emocional que se desarrolla desde la perspectiva sociocultural de Cassany (1989) al presentar que las acciones para la formación de un escritor competente deben estar matizadas por aspectos emocionales como la confianza, empatía y disciplina que funcionan a la hora de establecer roles, compromisos y metas para un proyecto de escritura. En este sentido, Graves (1996) establece y demuestra la importancia y efectividad de la interacción para fortalecer la búsqueda de la claridad en la presentación de las ideas y su adecuación más efectiva en la escritura de un texto. Finalmente, se recurre a Vygotski (1978) que se asume como orientación frente a la función del docente de escritura como el encargado de lograr el paso de nivel de desarrollo real a la zona de desarrollo próximo establecer representaciones significativas.

La categoría de ensayo como texto argumentativo abordó en primera medida a Vásquez (2016) y (2014), por la síntesis que se realiza frente a los aspectos que se validan desde la tradición del ensayo y sus aspectos comunes que legitiman la existencia de un género discursivo real o como tipología textual delimitada. En Murray (2012) se destaca la importancia de la escritura del ensayo como la tipología adecuada para la construcción de la voz propia frente al conocimiento. De Sánchez (2020), la disposición del aprendizaje del ensayo y sus posibilidades de creación desde las sub-tipologías de ensayo literario como posibilidad de aproximación al género y gradualmente llegar a la producción del ensayo académico-científico con la complejidad que ya se viene construyendo. Se reitera la referencia a Weston (1994) en cuanto su propuesta práctica del manejo de las tipologías de argumentos se concentra en la composición del ensayo argumentativo a partir del uso de sus categorías como estrategias de redacción.

En el tercer capítulo se plantea el marco metodológico más pertinente a la problemática de la investigación. Se describen aspectos fundamentales del paradigma socio-crítico, enfoque cualitativo y diseño de Investigación-Acción. El presente trabajo se fundamenta en el paradigma socio-crítico por la relación y cuestionamiento de la realidad (Rodríguez, N. 2018). Se toma el enfoque cualitativo por el abordaje de acciones sociales y encontrar relaciones significativas para

el planteamiento de una hipótesis (Sampieri, 2014). Esto da paso al diseño de investigación-Acción desde Carr y Kemmis (1988) y Elliot (1990), debido a que, al tener tal comprensión de la realidad, se procede a la elaboración de una propuesta de intervención con procedimientos guiados no solo a describir sino también a resolver el problema generando transformaciones de la situación social focalizada, en este caso los bajos desempeños en la escritura de ensayos en estudiantes de Educación Media de una institución educativa. Bajo estos parámetros investigativos se hace adecuada la modalidad de taller de escritura por su carácter práctico hacia el desarrollo de una tipología textual (Cassany, 2003). Esta modalidad permite la comprensión de la escritura como proyecto educativo que se dispone para el trabajo de planeación y revisión en un ambiente de interacción (Rodríguez, M. 2012). De este modo se propone un taller de escritura de ensayos según las perspectivas teóricas revisadas y reconocidas desde su efectividad en la formación de escritores de ensayo.

En el cuarto capítulo, se realiza un análisis reflexivo sobre la propuesta investigativa. Este análisis establece las relaciones significativas entre los propósitos del aprendizaje, la presentación, fundamentación y pertinencia del diseño de la planeación de los talleres, análisis de la interiorización teórico práctica del trabajo de investigación y una reflexión sobre la transformación del quehacer docente gracias al trabajo investigativo. Frente a la estructura del diseño, la modalidad pedagógica de taller de escritura de ensayos se organiza en una planificación de diez sesiones de intervención adecuada al contexto educativo del modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión con recomendaciones de implementación y posibilidades de aplicación de los talleres en un ambiente presencial próximo o adecuado a la virtualidad por las causas de confinamiento de la comunidad escolar en el año 2020 y 2021.

Finalmente se concluye con los aspectos resultantes del trabajo realizado. En el trabajo de investigación se logró comprender las características del contexto desde las dificultades encontradas en la enseñanza y aprendizaje del ensayo bajo el rango de cinco hechos investigativos reveladores de la práctica educativa y de la triangulación de los documentos públicos e institucionales, la síntesis de las encuestas y la muestra y valoración de la producción real de los ensayos en el aula.

Generar una propuesta de intervención para impactar en las causas del desempeño de nivel bajo en la escritura de ensayos en los estudiantes de Educación Media de la institución focalizada hace que el trabajo como docente se transforme y se valore de una manera diferente. Las acciones

realizadas siempre estarán sobre una perspectiva crítica que reconozca la efectividad de la tradición teórica e investigativa de intervención.

1. Problema de investigación

Este capítulo tiene como propósito presentar el problema sobre el cual se orienta este ejercicio investigativo. En esa medida, se presenta en un primer momento la importancia de concebir la enseñanza de la escritura como proceso e interacción, y la necesidad de que, a partir de este marco epistemológico, sea abordado en la educación media. En un segundo momento se retoma el avance de la escritura académica en el ámbito nacional e internacional en términos de la creación de políticas públicas que orientan distintas estrategias para abordar la escritura argumentativa en el aula.

1.1. Planteamiento del problema

El panorama del aprendizaje de la escritura en la escuela permite dilucidar una gran dificultad para poder generar ambientes de composición o producción textual. Tal limitación de la enseñanza está en presentar la escritura como código escrito que se aprende básicamente con manejar la estructura gráfica del significante y no de su sentido o representación. El estudiante, en esta perspectiva, aprende a escribir cuando alcanza su desempeño motor y grafica las combinaciones alfabéticas ya que reconoce la correspondencia fonética. El tipo de escritor que surge de esta enseñanza logra un máximo de imitación de convenciones alfabéticas y morfosintácticas elementales y difícilmente alcanza un manejo adecuado de la sintaxis o de competencias textuales y discursivas. Este escritor no adquiere una formación para la participación en la cultura escrita académica ya que no tiene fundamentos en la capacidad de construir ideas, sentido y mucho menos conocimiento ni comunicación en contexto de uso.

Por oposición a la concepción anterior, Morales y Bojacá (2002) consideran que enseñar a escribir exige una dinámica guiada a la formación en los procesos psicológicos e interactivos del aprendizaje que dan origen y desarrollo a la composición escrita o producción textual. Frente a la perspectiva de procesamiento mental para escribir, se rescata el modelo del proceso cognitivo de Flower y Hayes (1980) que describe que la escritura surge de una generación de procesos orientados con elecciones frente a un problema que se quiere resolver. Este proceso involucra la generación de objetivos de distinto orden ejecutivo, la toma de decisiones frente a las acciones del pensamiento y del escrito, y evaluaciones con criterios de sentido comunicativo.

Para la construcción de sentido dentro del proceso de la escritura también es pertinente la perspectiva sociocultural que complementa la carga de individualidad que se connota de la perspectiva cognitiva. El ser humano es un ser social debido a su necesidad de pertenecer y

adaptarse en un grupo y esto lo hace mediante mecanismos lingüísticos de intercambio de pensamientos y sentidos. Esta condición humana de lengua y sociedad se comprende desde la postura de Halliday (1978), en la medida en que la participación y la aceptación social está mediada por códigos comunicativos: “lo mismo que el individuo de muchas otras especies, él está destinado a ser miembro de un grupo, pero, a diferencia de aquel de todas las demás especies lo logra –no total sino críticamente– mediante la lengua” (p. 24). Es decir que la producción textual tiene un propósito comunicativo en el cual requiere de la existencia de un contexto de uso de lo escrito que evidencie una verdadera interacción entre individuos: una cultura de lo escrito. Este es el paso de lo individual a lo social en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura que debe complementarse con concepciones de interacción y uso.

La tradición escolar –que aún permanece- no contempla de manera sustancial la perspectiva cognitiva de proceso ni la de interacción y uso social de la escritura. Escribir es un producto que surge en tiempo limitado sin proceso, sin acompañamiento, sin interacción. Se puede encontrar en la escuela la práctica de la producción textual como un ejercicio de registro en respuesta corta a preguntas de guías o como transcripción de una información. Estas prácticas limitan el potencial y la trascendencia que puede llegar a tener la escritura si se percibe bajo las dos perspectivas vistas. Ahora, al tomar la producción textual como proceso e interacción puede dar paso a ambientes de creación escrita de carácter intelectual, discursivo y cultural dado el caso de la escritura con proyectos de creación de tipologías y géneros textuales y discursivos que dialogan y son activos en sociedad. La creación escrita entonces cobra valor bajo condiciones de focalización de propósitos como contar historias, preguntar, aclarar, desarrollar una idea, caracterizar un objeto, una idea o un concepto, informar, argumentar o persuadir se determinan por la necesidad que surge en la situación auténtica de producción.

En la educación media colombiana, según las políticas educativas para Lengua Castellana, se puede encontrar en los *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* una disposición que se aproxima a la perspectiva de formación de la escritura como proceso e interacción. En estas políticas, en el caso de la producción de texto de carácter argumentativo, se sugiere la práctica comunicativa con competencias que aproximan al desarrollo del texto por fases de planeación, textualización y revisión. En cuanto a la perspectiva de texto e interacción, se menciona que el enfoque de esta formación escrita se desarrolle con un valor social, con ejercicio de la ciudadanía, con abordaje de la diversidad cultural para fortalecer la expresión de interpretaciones (MEN,

2006). En este documento se propende por “la cultura de la argumentación en el aula para estimular la interlocución frente al conocimiento” (p. 29). De esta manera, la escuela tiene una visión sobre una perspectiva propicia para el proceso y la interacción en la producción textual argumentativa.

Al estar esta configuración sobre la formación de escritores de textos argumentativos, la escuela en la práctica debe desarrollar competencias argumentativas. En el aula debe crearse un ambiente donde se ponga en evidencia y práctica las destrezas enfocadas a la ratificación de lo dicho, a la sustentación de lo afirmado, convencer según la justeza a quien interactúa verbalmente (Zubiría, 2011). De esta manera, la argumentación se visibiliza en el dominio de tales competencias “enfocadas en el cumplimiento de funciones de sustentar, convencer y evaluar dentro de una estructura semántica argumental bien sea desde las dinámicas de la oralidad o de la cultura escrita” (p.105). La competencia argumentativa entonces, dará cabida al desarrollo de diversas manifestaciones del lenguaje como la escritura de ensayos, artículos de opinión, mensajes publicitarios, textos de carácter filosófico, científico como artículos y trabajos de investigación.

Uno de los textos argumentativos tradicionales del ambiente académico es el ensayo. Este texto académico se instala como una posibilidad para desarrollar y evidenciar de forma precisa las competencias argumentativas desde la cultura escrita. El ensayo académico como tipología textual argumentativa, en palabras de Vásquez (2016), es un texto que posee un potencial cuando logra una eficacia persuasiva y que su construcción exige de la *paciencia de un relojero* debido a su complejidad. Por esta razón es necesario concretar en los estudiantes el pensamiento argumentativo y “antes de lanzar a los estudiantes a escribir ensayos, ejercitarlos en las operaciones del pensamiento que facilitan la argumentación. Tal es el caso de la deducción, la inducción y la analogía” (Vásquez, 2016, p.18).

La escritura de ensayo debe poner en práctica operaciones del pensamiento (Vásquez, 2016) para dar el manejo adecuado a las ideas dentro del texto a partir de ejercicios de composición de fragmentos estructurales y establecer revisiones y correcciones de la lógica que se exige. Se supone que debe haber un modelo que funcione como guía hacia la tradición y cultura escrita propia del ensayo. Recurrir a uno o varios modelos de texto es integrar el ejercicio lector de ensayos validados dentro de este ambiente académico para reconocer los atributos e ir aproximando la expresión al uso convencional en la construcción macro y microestructural con el cuidado de ir reconociendo y validando la voz propia. No se puede concebir una didáctica de la escritura sin recurrir a la competencia lectora como ejercicio de reconocimiento de fundamentos

modelo de la tipología textual (García-Dussán, 2015). En la escuela se demanda la escritura de ensayos pero no se usan tales modelos para revisar aspectos como el modo de citación, la búsqueda de la tesis, la redacción, la puntuación el ritmo, el cierre. La interacción es tan limitada al punto que el rol del estudiante se define en redactar un par de páginas sin involucrar lectura previa de otros ensayos ni del mismo texto a manera de revisión y el rol del docente es el de lector que desapueba y califica. Esta falta de diálogo y vivencia de la argumentación y la escritura genera un ambiente inadecuado para el desarrollo avanzado de los procesos del pensamiento.

Entonces, manejar operaciones cognitivas y poseer competencias argumentativas como ir entre lo general y lo particular, establecer comparaciones o pensamiento relacional, hacen que el razonamiento en el estudiante esté fundamentado desde el pensamiento crítico que funciona como soporte en la escritura ensayística. Al respecto Vásquez afirma: “escribir buenos ensayos es el resultado de haber vuelto familiares, con anterioridad, los recursos de pensamiento idóneos para la argumentación” (2016, p.19). El problema está en que este ambiente de familiaridad para el pensamiento y escritura tampoco se vivencia dentro del aula. El ensayo es una tarea sin motivación, sin vínculo social y sin recursos significativos y motivantes para su realización.

La realidad de la Educación Media en cuanto a sus niveles de argumentación y escritura de ensayos requiere una adecuación desde un sistema educativo que disponga unas directrices que propendan por tal desarrollo de estas habilidades lingüísticas, comunicativas, escritas y argumentativas con tal valor social promulgado en los *Estándares de Competencia*. Cabe incluir que tal contradicción frente a las políticas y a los ideales de formación en escritura comete falta frente a las disposiciones legales educativas parte de la apreciación de la *Ley General de Educación* (115 de 1994) en Colombia en cuanto a sus fines y objetivos de la Educación Media y Técnica. Esta ley afirma que en este nivel de educación debe haber práctica de dinámicas académicas enfocadas al trabajo y a la preparación para la Educación Superior y en complemento con los *Estándares de Competencia* debe buscar la transformación social y del entorno, y esto precariamente se cumple.

Esta preocupación sobre tal precariedad y contradicción se puede comprender como una crisis educativa que, según la tesis de Jurado (2014), consiste en la inexistencia de una educación media guiada a la fundamentación de la educación superior. No es un ciclo que proyecta al estudiante a su fundamentación hacia un proyecto de vida, que se define en esta época. El estudiante cursa 10° y 11° como una continuación de la educación básica y con materias

obligatorias con fundamentos mínimos de aprobación tanto en la modalidad media académica o laboral. Es una fisura del sistema educativo que debe sanarse con una diversificación de la formación hacia la motivación, la utilidad de lo que se aprende y el desempeño satisfactorio en la educación superior donde se halla un gran nicho de deserción.

Al haber tal fisura, el estudiante de Educación Media llega a la Educación Superior o Técnica sin el manejo de la cultura escrita. Llega con fallos comunicativos debido a que no puede demostrar su pensamiento crítico a través de la escritura de un ensayo. Esto puede ser tan grave como un problema de aprendizaje o en palabras de Carlino (2005) falta de alfabetización académica que radica en una ausencia de fortalezas en leer y escribir como un hábito o un quehacer profesional y académico donde el estudiante no llega académicamente preparado. Estar alfabetizado académicamente será una condición privilegiada para pertenecer a comunidades de conocimiento por manejar modos de razonamiento convencionales como la explicación o la argumentación. Al final, este problema se convierte en una condición o carga que tienen que asumir los centros de educación superior.

Esta falta de preparación o de la asignación de tareas eficaces para la formación en la escritura académica en la Educación Media puede ser por falta de conciencia en la generación de escenarios reales de conocimiento e investigación que hablen de la utilidad real y auténtica de escribir en este contexto académico de formación. Según Restrepo (2004), se puede lograr construir un ambiente de trabajo investigativo o cultura investigativa desde la formación en investigación e investigación formativa que permiten un aprendizaje y dominio de habilidades del pensamiento analítico y productivo. La formación investigativa funda bases para que en niveles superiores de la educación sea más posible la construcción de conocimiento de carácter científico. La formación en escritura en este ambiente académico será un logro significativo y un privilegio en cuanto el estudiante podrá demostrar su pensamiento crítico, su voz frente a los conocimientos y teorías de abordaje superior universitario.

A este punto, se hace necesario la generación de un proyecto que cualifique la enseñanza y aprendizaje de la escritura académica partiendo desde la realidad investigativa que se exige en la educación superior. Se valida entonces, una propuesta de cualificación de la enseñanza y aprendizaje escritura argumentativa de ensayos con un enfoque cognitivo y sociocultural con miras a la formación en investigación y alfabetización académica.

Al haber ausencia de ambiente de escritura académica, se insista en la formación de escritores de textos argumentativos en la Educación Media Colombiana para que el estudiante comprenda el sentido y la importancia de esta práctica letrada como fundamento cognitivo y sociocultural para su educación superior. La Educación Media es el ciclo idóneo para la fundamentación de las prácticas letradas de la educación superior en las que se encuentra la escritura de ensayos como evidencia del pensamiento y habilidades argumentativas frente a los conocimientos teóricos universitarios. El estudiante necesita saber hacer ensayos para tener el hábito y la práctica necesaria para dar cuenta de su comprensión crítica de la realidad en situaciones de análisis, interpretación e investigación que se requiere en estos ambientes. De esta manera, la formación de escritores de ensayo en el ciclo V debe ser reflexionada y pensada de manera diferente: con un énfasis en el proceso, la interacción, la frecuencia y la autenticidad en la exploración del universo de la creación argumentativa y su pertinencia en la vida académica.

1.2 Antecedentes investigativos

En este acápite se presentan los resultados de la revisión bibliográfica de antecedentes investigativos en relación con las categorías de escritura, argumentación y ensayo académico. El propósito de esta revisión fue el de identificar las tendencias frente a la investigación a propósito de la escritura de textos argumentativos en la educación media. Las categorías de análisis de los antecedentes están enfocados hacia el reconocimiento de las realidades y preocupaciones especialmente referidas a la enseñanza de la argumentación, la escritura y el ensayo en relación con la generación didáctica de la propuesta a plantear según las realidades concebidas en el ámbito nacional.

La revisión de antecedentes se llevó a cabo con 101 tesis de universidades colombianas y extranjeras que realizaron investigaciones sobre argumentación, escritura académica y escritura argumentativa. Esta información se obtuvo a través del rastreo de documentos en los repositorios de las instituciones universitarias y académicos virtuales. En el anexo 1, se categorizan las tesis focalizadas según los campos semánticos tomados como argumentación y competencia argumentativa con 31 documentos, escritura y alfabetización académica con 19 y escritura argumentativa con 51 (Ver Anexo 1). Todas las referencias de trabajos de maestría, tesis doctorales y artículos de investigación usadas en este acápite de *antecedentes investigativos* están compiladas

en el *Anexo 1. Tabla de antecedentes (argumentación, escritura y ensayo)* con datos específicos de año, país, autor(es), título completo, tipo de documento y base documental (Ver Anexo 1).

1.2.1. Argumentación

Las 31 tesis que se consultaron en esta categoría hacen referencia a la investigación sobre la enseñanza y aprendizaje de la argumentación. Dentro de estas tesis se resaltan focos de análisis como la autenticidad de la enseñanza, la motivación y los procesos de aprendizaje, la importancia de la interacción, la relevancia e intensidad de la argumentación en el aula de clase, el desarrollo la oralidad y la multimodalidad comunicativa para el desarrollo de las competencias argumentativas, la formalidad y el uso de fundamentos de lingüística de la lengua, las recurrencias teóricas y metodológicas como referentes en la enseñanza y la evaluación. La síntesis de estos documentos comprende el registro de los intereses, preocupaciones y hallazgos que desde la investigación dan un panorama que permite evidenciar posibilidades para intervenir en la complejidad de la formación del pensamiento argumentativo.

1.2.1.1. Autenticidad de la enseñanza de la argumentación

Una recurrencia en las investigaciones sobre enseñanza de la argumentación es la aplicación de propuestas didácticas en situaciones auténticas de comunicación. La argumentación tiene un componente dialógico en cuanto se adecúa el lenguaje para ejercer razonamiento y persuasión ante un auditorio. A partir de allí se destacan resultados de logro de competencias de pensamiento argumentativo al crear un ambiente donde emergen puntos de vista, opiniones a favor o en contra, o hallar la razón o una medida de ella.

Sin embargo, no cualquier participante en una situación de argumentación es competente para participar en ella. Para lograr un desempeño en un ambiente de argumentación donde se construyen estrategias de persuasión, demostración y convencimiento se requiere que los participantes de la situación comunicativa tengan un dominio de estrategias argumentativas. Aquellos participantes de tal situación auténtica de esta modalidad como en un debate, un ensayo, un comentario, un panel, según Ramírez (2006), deben tener niveles más complejos de la competencia argumentativa. La enseñanza debe lograr en los estudiantes el manejo de aspectos formales y funcionales de la modalidad argumental entendiéndose aspectos como la macro, micro y súper estructura semántica, estrategias, voces, coherencia-cohesión, aspectos lingüísticos. Ahora, es necesario que el manejo de estos aspectos siempre esté pensado desde lo significativo. Según Piraján (2015), hay que generar entornos constructivos y no tanto instruccionales debido a que en

la enseñanza de modelos no permiten que la vivencia sea comunicativa. El entorno constructivista permite que el aula de clase de argumentación sea propicio para que las situaciones tiendan hacia la naturaleza auténtica de la comunicación.

Como adecuación del espacio escolar en un entorno de desarrollo de competencias argumentativas, Aguilar y otros (2018) proponen que se tome como recurso la discusión por pares y que se aborden temas que sean significativos y que involucren lo cotidiano o como se presenta en Bedoya (2018), aprovechar las vivencias de los estudiantes. Otra disposición de este ambiente se presenta en Erduran *et al* (2017) para quienes la idea de alentar o permitir la construcción de argumentos mediante preguntas abiertas conduce a la autenticidad que debe ir dando forma a la estructura argumentativa. Además se propone el uso de evidencias y la construcción de casos abiertos o como propone Rodríguez (2017): situaciones problema dentro de estos escenarios de argumentación en clase. Según Vera (2016) de acuerdo con la idea constructivista, se propone que se haga un reconocimiento del “modelo contextual” que consiste en reconocer el estado de conocimiento según la experiencia según situación comunicativa. Esto se hace necesario para que se pueda controlar la construcción de la complejidad del aprendizaje de los recursos necesarios para poder lograr la competencia argumentativa.

El aprendizaje de la argumentación se logra en la autenticidad y se evidencia en ambientes multidisciplinares de la escuela como en la matemática como en las propuestas de Puerto (2018), con la necesidad de esta competencia argumentativa en resolución de problemas matemáticos; en Molina (2018) con su aporte a la competencia cultural y a la formación en ciudadanía, así como en Ruiz (2016) donde la argumentación es una práctica de la ciudadanía y la convivencia que además da paso a la complejidad de la escritura.

1.2.1.2. La motivación y los procesos de aprendizaje en la argumentación

En las investigaciones sobre la argumentación en la escuela se puede encontrar que al fomentar situaciones argumentativas se contribuye en la formación de múltiples habilidades del desarrollo del pensamiento y en la motivación al aprendizaje. Se destacan las investigaciones de Erduran (2017), Parada *et al* (2018), Loaiza (2018), Rodríguez (2017) y Méndez (2013) en donde se comprende que la formación en habilidades de la argumentación es comprender el conocimiento desde el fomento de la conciencia de los conceptos científicos en relación con los componentes de los argumentos. Esto es evidenciar que la argumentación permite el aprendizaje de conocimientos complejos de la ciencia mediante los procesos de ir de la informalidad a modalidades más formales

de la expresión. Del mismo modo se percibe en Gaviria-Martínez (2008) en cuanto se comprende que la formación en investigación mejora la argumentación de un aprendiz novato en la construcción de argumentos de baja calidad.

La enseñanza y aprendizaje de la argumentación incluye la formación de actitudes que permitan que tales contenidos retóricos y argumentales lleguen a demostrar desempeños de alta complejidad. En varias investigaciones se corrobora esta idea desde la relación de la argumentación en el aula con la toma de decisiones, la confianza y el acompañamiento, destacar lo positivo, fomentar la autonomía en la expresión, buscar interés en los participantes, potenciar a novatos hacia desempeños superiores. En investigaciones como en Méndez (2013), se estimula la toma de decisiones con el uso del conocimiento aprendido. En Ruiz (2016) y Vera (2016) se propone trabajar actitudes de vínculo afectivo entre estudiante y docente como dar oportunidad y confianza para presentar ideas y acompañamiento en su desarrollo de los conocimientos y práctica de la argumentación. En relación con la confianza se incluye a Bedoya (2018) y Erduran et al (2017) donde se busca que en el ambiente escolar se resalten aspectos positivos de las intervenciones para rescatar opiniones de las expresiones y haya oportunidad para discutir y cuestionar de forma académica en clase; esto para estimular al estudiante a que se atreva a intervenir y dar puntos de vista y se familiarice con el ambiente de la argumentación. Hay investigaciones como la de Chaparro (2018) donde se resalta la importancia de formar en fundamentos lógicos para estimular la práctica autónoma de la argumentación. Es decir que cobra importancia la actitud de autorregulación dentro de la formación de la competencia argumentativa en los estudiantes. En la investigación de Araque (2017), también se destaca que la actitud del docente puede generar interés en la población estudiantil dentro de los conocimientos de la argumentación cuando se tiene en cuenta lo polémico y lo controversial al construir una propuesta didáctica de la expresión argumentativa.

1.2.1.3. La importancia de la interacción

Aprender argumentación en interacción es ser partícipe de un ambiente social y cultural donde se construyen y se afinan los puntos de vista, las estrategias para argumentar y dar resolución a una discusión. Este rasgo dialógico en el aprendizaje favorece la percepción del uso del lenguaje. Por esta razón, en el ámbito científico se asume la interacción como aspecto fundamental en las investigaciones sobre argumentación en la escuela. Hay trabajos como los de Fonseca (2013), Carmona (2014), Benjumea (2017), Araque (2017) y Rodríguez (2017) que

presentan en sus análisis que las dinámicas escolares de trabajo colectivo, trabajo en grupo, actividades de diálogo constante otorgan mejores desempeños en tareas de aprendizaje de la argumentación como en la indagación y la presentación de argumentos. Se manifiesta que gracias al trabajo en interacción se potenciaron las competencias argumentativas de mejor modo que en desempeños individuales.

La interacción facilita el control del avance en el aprendizaje de la expresión argumentativa de mayor complejidad con propuestas de seguimiento del proceso, de relaciones sociales y cooperación. En el trabajo de Vera (2016), Ruiz (2016) y Alzate (2017) se puede encontrar que en la interacción desde el acompañamiento permite que se controle los avances en la construcción de conocimiento y la práctica argumentativa de dominio superior, y logrando empoderamiento de la palabra. En Alfonso (2018), Erduran (2017) y Herrera (2014) hay un interés reiterativo en la importancia de la colaboración, fomento de las relaciones sociales y el aprendizaje cooperativo para desarrollo de la competencia argumentativa en relación con habilidades científicas, ciudadanas donde se busca llegar a acuerdos, establecimiento de objetivos y desarrollo de trabajo valiéndose de trabajo presencial o con herramientas de las tecnologías de la información y comunicación: TIC.

1.2.1.4. Las recurrencias teóricas como referentes en la enseñanza y la evaluación de la argumentación

Las investigaciones en este campo dan cuenta de ciertos postulados teóricos como referente de los aspectos fundamentales de la argumentación. Tales recurrencias teóricas con autores como Perelman y la teoría de la argumentación y el Modelo de Toulmin como apoyo frente a la construcción de la estructura del argumento. Algunas de las tesis que destacan estos referentes son Bedoya (2018), Castaño (2017), Erduran (2017) y Fonseca (2013). Otro referente teórico que se destaca es la discriminación de niveles de argumentación según Erduran donde se evidencia la competencia argumentativa como base para su evaluación en términos de incremento de la complejidad. Esta propuesta de evaluación de argumentos se encuentra presente en Bedoya (2018), Benjumea (2017) y Erduran (2017). Frente a la relación con la evaluación se encuentran propuestas como la de Loaiza (2018) con el uso de rúbrica, Cedillo (2012) con cuatro niveles de argumentación, Molina (2018) con la rúbrica de análisis, Paul y Elder (2010) con estándares de argumentación, Vargas (2018) con la lista de cotejo para valoración, Alfonso (2018) con la rúbrica de control y Kuhn (2005) con los 3 niveles de complejidad.

1.2.1.5. Recurrencias metodológicas en argumentación

En cuanto a las recurrencias de metodología de investigación en argumentación se encuentran coincidencias referidas a perspectivas, enfoques y diseños. Con respecto a las perspectivas, no hay un consenso frente a la posición del observador y el observado. Las perspectivas más recurrentes son la hermenéutica interpretativa y la descriptiva. La primera se hace evidente en trabajos como los de Alzate (2017), Chaparro (2018) y Piraján (2015) donde se rastrea la argumentación con hipótesis que complejizan la práctica de la expresión del estudiante en su contexto y su realidad de la escuela. Con la perspectiva descriptiva se encuentran los trabajos de Vargas (2018), Londoño (2015) y Alfonso (2018) que justifican tal perspectiva como sustento para lograr un enfoque más amplio en los procesos de evaluación en los análisis de aspectos estructurales y elementales de los textos y para la comparación de documentos.

Con relación al enfoque de investigación cualitativo, cuantitativo o mixto, se encuentra que, por su pertinencia en el estudio de los fenómenos sociales como la práctica de la argumentación en ambientes de expresión e interacción escolar las investigaciones se orientan al cualitativo con documentos, entrevistas y observaciones y registros de manifestaciones lingüísticas que son técnicas propias de este enfoque. En estas investigaciones se destacan Benjumea (2017), Fonseca (2013) y Molina (2018) y en el panorama internacional con Yilmaz (2017) y Erduran (2017) que pretenden describir e interpretar el sentido de la experiencia y la actividad de la enseñanza de la argumentación.

Los diseños de investigación presentan una posibilidad de plan, estrategia para la búsqueda de la respuesta a la pregunta de investigación (Sampieri, 2014). Los más recurrentes en las tesis y trabajos sobre argumentación son los cualitativos de estudio de caso y de investigación-acción. En el diseño de estudio de caso con disposiciones colectivas o múltiples se destacan los trabajos de Aguilar et al (2018), Chaparro (2018), Fonseca (2013) y Parada (2018) que justifican su implementación para examinar, de manera exhaustiva, particularidades de la argumentación en una población y lograr mayor profundidad en sus interpretaciones del fenómeno social. El diseño de investigación acción se presenta en León (2017), Molina (2018), Reina (2018), Ruiz (2016) y Zabala (2018) con la intención de transformar el contexto, en estos casos, procesos de aprendizaje de la competencia argumentativa, el sentido de la ciudadanía y las formas de interactuar con la realidad a partir de la argumentación.

La revisión de los antecedentes en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la argumentación permite valorar un panorama que invita a la creación o disposición de un ambiente del aula de clase en un espacio para la práctica comunicativa enfocada en la generación de ideas y su desarrollo tanto en la interacción como de manera individual. El estudiante también debe ser consciente de su proceso de aprendizaje para tener control de los conocimientos argumentativos de su competencia en la práctica. Para ello será necesario tomar mayor rigurosidad en la evaluación con rúbricas de evaluación para establecer tal conciencia de aprendizaje y, de esta manera, lograr esa transformación que se pretende en la metodología aplicada de la investigación acción o en los estudios de caso.

Para el contexto de la institución focalizada en este trabajo de investigación, el vacío que se puede identificar es que el enfoque de la enseñanza de la argumentación no aborda la preocupación de la formación o alfabetización académica para proyectar al estudiante a la educación superior. Los ambientes académicos que se proponen no asumen la aproximación a la intensidad del desarrollo argumentativo de carácter técnico o universitario donde se exige no solo la argumentación en ciertas pruebas o actividades sino en el desarrollo de textos como el ensayo. El proyecto que se pretende desarrollar busca que los estudiantes puedan desarrollar no solo habilidades de oralidad sino integradas con lectura y sobre todo escritura argumentativa con la complejidad que se necesita para lograr destrezas en la educación superior.

1.2.2. Escritura

En las 19 investigaciones seleccionadas sobre la escritura en la escuela se presentan recurrencias referidas a diversos aspectos sobre la creación del ambiente de trabajo óptimo para la escritura. Entre ellos se resaltan: la adecuación de un proceso de redacción integran un ambiente de trabajo de manejo y revisión de ideas y tareas; la evaluación como control de las habilidades y del aprendizaje a partir de rúbricas o mallas de revisión de limitaciones y avance; el aporte para el desarrollo de habilidades cognitivas de desarrollo del pensamiento; el manejo alternativo de estrategias para la enseñanza y aprendizaje frente a un contexto; la importancia de la interacción y la colaboración y finalmente, la presentación de referentes teóricos comunes y recurrencias metodológicas de investigación en escritura.

1.2.2.1. Escritura como proceso y su ausencia en la escuela

Las propuestas investigativas sobre escritura muestran preocupación sobre la falta de estrategias o planes de implementación del proceso de la escritura desde sus referentes cognitivos. Escribir desde una perspectiva de proceso es dotar de control al pensamiento con ambientes dispuestos detectar avances y limitaciones en las acciones para el logro de la redacción (Flower, 1980). En los trabajos de investigación, como en Roa (2016), se hace evidente una falta de práctica de la escritura en docentes y estudiantes donde la reflexión sobre la escritura y su utilidad no se valoran. Esta falta de hábito es una de las causas por las cuales la implementación de la escritura como proceso no cobra protagonismo en la escuela. Del mismo modo, en Lenis et al (2018), Briceño (2014) y Finkel (2015) se comprende que esta ausencia del proceso requiere que se propongan proyectos para reformular los contenidos escolares frente a la disposición didáctica desde el diseño de herramientas según la tarea cognitiva (activación de la memoria, planeación, revisión, etc.) para el proceso de la escritura y su composición y así, lograr mejoras como en el impacto en la toma de conciencia y lograr mayor autonomía en la experiencia escrita.

En los trabajos de Moss (2013) y Vázquez-Aprá (2014) se rescata la importancia frente a la preescritura y la retroalimentación que, en sintonía con los trabajos anteriores, también son ausentes en la enseñanza. Se menciona además que la indicación o consigna para la escritura debe poseer esta dinámica de la preescritura y su retroalimentación ya que cada indicación puede llegar a orientar la planeación, la composición y la revisión del texto. Al no tener en cuenta esta disposición, el estudiante no logrará la autorregulación y no superará umbrales de competencia escrita.

1.2.2.2. Evaluación de la escritura y metacognición

El control del aprendizaje mediante la evaluación se hace presente en trabajos investigativos donde la metacognición se hace partícipe para mejorar procesos de escritura en ambientes académicos y escolares. En las investigaciones de Lerma (2015), Alfonso (2016) y Córdoba (2015) se asume que para escribir se hace necesario hacer visible a los estudiantes los logros del aprendizaje para que cobre sentido lo que se aprende. De esta manera, el aprendizaje se torna auténtico a la hora de revisar y corregir los textos. Esta concepción hace que la evaluación tenga un carácter formativo y el estudiante sea consciente de su progreso. Como propuestas de evaluación y metacognición se rescatan los trabajos de Moss (2013) con las tareas de planeación o disposición previa al ejercicio de escritura y de Usher (2018) con evaluación por pares para

generar disposición crítica frente al proceso de construcción. Estas propuestas hacen que los textos tengan mejor calidad en su escritura y se facilite la evaluación.

1.2.2.3. Escritura en los procesos de aprendizaje

En la medida en que se aprende a escribir, la complejidad en la asimilación de recursos propios de la cultura escrita cada vez es más compleja. Los procesos de pensamiento deben comprender aspectos contextuales y relacionales de la lingüística con la psicología, la sociedad y la cultura. En el trabajo de Hugo (2014) se aclara que lograr tal complejidad en como en el aspecto lingüístico de la escritura no es solo de edad sino de habilidad también de contexto. En el trabajo de Moss (2013) la práctica de la escritura basada en la reflexión sobre el contexto de producción mejora el aprendizaje. En la escuela, el docente como sujeto que escribe y enseña a escribir logra mejorar el procesamiento del conocimiento si se acompaña al estudiante en el proceso de composición con reflexiones del ejercicio y de las mejoras en los desempeños. En el trabajo de Acosta (2015), se puede observar que al entrenar al estudiante de educación superior en habilidades de escritura se logran mejoras en su desempeño académico global. En este estudio, se demuestra que el estudiante al tener sesiones de formación en planeación del texto, análisis de los conocimientos, lectura crítica y afinación de las versiones de los textos hace que su rendimiento académico sea superior al de aquellos estudiantes que no toman este curso.

La escritura como herramienta que mejora los procesos del pensamiento y aprendizaje debe estar presente en las experiencias de clase. En la investigación de Finkel (2015), es importante apoyar las formas de pensar involucradas en la composición y la cohesión semántica ya que asimismo, el pensamiento relacional es la fuente de la experiencia escrita. En la investigación de Bañales (2010), se complementa esta relación entre escritura y procesos de aprendizaje al evidenciar que los estudiantes de niveles tienen dificultad en la gestión del proceso de escritura así como de comprensión del texto. Para poder incentivar la escritura en la escuela como fundamento de los procesos de aprendizaje se reitera en la propuesta investigativa internacional de Moss (2013) donde se invita a que los administradores educativos lideren los programas de enseñanza de escritura debido a la variedad de creencias que los docentes tienen frente a la instrucción de la escritura como la renuencia a dedicar más tiempo en la enseñanza de la misma o a disponer la concepción de la escritura como producto y no como proceso. Con esta orientación directiva, se fortalecería la alfabetización académica para que el estudiante pueda escribir con referentes

teóricos y metodológicos actuales y adecuados según la disciplina y rigurosidad dominante en la educación superior.

1.2.2.4. Lingüística aplicada al aprendizaje de la escritura

Dominar la escritura, en su forma elemental, es comprender y manejar las complejidades de los niveles del código lingüístico. Escribir, desde esta perspectiva, es también poder lograr o posibilitar la comunicación con menor complicación desde el dominio de las probabilidades y posibilidades del sistema en sus relaciones o unidades combinables sintácticas y semánticas (Eco, 1986). En esta lógica, las perspectivas investigativas internacionales rastreadas muestran análisis sobre esta relación entre la formación lingüística y el desempeño en la escritura. En Ashwell (2018), se presenta que la baja calidad de la escritura se debe al desconocimiento de la gramática de la lengua materna. En Hugo (2014) y Benítez et al (2012) se asume está presente el desarrollo tardío del lenguaje debido a los nuevos contextos de complejidad que estudiante enfrenta en nuevos entornos escolares y académicos. Se asume que la literacidad lingüística y discursiva depende del acceso al repertorio dado por el sistema y por el contexto de la lengua (Hugo, 2014). Esto se puede reconocer por ejemplo en el aumento del uso oracional de subordinaciones en los textos escritos.

Comparte esta idea del fortalecimiento de la formación en el sistema lingüístico el trabajo de Dobbs et al (2012) en el cual se comprende que la baja calidad de la escritura se da porque el estudiante no posee o no ha aprendido formas y funciones avanzadas de la lengua. La complejidad léxico gramatical, marcadores organizacionales y epistémicos mejoraron la recepción de los textos con mejores evaluaciones (Dobbs *et al*, 2012). Coincide con la investigación de Briceño (2014) en que el dominio de mecanismos de cohesión mejoró la calidad de la producción textual de los estudiantes.

1.2.2.5. Interacción y TIC como estrategias para la escritura en el aula

Las estrategias surgen como intentos de motivación para que el estudiante reconozca la importancia de la formación en escritura. En la escuela la motivación para escribir, según Briceño (2014) es extrínseca a la de comunicar. Al desconocer el potencial comunicativo de la escritura el estudiante no se preocupa por interiorizar y usar adecuadamente lo que escribe para lograr interacción. Hay propuestas investigativas que recurren al uso de la escritura de manera diferenciada desde la teoría del texto como en Benítez et al (2012) que considera necesario realizar estrategias de organización de la información sintáctica según el tipo de texto por complejidad de

la lengua en secundaria. Otra estrategia sale del aula de lengua y sugiere el uso de escritura en disciplinas distintas: Moss (2013) deduce que la interdisciplinariedad debe estar presente para comprender el uso múltiple de la escritura en el ambiente académico.

Disponer estratégicamente el aula para legitimar el uso comunicativo de la escritura es dar paso a la interacción y buscar posibilidades de expresión y colaboración en la producción textual. En la investigación de Álvarez et al (2010) la interacción parte principalmente del acompañamiento y seguimiento al proceso con reflexiones sobre lo escrito y sobre la comprensión lectora de los textos de los estudiantes. Otras alternativas de interacción en el proceso de escritura se proponen en los trabajos de Roa (2016), Lerma (2015) y Moss (2013) con la colaboración en grupo o pares la producción. En estas investigaciones se demuestra que al haber mayor acompañamiento en el ambiente de trabajo se mejora la revisión y control de los avances. Como última propuesta se encuentra el trabajo de Calle (2018) que presenta el uso de las TIC's como un nuevo lenguaje que supone una disposición diferente y como una herramienta que facilita y puede llegar a incentivar la interacción entre los sujetos que intervienen en la elaboración del texto como escritores y evaluadores. Sin embargo, cabe resaltar que en las propuestas investigativas es ausente una mayor definición de los roles según las tareas cognitivas e interactivas al momento de desarrollar el texto bien sea de manera presencial o virtual.

1.2.2.6. Recurrencias teóricas en escritura

Dentro de los referentes teóricos más recurrentes y comunes a nivel nacional e internacional en la investigación sobre escritura, se encuentran los autores Flower y Hayes, Bereiter, C. y Scardamalia, M. con la relación entre psicología y escritura. La teoría de estas dos referencias fundamenta la naturaleza del fenómeno de la escritura o composición escrita desde los procesos mentales. Gracias a estos aportes teóricos se puede comprender la dinámica y la organización de tal procesamiento para dar cabida a propuestas prácticas para que tales ambientes y procesos se potencien con acciones específicas desde la didáctica de la escritura. Otras referencias teóricas recurrentes con mayor tendencia en investigaciones nacionales o de lengua española, son las de los autores Cassany, D. y Camps, A. El referente teórico que estos autores aportan a las investigaciones consiste en la dinamización de la experiencia escrita y didáctica de la escritura tomando las bases del procesamiento cognitivo y su relación con posturas socioculturales y pragmáticas en cuanto se resalta el papel del contexto y los factores discursivos, situacionales o personales. En relación a esta perspectiva contextual también se toma como referente las bases

teóricas sociales de Vigotsky y Halliday, M. A. K. que vinculan la práctica lingüística y su aprendizaje desde la interacción y la comunicación. Con menor frecuencia, se encuentra en investigaciones de ámbito internacional, referentes de autores como Kellogg, R y Fitzgerald et al. El primero ofrece la perspectiva de la práctica deliberada, premeditada o intencional que toma como base la disposición de los procesos psicológicos como la memoria y la atención para ponerlas en juego en una estrategia que consiste en la generación de hábitos y una diligencia que mejora la experiencia de la escritura. El segundo, la importancia de la escritura desde el procesamiento cognitivo, los contextos sociales y su progreso hacia la autorregulación.

1.2.2.7. Recurrencias metodológicas en escritura

La perspectiva que se halla con alta frecuencia en los estudios sobre escritura es una postura de observación es diversa desde la descripción, la investigación no experimental y la perspectiva interpretativa-hermenéutica. Desde la descripción se destacan los trabajos de Bañales (2010), Briceño (2014) y Hugo (2014) y Uccelli *et al* (2012) que reconocen la pertinencia de esta perspectiva para dar cuenta con apoyo de la estadística y medidas precisas para dar cuenta de la naturalidad de la escritura sin intervenciones, presentar la calidad del texto recolectado y para mantener variables inmodificables en el análisis de textos que evidencian los estados de la escritura. Desde el paradigma interpretativo aparecen trabajos como los de Calle (2018), Lerma (2015) y Finkel (2015) que justifican esta corriente como una posibilidad de comprender la información desde los actores del fenómeno social desde la experiencia, sus roles y relaciones con apoyo de la antropología y a ciencia cognitiva.

En relación con el enfoque y diseño de investigación, las investigaciones presentan también alta diversidad en su selección. A diferencia de los estudios seleccionados en enseñanza y aprendizaje de la argumentación, hay mayor pertinencia en el uso de los enfoques cuantitativos frente a los mixtos y cualitativos. Esta elección se justifica por el uso de técnicas de recolección y análisis guiados a la necesidad de medición de resultados en la evaluación precisa de las evidencias. Dentro de ellos se encuentran, por ejemplo, los trabajos de Acosta (2015), Briceño (2014) y Meneses (2017); en enfoque mixto los de Aswell (2018), Moss (2013), Sepúlveda (2011), Vázquez-Aprá (2014) y de enfoque cualitativo los de Alfonso (2016), Córdoba (2015) y Lerma (2015). En referencia al diseño, se encuentra alta frecuencia al uso del Estudio de Caso como en los trabajos de Alfonso (2016), Meneses (2017) y Vázquez-Aprá (2014) y en Investigación Acción, Córdoba (2015) Roa (2016) y Lenis et al (2018). También se destacan con menor frecuencia

diseños como el cuasi experimental en Acosta (2015) y Briceño (2014) con investigación de campo no experimental.

En la revisión general de estas propuestas investigativas sobre la escritura, se percibe un panorama, a nivel nacional como internacional, de indeterminación sobre la pertinencia del procesamiento cognitivo y social de la escritura en ambientes académicos como la escuela. En las poblaciones intervenidas en estas investigaciones, es recurrente encontrar falencias en la formación de hábitos y actividades que lleven al estudiante a la escritura de calidad. Se ata a un asunto político en la medida en que las decisiones frente a la formación no están fundamentadas en una apropiación teórica clara de los modelos cognitivos y la disposición comunicativa y discursiva en el aula. La revisión de los 19 trabajos de investigación invita a legitimar la necesidad de la apropiación dentro de la cultura académica escolar de disposiciones temporales y estratégicas frente a esta problemática. La institución focalizada en la presente investigación (que también se fija en este panorama de bajos niveles de habilidad y ausencia de concepciones de escritura como proceso) necesita ser intervenida con una propuesta didáctica que pueda dar cuenta de un proyecto de apropiación de los aportes teóricos y metodológicos de la producción textual escolar para que el estudiante pueda tener la oportunidad de ser competente en una cultura escrita que se intensifica al ingresar a la educación de nivel técnico y superior.

Dentro de esta revisión, se puede reconocer un vacío de carácter público más que privado en cuanto a la finalidad de la escritura. La escritura se comparte para ser revisada, para presentar dificultades y proponer recursos didácticos o sugerencias de enseñanza pero la finalidad del texto no se aborda como una motivación para la generación de un proyecto comunicativo. La autenticidad de la escritura se dinamiza en la comprensión de sus procedimientos cognitivos y sociales pero no se otorga una proyección comunicativa mayor. Dentro de la revisión realizada, hay escasez y ausencia de proyectos investigativos de escritura académica que se salgan de la rutina del aula de clase y cobren un impacto y recepción mayor a la de docente y compañeros de clase como se da en la vida universitaria (con mayor o única tendencia en el nivel posgradual) con publicaciones en revistas académicas y foros de difusión. Es posible que esa falta de popularidad de la escritura escolar sea una de las desmotivaciones más grandes para que el estudiante se disponga a invertir un desgaste cognitivo e interactivo.

1.2.3. Texto argumentativo

Para esta categoría fueron seleccionadas 51 investigaciones bajo el criterio de la relación de la creación o producción del texto argumentativo con la enseñanza y el aprendizaje. En la revisión documental se puede encontrar varios asuntos relacionados como la percepción del panorama de la escritura de ensayos y textos argumentativos en la escuela media y superior; las propuestas estratégicas para lograr la enseñanza y aprendizaje de la modalidad textual argumentativa; el carácter social de la escritura argumentativa en el aula y finalmente con las recurrencias teóricas y metodológicas.

1.2.3.1. Panorama sobre la situación de escritura de ensayos y textos argumentativos en la educación media y superior inicial.

En lectura de los antecedentes de esta categoría se comprende un panorama de carencias a nivel de la formación de las poblaciones de estudiantes frente a esta tipología textual o frente a sistema educativo que se les ofrece. Se encuentra, por ejemplo, los estudiantes se encuentran con bajos niveles de complejidad argumentativa, con poca retención, y debilidades en conocimientos en escritura y de apropiación del lenguaje propio de la carrera. Se asume que los estudiantes que entran a la universidad no tienen habilidades de escritura ni de construcción de argumentos. Estas deficiencias desde los desempeños de los estudiantes se encuentran en los trabajos de Castellaro et al (2018), Brea (2018) y Britt y Butler (2011).

Frente al sistema educativo y el desempeño docente con sus creencias y actitudes en la implementación en el aula del texto argumentativo, se encuentran perspectivas en los trabajos de Ontibón (2018), Molano (2018), Jiménez et al (2017), Bernal et al (2017), Guevara y Rodríguez (2015) y Beach et al (2011). Estos trabajos evidencian que el docente genera un ambiente de distancia con el estudiante por prácticas desde la magistralidad como clase de presentación ilustrada de una teoría que desconoce aspectos como la capacidad de los estudiantes, los conocimientos previos y el impacto del aprendizaje. Dentro de la implementación, no se evidencia un rango o variedad de métodos de instrucción de la tipología del texto y su relación con la vida en el aula. Beach et al (2011), muestra que los profesores suelen tener vacíos de apropiación de aspectos de escritura argumentativa para lograr textos de calidad en los estudiantes “Teachers may also have difficulty articulating rules of evidence that govern high-quality argumentative reading and writing” (Beach et al, 2011, p. 277). Además se les dificulta brindar apoyo educativo

pertinente: “Teachers are often unaware of these concepts and thus do not know how to provide instructional support for learning such concepts” (Beach et al, 2011, p. 277). Es un ambiente de baja motivación y de bajo desempeño al no encontrar una lógica en la expresión adecuada para la producción del texto argumentativo.

Otro de los aspectos didácticos que deteriora la formación de habilidades para la escritura argumentativa es la ausencia de la implementación del modelo del procesamiento cognitivo de la escritura. Las investigaciones focalizadas reconocen que esta situación es problemática dentro del bajo desempeño del escritor de textos argumentativos. En Molano (2018) y Jahin (2012) se reconoce que en el contexto de intervención se reconoce la ausencia de perspectivas cognitivas en la enseñanza de la escritura. Se percibe que la escritura argumentativa en el aula se toma como producto y no como proceso cognitivo.

Una consecuencia es que el estudiante, al carecer de una formación escrita desde el procesamiento cognitivo, la importancia de la emocionalidad, la motivación; la interacción y comunicación, el estudiante no encuentra la utilidad de lo aprendido en la educación media o secundaria y, al llegar a la educación superior, es vulnerable frente a las exigencias de habilidad en la escritura de textos argumentativos. Esta realidad se presenta en los trabajos de Lozano y Medina (2019), Castellaro et al (2018), Brea (2018), Errázuriz (2014), Backoff et al (2013), Beach et al (2011), Britt y Butler (2011) y Gómez (2010) que evidencian que el estudiante llega a la universidad con bajos niveles de complejidad argumentativa al no manejar la estructura, construcción de argumentos, asociación, análisis, ausencia de contra argumentación; llegan con baja retención y desconocimiento de un lenguaje propio de la escritura y de la carrera: un “déficit argumental que viene de secundaria” (Castellaro et al, 2018).

En Backoff et al (2013) se encuentran datos en el análisis de la población donde el 56% de los estudiantes de media superior están en niveles bajos debido a que no han apropiado la expresión escrita como en ensayos y reportes de investigación. Por esta razón, los centros educativos de educación superior, las universidades tienen que otorgar tiempos en sus planes de estudio con talleres o asignaturas para suplir esta deficiencia atribuida a la educación inmediatamente anterior, media o secundaria.

1.2.3.2. Propuestas estratégicas para la enseñanza aprendizaje de la escritura argumentativa (talleres y secuencia didáctica SD)

Implementar una ruta adecuada para la enseñanza y aprendizaje del ensayo, o los textos argumentativos, implica tener en cuenta un plan y un control del impacto de las acciones escolares para visualizar el nivel de las habilidades, conocimientos previos, avances, y estado de evaluaciones. Existen modalidades de intervención como proyectos pedagógicos, secuencias didácticas o talleres que intentan dar cuenta de un estado y dar muestras de una transformación de una realidad problemática. En las investigaciones recolectadas, se puede descubrir una alta recurrencia al considerar la Secuencia Didáctica (SD) como ruta adecuada para la implementación de la escritura argumentativa como en Agosto (2019), Alzate (2018), Bolaños y Ortega (2018), Pachón (2017), Guevara y Rodríguez (2015), Carreño y Zuleta (2015), Guerrero (2011), Salamanca (2011), GIA Grupo de Investigación en Argumentación (2008) y, Castelló y Monereo (1995). Estas investigaciones sustentan tal asignación por tener un tiempo disponible para poder realizar secuencias ordenadas de acciones que puedan dar cuenta del avance de un proceso o de varios procesos a profundidad tomando un rango de desarrollo más amplio y abordar más conocimientos y prácticas sobre la escritura argumentativa.

La elección de la ruta da cabida a nuevas alternativas que buscan dar respuesta a la problemática encontrada con enfoques en una teoría, modelo o reflexión sobre una etapa del proceso de escritura como la planeación, la redacción, la evaluación o el tipo de producción textual. En las propuestas referidas al uso de un modelo de argumentación o escritura argumentativa se destacan las propuestas de Karabacak y Qin (2010), Lunsford (2002) y Torres (2005) con el uso de los elementos del modelo de Toulmin y el Formato piramidal de Yeh (1998) y silueta de Jolibert (1995) que funcionan como guía para el desarrollo de los argumentos dentro del texto argumentativo. Ahora, en cuanto a la evaluación de la escritura argumentativa se encuentran las propuestas de Calle-Álvarez (2020), Sivagnanam (2020), Pérez y Univio (2014), Britt y Butler (2011) que consideran que el modo de valoración antes, durante y después del proceso mejora la calidad de los textos y permite reconocer una consciencia sobre el progreso por medio de rúbricas especializadas como la autoevaluación, la autocrítica, preguntas de control (Q2), evaluación ipsativa o por objetivos, de rendimiento actual, continuidad, y revisiones continuas para cambios al texto.

Es necesario que en la evaluación de la escritura de modalidad argumentativa, en la perspectiva norteamericana de Mcnamara y Roscoe (2014) se proceda a la búsqueda de estrategias alternativas a la evaluación lineal del texto argumentativo ya que su resultado está en definir ensayos buenos y malos. Se propone evaluar buscando categorizar perfiles de escritores de ensayos como los de acción-representación (mayor uso de verbos, acciones y más retórica), académico (mas complejidad sintáctica y léxica), accesible (uso de conectores y más recursos de coherencia y cohesión) y léxico (mayor uso de expresiones coloquiales). De este modo, se complejiza este ejercicio de la evaluación y cobra un valor diferente: no se discrimina por los errores sino que se asumen como tendencias expresivas del aprendiz escritor Es una conciencia del descubrimiento de un estilo que se potencia en la práctica de la producción textual.

Conjuntamente, aparecen propuestas investigativas que consideran alternativas como la práctica de la modalidad textual del ensayo en entornos manuscritos, impresos o virtuales, el uso de textos icónicos como la caricatura o de modalidades de la lengua como la lectura y la oralidad. Entre estas propuestas se encuentran Brea (2018) y Agosto (2019), con el uso de Mini Ensayo o Ensayos cortos para reconocer de forma más práctica y más elemental los elementos estructurales o argumentativos del texto. De Cardona (2015) Guevara y Rodríguez (2015), Gómez (2012) y Contreras (2019) se rescata la importancia del medio virtual que va ligado a la época actual que dinamiza el manejo de la información y la comunicación como con la elaboración de un blog para el manejo del texto argumentativo.

Frente al uso de las modalidades de la lengua desde lo icónico la lectura y la oralidad se encuentran Lozano y Medina (2019) con el uso caricaturas para motivar la generación de ideas y la opinión como base para la escritura del ensayo; Ahmed (2010) con usar la oralidad y las escritura en la retroalimentación del texto, y Cano (2016) y Pachón (2017) que consideran que debe haber una fundamentación en habilidades críticas y lectura que sirve como motivación para la generación de opiniones o puntos de vista o bien, como modelo del texto, y luego la escritura de la tipología del texto argumentativo. Vale incluir la propuesta Liu (2014) en relación con la presentación de la consigna para la escritura. Se considera que las indicaciones, orales y escritas, condicionan la comprensión del actuar en las tareas de escritura: al haber indicaciones formulaicas o referentes a una misma respuesta, la calidad de la escritura da respuestas de mayor simplicidad. Las

indicaciones que solicitan resolución de problemas estimulan el procesamiento crítico y mental del estudiante (Liu, 2014).

1.2.3.3. El carácter social interactivo de la escritura argumentativa en el aula

La complejidad del texto argumentativo, la falta de difusión de esta modalidad textual y su relación con el aprendizaje crítico de los conceptos o ideas hace que se considere un trabajo acompañado de aproximación a las dinámicas propias del ambiente de trabajo de la escritura. Es necesario un apoyo bien sea de un tutor, evaluador o compañero de apoyo para poder reconocer el progreso y controlar el proceso cognitivo exigido para lograr un texto de tipología argumentativa. En adhesión a esta idea, aparecen los trabajos de Beach et al (2011), Obando (2013), Jahin (2012) y Gómez (2010) con propuestas que invitan al trabajo interactivo como que el docente haga parte de los ejercicios y sirva como modelo de escritura, o donde las tareas se desarrollen entre estudiantes con trabajo por pares los cuales demuestran impactos positivos en la calidad de los textos. En la investigación de Cass et al (2011) se valora una perspectiva emocional que otorga la importancia del trabajo acompañado por tutores para reducir la ansiedad y motivar la mejora el rendimiento. Los estudiantes que presentan ansiedad reciben bajas calificaciones en los textos por lo que se alude a la implementación de ejercicios de respiración y relajación. Esto hace que las decisiones frente al ensayo sean más precisas y eficaces (Cass et al, 2011).

Se hace también necesario que el ambiente sea auténtico, que parta de situaciones reales o que los temas tengan una significación social. En el trabajo de Jiménez et al (2017) se alude a la importancia de abordar la realidad como una oportunidad para comprender las problemáticas de su entorno con una mirada crítica donde se asume una posición, se da a conocer la opinión con apoyo del docente para monitorear asuntos de construcción del texto y lograr una comunicación efectiva. De esta manera se forma en la identidad frente al entorno y en el logro el aspecto de la voz propia que caracteriza la lógica personal del texto argumentativo como en el ensayo a diferencia de la distancia que se toma entre autor y contenido en tipos de textos como el expositivo o informativo.

1.2.3.4. Recurrencias teóricas del texto argumentativo en el aula

Las mayores recurrencias teóricas que se presentan en las investigaciones son las referidas al modelo de la teoría de la redacción como proceso cognitivo y de operaciones mentales como memoria y conducta en el manejo del conocimiento en textos argumentativos. Se abordan autores como Flower y Hayes (1980), Bereiter y Scardamalia (1992) y Kellogg (1966) que asumen posturas fundamentales en el campo cognitivo y se hacen pertinentes debido a que las propuestas al implementar las ideas de los modelos cognitivos de la composición, se logran resultados satisfactorios en la calidad de los textos argumentativos. Cabe incluir otras recurrencias que vinculan la producción del texto con el contexto social y la interacción con autores como Krashen (1993) desde la motivación frente al sentido de la escritura y Vigotsky (1995) desde la interacción y la teoría sociocultural.

Frente a los fundamentos argumentativos lógicos para la escritura se encuentran las referencias a los autores como Weston, A., Perelman, Ch., Eemeren, F., Plantin, Ch., Toulmin S. Estos autores dan cuenta de la diversidad de posturas y alternativas para comprender la mayor cantidad de aspectos en la naturaleza de la argumentación y su realización en la escritura de los textos como en la definición de estructuras, construcción de argumentos y puntos de vista propios, complementarios y contrarios, su relación con aspectos de la argumentación cotidiana y modelos de evidencias.

En relación a la situación de producción del texto argumentativo y su definición se encuentran las mayores recurrencias a autores como Adam, J., Cassany, D., Camps, A., Jolibert J., Carlino y Vásquez, F. por presentar aspectos relacionados a la concepción de la tipología textual, aspectos de desarrollo de alternativas didácticas teniendo en cuenta procedimientos cognitivos y su producción en contexto social académico.

1.2.3.5. Recurrencias metodológicas del texto argumentativo en el aula

Las perspectivas recurrentes para esta categoría son la perspectiva y la interpretativa. En cuanto a la descriptiva se destacan las investigaciones de Bernal et al (2017), Errázuriz (2014), Lozano y Medina (2019), Jiménez et al (2017), Guerrero (2011) y Díaz (2011). Con perspectiva interpretativa se hallan trabajos como los de Contreras (2019), Méndez (2019), Bolaños y Ortega (2018), Conde (2017) y Karabacak y Qin (2010). Con respecto al enfoque de investigación se

encuentran con alta recurrencia el de carácter mixto en Agosto (2019), Castello (2002), Conde (2017), Gómez 2010, Ahmed (2010) y Silva (2015). En enfoque cualitativo, Carreño y Zuleta (2015), Cardona (2015), Pachón (2017), Lozano y Medina (2019) y con menor recurrencia con enfoque Cuantitativo, Alzate (2018) y Lunsford (2002).

En la revisión de estos antecedentes se encuentra variedad en la elección del diseño de investigación. El más recurrente es la Investigación Acción en trabajos como en las investigaciones de Contreras (2019), Silva (2015) y Ontibón (2018). Con menor recurrencia se encuentra el Análisis de contenido y documental en Roperro (2014), Jiménez et al (2017) y García (2005). Hay otros diseños como Cuasi experimental: Alzate (2018), Cano (2016) y diseño etnográfico en Brea (2018) y Beach et al (2011). Aparecen también diseños alternativos como el de Castellaro et al (2018) con propuesta de variables y otros análisis referidos a análisis generales de textos y documentos, Barrera et al (2017), Pineda (2019) con análisis discursivo y Backoff et al (2013) con rúbricas y pruebas de expresión escrita.

La lectura de estos antecedentes investigativos contribuye a la comprensión nacional e internacional de la urgencia de implementación de una cultura investigativa de la enseñanza del texto argumentativo. El estado en que se encuentra este panorama exige transformaciones a nivel institucional sobre las prácticas de escritura argumentativa en la escuela. Los ambientes de enseñanza y aprendizaje son todavía muy instrumentales y las implementaciones carecen de fundamentos teóricos y prácticos altamente validados en la comunidad académica de esta categoría de análisis. La dimensión de este problema es tan amplia que, aun así, estas últimas 51 investigaciones todavía no rebasan las posibilidades de solución a esta problemática y se pueda encontrar amplios vacíos para los múltiples contextos de escolaridad.

El presente trabajo de investigación reconoce que el contexto intervenido requiere una propuesta que otorgue a la población una formación con aspectos de autenticidad y práctica constante de la escritura. Por esta razón, se considera que las propuestas presentadas en los antecedentes cuentan con características delimitadas de la población y se atañen a las necesidades reconocidas con propuestas de demostración de la viabilidad de un diseño de recursos o de metodología. El vacío que se puede encontrar está precisamente en la falta de talleres intensivos que establezcan no solo una evidencia de una habilidad argumentativa o escrita sino la construcción de un hábito ligado a una propuesta de interacción con mayor difusión en su carácter

comunicativo. El estudiante limita su accionar a la resolución de un plan de acciones finito e insuficiente. Es sabido que la interacción generada en la escritura de un ensayo o de un texto argumentativo está extremadamente limitada al aula. No se reconoce su potencial comunicativo y su posible impacto que redunde en la cualificación de la cultura lectora y escritora del contexto. Por esta razón, la propuesta a desarrollar en este trabajo está pensada en buscar la legitimación de una práctica más constante de textos argumentativos desde la modalidad de taller intensivo de producción textual con una difusión mayor y periódica a la de la interacción entre docente y estudiante.

1.3 Delimitación del problema

Para el proyecto de investigación se toma como primera medida, realizar la observación y valoración de ciertos hechos que evidencian el estado de la situación de escritura argumentativa en estudiantes de undécimo grado de una institución educativa. Para enfocar los aspectos fundamentales del problema y contener las relaciones pertinentes a la formulación se ha organizado en cinco hechos configurados de la siguiente manera: el primer hecho está referido a la exploración de documentos de políticas públicas de carácter nacional; el segundo toma los documentos institucionales de la IED Bicentenario (Funza, Cundinamarca); el tercero aborda las concepciones de los estudiantes frente a la escritura de ensayos; el cuarto hecho se enfoca en la exploración de las prácticas pedagógicas desde las concepciones de los docentes que realizan prácticas argumentativas y de escritura de ensayos. El quinto se realiza un análisis a las producciones escritas de ensayo de los estudiantes.

1.3.1. Hecho #1: políticas públicas

La pedagogía de la lengua materna está principalmente dispuesta por el gobierno nacional desde las políticas públicas de educación. Las políticas tomadas en consideración para la exploración de las concepciones sobre argumentación, escritura y ensayo son la *Ley 115 de febrero 8 de 1994* como Ley General de Educación. Ahora, sobre la regulación del currículo y plan de estudios que dictamina esta ley, se toma, según el artículo 77 y 148 de la presente ley, los *Lineamientos Curriculares para la Lengua Castellana* en principios e indicadores de logro, a la par con el documento de *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje*. También entra en el

análisis documentos más recientes como los *Derechos Básicos de Aprendizaje* (Lenguaje, versión 2) y los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Quinto Ciclo*.

Las políticas públicas han planteado dentro de sus fines que en la Educación Media de formación el estudiante tenga un conocimiento del mundo y que este nivel sirva como preparación para afrontar la educación superior en todas las disposiciones de programas técnicos tecnológicos o universitarios. Es claro el reconocimiento en la *Ley General de Educación*, referente a la Educación Media, de la profundización en un campo del conocimiento para enfocar su acceso a niveles superiores de educación desde los campos científicos, artísticos o humanísticos. Dentro de los objetivos planteados en esta ley, se propende por la reflexión, vinculación, profundización y desarrollo de conciencia y conocimientos que terminarán por focalizar al estudiante frente a la acción social y su fundamentación pertinente al interés de su proyecto de vida en relación con un programa de nivel superior.

En las políticas referidas a las orientaciones más prácticas (*Estándares del Lenguaje, Derechos de Aprendizaje y Referentes de Ciclo V*) para Educación Media se encuentran disposiciones frente a la escritura académica, argumentativa y ensayo donde se acude a un procedimiento cognitivo (modelo de Flower y Hayes: planeación, redacción y revisión), y a su participación dentro de una realidad natural y socio-cultural. Los documentos disponen de modos de trabajo didáctico con la escritura argumentativa y el ensayo como subprocesos de referentes de conocimiento básicos donde se establece una elección de tema, estructura o contexto que contribuye a la fijación de objetivos de producción textual de ensayos. Esto incluye la producción de esta tipología textual y su revisión con procesos de autocontrol y corrección.

Hay reiteración de concepciones cognitivas y socioculturales de la escritura del ensayo en los *Derechos Básicos de Aprendizaje (Lenguaje, segunda versión)*, (2016), (en adelante DBA) en la opción de enunciados de aprendizaje con opciones de evidencia. En esta se propone una ruta para el logro de la composición escrita del texto argumentativo desde la idea del procedimiento sistemático y el acceso al contexto comunicativo. Además, se da un ejemplo de aplicación de la evidencia como la asignación de una serie de criterios y actividades guiadas a la planeación, desarrollo y evaluación del texto desde su estructura, objetivos, contenido y adecuación.

Vale rescatar dentro de estos documentos de política pública la pertinencia de las experiencias pedagógicas propias de escritura de ensayo. Los *Referentes para la Didáctica del Lenguaje en el Quinto Ciclo*(2010), (Dimaté, 2010) presentan una experiencia de manejo en el

aula del ensayo conformada por una secuencia didáctica que incluye una serie de rutas para dar alcance del procedimiento cognitivo y sociocultural como en la toma de decisiones para la composición. Los cuestionamientos frente a la escritura auténtica del ensayo son principalmente relacionados con la motivación y la pertinencia del desarrollo de la argumentación desde la planeación estratégica y la ejecución reflexiva de las acciones didácticas, recursos de oralidad y lectura, control por medio de portafolio de borradores y evaluación en interacción de la producción escrita. Cabe resaltar rasgos de las experiencias citadas en el documento como la actitud ética frente a la escritura de ensayos donde el docente se incluye en la práctica y escribe a la par con sus estudiantes y genera un ambiente propicio para estimular la apuesta por el pensamiento crítico y el uso de argumentos dentro de la puesta en marcha de un proyecto de escritura de ensayo.

Por lo tanto, las concepciones de escritura como proceso e interacción están presentes en las políticas públicas. Hay existencia y pertinencia de las perspectivas cognitivas y socioculturales dentro de la enseñanza de la escritura argumentativa de ensayos. Esto significa que el docente tiene la oportunidad de plantear propuestas, proyectos, secuencias, talleres o actividades con la autonomía, aprovechando la perspectiva instituida sobre la escritura para generar ambientes de aprendizaje con alta significación y sentido sobre su práctica académica.

1.3.2. Hecho #2: Documentos institucionales

El hecho a encontrar en los documentos institucionales está referido a la apropiación y mejoramiento continuo de las políticas públicas sobre la Educación Media y frente a las orientaciones sobre las concepciones dadas sobre la escritura argumentativa de ensayos. Para ello se tomará en cuenta la *Malla Curricular del Área de Humanidades, 2019* de la IED Bicentenario. También se tendrá en cuenta el documento de lineamientos del proyecto *PILEO, 2019* (Proyecto Institucional de Lectura Escritura y Oralidad).

Dentro de la *Malla Curricular del Área de Humanidades*, versión 2019, se puede encontrar que hay existencia de las políticas públicas como ruta de trabajo donde los objetivos y las metas de aprendizaje se adaptan o se asumen como Hilos Conductores y Tópicos Generativos debido al modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión. En estos objetivos se toman de modo literal subprocesos, enunciados y evidencias de aprendizaje de los *Estándares*, y los *DBA*. El docente se encarga del diseño de dos apartados correspondientes a estas políticas que son los Indicadores de Desempeño y las Actividades.

Tabla 1.

Extracto de malla curricular de castellano: 10° 2019.

PERIODO	ESTANDARES CURRICULARES / DERECHOS BASICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS TEMATICOS (PARA ESTABLECER TOPICOS GENERATIVOS)	METAS DE COMPRENSION	INDICADORES DE DESEMPEÑO (EVALUACION)
1	<p>Produce textos escritos que respondan a necesidades específicas de comunicación, a procedimientos sistemáticos de elaboración y que establezcan nexos intertextuales y <u>extratextuales</u>.</p> <p>Consulta, selecciona y sintetiza información relevante para el desarrollo de un proyecto de clase.</p> <p>Acude a diccionarios, enciclopedias y tesauros para enriquecer la comprensión y la</p>	<p>El párrafo y sus clases.</p> <p>El texto discursivo: Análisis del discurso.</p> <p>El discurso político, el artículo de opinión y la caricatura.</p> <p>Textos informativos: La noticia.</p> <p>Esteriotipos culturales, sociales e ideológicos en los medios.</p> <p>Rincón Literario e histórico. Literatura clásica: Mitos Griegos. Origen del castellano</p>	<p>Explicará la función de los párrafos dentro de un texto escrito.</p> <p>Identificará el discurso y su función como resultado de la relación de la sociedad con el lenguaje.</p> <p>Caracterizará los textos informativos como generadores de opinión y estereotipos ideológicos y culturales.</p> <p>Expondrá diferentes textos literarios griegos y</p>	<p>Elabora portafolio con producción de textos sobre temas de interés cultural para investigar.</p> <p>Analiza y expone diferentes discursos sociales vigentes en la actualidad.</p> <p>Desarrolla una matriz de análisis de tres noticias con exposición.</p> <p>Produce un guión y presenta un de texto</p>
	producción de textos.	<p>Edad media: Literatura de caballería. Mío Cid. Los caballeros de la mesa redonda. La celestina.</p>	españoles para relacionarlos con expresiones culturales actuales.	<p>audiovisual caracterizando la influencia de los medios en los jóvenes.</p> <p>Presenta infografías sobre obras y autores griegos y españoles.</p>

Fuente: IET. Bicentenario- Malla Curricular- Castellano, 2019.

En estas dos últimas franjas de diseño curricular para décimo y undécimo grado, referentes al bimestre de producción textual, se evidencia que no hay total apropiación de las concepciones de proceso e interacción en la escritura, la argumentación y el ensayo, según lo sugerido en las políticas públicas adoptadas en el documento. El diseño propuesto para Educación Media presenta una serie de actividades donde la experiencia de la escritura no tiene una disposición de enseñanza como proceso o proyecto bimestral. Según lo que se infiere, la escritura es uno de los productos sin una clara relación sobre su aplicación en situaciones reales. En grado décimo, no hay evidencia de abordaje de ensayos o de textos argumentativos. Se encuentra una propuesta de portafolio que no se usa como seguimiento a una progresión en la producción del ensayo sino como una compilación de productos de textos sobre “temas de interés” de diversos temas o conocimientos donde tampoco es clara la tipología textual ni el procedimiento de construcción. Además no hay contextualización, reflexión o motivación para el ejercicio de escritura.

Tabla 2.

Extracto de malla curricular de castellano: 11° 2019.

PERIODO	ESTÁNDARES CURRICULARES / DESEMPEÑOS BÁSICOS DE APRENDIZAJE	CONTENIDOS TEMÁTICOS (PARA ESTABLECER TÓPICOS GENERATIVOS)	METAS DE COMPRENSIÓN	INDICADORES DE DESEMPEÑO
4	Expresa por medio de producciones orales el dominio de un tema, un texto o la obra de un autor.	Planeación, producción y revisión de texto académico Relaciones de sentido intra e intertextual Falacias argumentativas (Prevención) Estructura interna del párrafo según tipología textual y discurso. El ensayo académico y el artículo.	1. Enfatiza la importancia académica de un tema de su interés personal. 2. Hace referencia a los contenidos de otros textos en sus producciones orales. 3. Construye relaciones de contenido entre temas, categorías y conceptos. 4. Desarrolla un tema académico de su interés a través de la estructura de introducción, justificación, argumentación y conclusiones. 5. Evita el uso de falacias en discusiones académicas.	Ejercicios de comprensión e interpretación de textos teóricos Elaboración de esquemas de comprensión textual y producción textual (Mapas mentales, conceptuales, Mentefactos conceptuales, argumentativos) Elaboración de textos argumentativos e informativos Actividades de expresión no verbal
	Produce textos académicos a partir de procedimientos sistemáticos de corrección lingüística, atendiendo al tipo de texto y al contexto comunicativo.	1. Evalúa la adecuación del texto en relación de su rol como enunciador, las estrategias discursivas utilizadas y la visión de mundo que proyecta en su escrito. 2. Evalúa el seguimiento de un plan textual y el uso de la lengua en textos propios y producidos por sus compañeros. 3. Construye párrafos que tienen funciones específicas dentro del	discurso como ampliar, introducir, sintetizar y concluir. 4. Emplea diferentes tipos de argumento para sustentar sus puntos de vista.	

Fuente: IET. Bicentenario- Malla Curricular- Castellano, 2019.

Para undécimo grado, se puede reconocer que hay presencia de productos a manera de indicadores de desempeño que se aproximan a la planificación de la escritura; sin embargo, no se percibe la ambientación de seguimiento. Los esquemas diseñados para la escritura de ensayo carecen de la contextualización en una situación real de interacción y verificación del aprendizaje. Carece también de estrategias para procesos de corrección textual.

A manera de conclusión, se asume que es necesario establecer nuevos diseños curriculares para el año 2020 en Educación Media en la asignatura de Lengua Castellana para que con ello se promuevan las concepciones cognitivas y socioculturales de escritura de ensayos con propuestas alternativas con el rigor que exige la investigación. Esto hará que el ambiente de trabajo logre mejores resultados en la comprensión del sentido de las prácticas escriturales de ensayos en el contexto de aplicación de la presente propuesta. Esto conllevará que se transforme el contexto de enseñanza desde las para que las concepciones de los estudiantes tomen otra dimensión y las prácticas de escritura de ensayos sean más significativas desde la motivación de uso en Educación Media y Superior.

1.3.3. Hecho #3: Concepciones de los estudiantes

En este acápite se presenta la aproximación a las concepciones de los estudiantes frente a su práctica de la escritura de ensayos. Para ello, se aplica una encuesta donde el estudiante refleja su experiencia en la escritura de ensayo durante su proceso de formación en la institución educativa (Ver anexo 2). Se exploró la cadencia de la práctica, los principios y las definiciones más presentes en el colectivo de estudiantes que entran a undécimo grado en el año 2020. Las encuestas se diligenciaron en la semana del 24 al 28 de febrero de 2020 a una población de 90 estudiantes pertenecientes a undécimo grado de Educación Media distribuidos en tres grupos: 1101 con 31 estudiantes, 1102 con 32 y 1103 con 27.

A continuación, se sintetizan las respuestas que surgieron frente al concepto, usos, consignas docentes, evaluación y elaboración del ensayo.

Una de las razones que pueden comprometer al estudiante con el ejercicio de la escritura de ensayos es una motivación referida al uso real de las habilidades escritas bien sea en el contexto actual de Educación Media o Superior. En la encuesta se pregunta por tales posibles motivaciones y se hizo la selección de las varias motivaciones que pueden llegar a tener. En las respuestas se pudo encontrar que los estudiantes prefieren dos motivaciones entre un 50% aceptan que la escritura de ensayos aporta para la construcción de un conocimiento. La segunda de las opciones con mayor votación fue el 48% que seleccionó que escribir ensayos es de gran importancia por ser una exigencia en ámbitos universitarios. Esto puede determinar que dentro de la población se asume la importancia de la escritura de ensayos con una motivación académica.

El hábito de escritura puede llegar a ser un factor para evidenciar el dominio de habilidades argumentativas y escriturales del ensayo. Por esta razón se pregunta por la frecuencia en donde se responde como una sola opción abierta. En las respuestas se presenta la percepción entre una y tres veces al año con un (50%) aunque hay respuestas que afirman que la frecuencia de escritura es muy baja, casi nunca (23%). Otros afirman que no lo realizan (5%), que no han escrito alguno (13%) o que la última vez fue entre los 3 y los 6 años (6%) y finalmente un (3%) que refiere que lo realiza únicamente cuando lo pide un profesor mas no es consciente de la frecuencia.

Al indagar sobre la percepción de los estudiantes frente al trabajo docente sobre el ensayo que elaboran, hay una consciencia sobre la exigencia de elaborar un plan y revisar para que sea evaluado con rúbricas (57%). Sin embargo, hay percepciones referidas a que hay prioridad en la presentación y formato (18%) o que se exige escribir este tipo de texto sin dar indicaciones claras

(17%). El (6%) percibe que es una exigencia para extraer una calificación y el (2%) que los docentes no piden escribir ensayos. Esto da una idea parcial frente a que hay cierta exigencia de proceso y de evaluación aunque falta claridad en para su desarrollo.

Los estudiantes reconocen pautas o aspectos que los profesores resaltan en su trabajo evaluativo. En esta pregunta de la encuesta se presenta una opción de múltiple selección de respuesta donde las votaciones más intensas se presentan de la siguiente manera: Al tener la evaluación del ensayo, se considera como aspecto más importante: ortografía (79%); estructura tesis-argumentos-conclusión (74%); nivel de argumentación (64%); normativa textual APA (56%); profundidad del tema (53%); uso de fuentes bibliográficas (39%); presentación y limpieza (39%); lógica de las oraciones (37%) y número de páginas (19%). Esto evidencia que los estudiantes reconocen aspectos de la argumentación a tener en cuenta a la hora de escribir debido a que es lo que los profesores le exigen. Sin embargo, se encuentra cierta preferencia a la evaluación ortográfica sobre los demás aspectos del ensayo.

En cuanto al procedimiento del ensayo hay una alta tendencia (50%) al reconocimiento de la toma de fuentes, planeación, redacción de la argumentación y revisión. Sin embargo, hay menores tendencias donde se inicia el proceso tomando información literal de internet para reconocer información significativa para el ensayo (20%). De la misma manera, en un bajo porcentaje, se prefiere realizar acciones precisas como iniciar desde un plan ubicando una idea principal y alrededor las secundarias antes de la redacción (12%) o un plan donde se construye la tesis y alrededor sus argumentos y luego escribir el ensayo cumpliendo con el esquema (9%). Hay otro 9% que reconoce que toma información literal y ligeramente la modifica y al final se preocupa por el formato y la impresión. Estos resultados sobre esta pregunta muestran que no hay regularidad o consenso frente al procedimiento o al proceso de escritura. Aunque es alto el porcentaje que reconoce ciertos pasos del proceso se puede percibir riesgos frente al manejo de las ideas propias y plagio.

El tener cierto conocimiento del estudiante frente al proceso de escritura no garantiza que haya alta calidad en la escritura o que se superen todas las dificultades. En la población participante, en la totalidad de las respuestas se afirma tener alguna o algunas dificultades o problemas al escribir ensayos. Esta pregunta tuvo múltiple selección por si los estudiantes manifestaban tener más de una dificultad. La mayor tendencia expresa que no sabe cómo empezar a escribirlo (43%), que se genera un bloqueo en la presentación de las ideas (27%) y pues que no

hay claridad en las ideas para el ensayo (40%). Se menciona hay ausencia de apoyo en la develación de las ideas, un acompañamiento para controlar el desarrollo del texto (20%). Se enuncia que no se sabe qué es claramente un ensayo y cómo realizarlo (37%) y además no hay suficiente motivación para realizarlo (19%). Se expresa que los párrafos son cortos y no se sabe cómo ampliarlos (17%). Una última dificultad es que no hay suficiente tiempo para redactar y corregir el texto (13%). Este amplio margen muestra un panorama donde la generación de las ideas presenta un vacío en el proceso de escritura. El estudiante sabe que hay que construir y planear unas ideas antes de escribir pero no se le facilita el modo para generarlas.

Es claro que los estudiantes poseen ciertos conocimientos frente a la escritura argumentativa del ensayo pero que no los han puesto en práctica de manera satisfactoria debido a las dificultades que manifiestan. Los estudiantes son conscientes de la importancia de este tipo de escritura pero también de un amplio rango de dificultades que difícilmente se solucionarán de manera autónoma. Al tener una visión de los vacíos de conocimiento y procedimiento es posible contemplar una ruta diferente, no solo de reiterar el proceso e insistir en lo que se evalúa sino en una posibilidad de trabajo pedagógico y didáctico que haga un énfasis en generar un ambiente de generación de ideas; un trabajo cognitivo, significativo y de apoyo interactivo que lleve al estudiante a un escenario de creación ensayística adecuada a las posibilidades de formación particulares en esta población.

1.3.4. Hecho #4 Prácticas pedagógicas

En este hecho se tienen en cuenta los aspectos más significativos que los docentes de Humanidades de la Institución Educativa Técnica Bicentenario que tienen asignación académica en el quinto ciclo referido a Educación Media con los estudiantes de undécimo en el año 2020. Se procede a la aplicación de una encuesta que recoge tal información que configura una aproximación a la concepción docente frente a la escritura de ensayo (Ver anexo 3).

Para tal efecto, el diseño del instrumento comporta preguntas referidas a la experiencia sobre la escritura de ensayos, su aplicación en el aula y las dificultades encontradas. Las encuestas se aplicaron la semana del 24 al 28 de febrero de 2020. A continuación, se procede a la interpretación de las preguntas realizadas en las encuestas.

Las primeras preguntas realizadas a los docentes buscaron indagar sobre el concepto de ensayo y escritura. Los docentes encuestados poseen dominio sobre el concepto de escritura y su

modo de elaboración debido a la naturaleza de su formación y su quehacer docente. Tienen en cuenta fundamentos estructurales y procedimentales en su experiencia como escritores de ensayo. Ahora, en la práctica docente, manifiestan que en sus experiencias de vinculación de la escritura de ensayos en la enseñanza con los estudiantes, se percibe una demanda entre dos y cuatro ensayos al año. Se expresa que es importante tener esta práctica constante con los estudiantes principalmente para estimular y fortalecer el pensamiento crítico desde la reflexión de los temas y el conocimiento. Los docentes son conscientes que aprender a escribir ensayos hace que el estudiante potencie su procesamiento cognitivo y de metacognición como autonomía en la aprensión de conocimiento; el nivel de reflexión y de resolución de problemas, su nivel de interacción y de manejo de hábitos académicas de la educación superior.

Tabla 3.

Encuesta para docentes (Pregunta #4).

Pregunta # 4: ¿Cuál es la importancia de la escritura de ensayos? (Para usted y para los estudiantes)
- Desarrollar pensamiento crítico frente al conocimiento.
- Avanzar en el conocimiento.
- Reflexionar sobre los temas.
- Exponer ideas y posición personal.
- Investigación bibliográfica
- El ensayo permite el desarrollo del pensamiento sobre un punto de vista sobre un tema determinado.
- Es una manera de estimulación del desarrollo del estilo propio para el desarrollo de una postura sobre una cuestión problemática.
- Que el estudiante puede familiarizarse con un hábito académico por excelencia para la apropiación crítica de un conocimiento típico de ámbitos de educación superior.
- Que el estudiante se aproxima a los textos de carácter teórico de un modo crítico con su cosmogonía y no solo literal e inferencial.
- Que obtiene un relieve social porque es capaz de dominar un modo de comunicación efectiva escrita en la comprensión de una situación o conocimiento de manera profunda y crítica.

Fuente: Elaboración propia.

Los docentes consideran que los aspectos más importantes a tener en cuenta en sus criterios son el nivel de argumentación, uso de normas de citación APA, márgenes, ortografía, lógica y estructura de tesis, argumentos y conclusión. En esta respuesta se percibe que hay un equilibrio en la valoración de los aspectos fundamentales de la escritura del ensayo.

Al indagar las percepciones sobre los ensayos terminados de los estudiantes, los docentes analizan las diferentes razones y dificultades recurrentes en el grupo focalizado de Educación Media. Los problemas que se enuncian como los más recurrentes en los textos de los estudiantes

son: la falta de orden, de plan, de estructura, lógica, desconocimiento del género textual y discursivo, coherencia, cohesión, manejo de fuentes en relación con la falla en el manejo de la normativa APA. En términos generales, se muestra que los docentes reconocen con alta tendencia que los problemas están en gran parte enfocados en el procesamiento cognitivo, lógica, motivación, disposición y actitud al realizarlo, más que en asuntos específicos de la forma, de la ortografía o de la gramática.

Tabla 4.

Encuesta para docentes (Pregunta #6).

6. Los aspectos más importantes al momento de evaluar ensayos:

La evaluación del ensayo	Marque con una X		
	Docente#1	Docente #2	Docente #3
El número de páginas		X	
La profundidad del tema	X		
El nivel de argumentación	X	X	
El manejo de las normas de citación (APA)	X	X	X
La ortografía	X	X	
La lógica de las oraciones		X	X
Totalidad	X		
Estructura tesis-argumentos-conclusión	X	X	X
Uso de fuentes de información		X	
Presentación con márgenes y limpieza.	X	X	

Fuente: Elaboración propia.

Se puede inferir sobre las problemáticas encontradas por los docentes que, para que haya un mejor desempeño en la escritura de ensayos, es necesario reformular la experiencia de escritura.

Tabla 5.*Encuesta para docentes (Pregunta #7)*

Pregunta #7: Los problemas más frecuentes que encuentra en sus estudiantes y en la enseñanza de la escritura de ensayos son:
Las problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de escritura de ensayos
<ul style="list-style-type: none"> - La falta de indagación de fuentes objetivas para la argumentación. - Apropiación de normas APA (Citas). - Estructura general del ensayo y uso de conectores. - Elaboración de conclusión
<ul style="list-style-type: none"> - Falta claridad, por parte de los estudiantes, para escoger el tema y la intencionalidad de su ensayo. - Carencia de orden, en la clasificación y delimitación, de la información referente al tema que se está desarrollando - Los estudiantes se limitan a copiar y pegar en desorden contenidos diversos, sin un hilo conductor - Falta de experiencia en escoger la tesis y los argumentos precisos para defender el tema escogido. Tienen a confundir la Tesis con las ideas planteadas. - Falta para la elaboración de plan de ensayo, los estudiantes empiezan a escribir sin un esquema de orden lógico. - Generalmente se reconoce dificultad para identificar el género del ensayo. - Los estudiantes, en su mayoría, en ocasiones los estudiantes han concluido algo que en el trabajo no lo desarrollan. - Se encuentran círculos y/o repeticiones de ideas innecesarias. - Generalmente, en grado décimo, brilla la ausencia de las normas APA en el desarrollo de sus escritos.
<p>- No hay un hábito en la escritura de ensayo. Los estudiantes no están inmersos en una cultura de comprensión profunda o crítica de un conocimiento o en la lectura de un texto. Dado esta falta de hábito, el estudiante no encuentra motivación, se confunde, no usa la lengua escrita con la adecuación relevante al tipo de texto.</p> <p>No hay necesidad por parte del estudiante de recurrir al uso lingüístico privilegiado para el tipo de texto del ensayo. No se concibe la importancia, función y lógica del ensayo. Se desconoce el concepto.</p> <p>El proceso de pensamiento que se evidencia en la escritura del ensayo demuestra que cuesta bastante expresarse por este medio. No es un medio habitual para expresarse.</p> <p>El estudiante no se asume como escritor, el cumple con una tarea pero se le dificulta hacerla de forma precisa. Necesita más acompañamiento, sensibilización y motivación para que haga el procesamiento de manera más efectiva acudiendo a los recursos específicos lingüísticos y teóricos, así se tenga que reconstruir la malla curricular.</p>

Fuente: Elaboración propia.

Es posible reconocer que el trabajo docente se hace visible que la forma de presentar el conocimiento no establece un ambiente de solución de dificultades. Es visible que las dificultades son el resultado de unas necesidades en la intervención para que haya una reducción de problemáticas en los estudiantes. De acuerdo con lo anterior, es necesario que se forme un proceso que permita disponer de tiempos para reflexionar sobre el tema, para elaborar un esquema, para escoger y revisar una tesis, reducir confusiones. Cambiar la experiencia es también enseñar a abordar información de las fuentes para escribir e interpretar críticamente los contenidos y asumir una postura personal que sirva para la creación escrita. El ensayo es un género que para los estudiantes de Educación Media de la institución focalizada no es familiar y no es clara su importancia. Por esta razón, se hace necesario sensibilizar y generar una nueva atmósfera de creación que logre un ambiente diferente, relevante, pertinente y adecuado a las formas y funciones de la argumentación escrita.

1.3.5. Hecho #5: Ensayos de los estudiantes: Análisis

Dentro de la delimitación de la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la escritura de ensayos en la Educación Media, se tienen en cuenta tres de los 90 ensayos escritos por los estudiantes que ingresaron a undécimo grado en el año 2020 de la institución focalizada. En estos ensayos se realizó una observación de carácter formal y de contenido por lo que se tendrá en cuenta una matriz de evaluación tomada del Centro de Español de la Universidad de los Andes (Ver anexo 4). Se toma como base esta rúbrica de criterios debido a que su diseño es especializado para revisar aspectos significativos y fundamentales de la escritura académica como un ensayo.

Tabla 6.

Evaluación de texto de estudiantes (Ensayo #1)

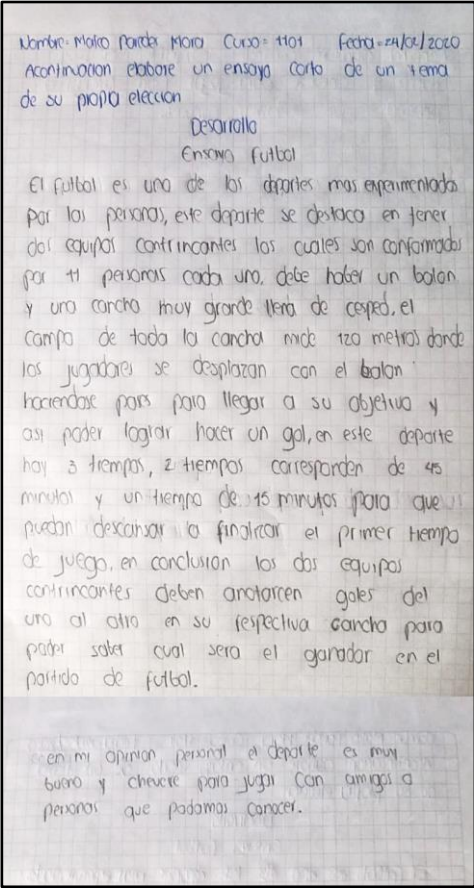
Ensayo #1	TESIS/POSTURA: (Bajo)
<p>Handwritten student essay in Spanish. The text discusses the game League of Legends (LoL), its competitive nature, and the community. It includes a flowchart showing 'LoL' branching into 'Cooperativo' and 'Competitivo', with further sub-classifications. The essay concludes that LoL is a fun game but not always enjoyable.</p>	<p>La idea que se propone como tesis no lo es porque se presenta un hecho comprobado, porque es obviamente falsa o porque no presenta una postura con respecto al tema o al problema planteado:</p> <p>Valoración: Posibles aproximaciones a tesis :</p> <ul style="list-style-type: none"> - “League of Legends (LoL) es un videojuego online o cooperativo en donde hay dos equipos los cuales tendrán que alcanzar y destruir una serie de objetivos para lograr la victoria” <p>Valoración: Define al videojuego pero no toma postura sobre tal información.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Es un juego muy competitivo a nivel regional como a nivel internacional, cada jugador tiene la oportunidad de llegar a un rango deseado (desde hierro hasta challenger).” <p>Valoración: No presenta una postura polémica ni propone una problemática categórica en su desarrollo</p> <p>ARGUMENTOS/JUSTIFICACIÓN DE LA POSTURA (Bajo)</p> <p>Las premisas no se relacionan claramente con la postura del autor (tesis); además, no se proponen razones que la sustenten.</p> <ul style="list-style-type: none"> - “cada jugador tiene la oportunidad de llegar a un rango deseado” - “es un juego que se ha posicionado como uno de los videojuegos más vistos” - “cuenta con torneos regionales y mundiales” - “La comunidad por lo general es bastante tóxica” - “no siempre es divertido y llega a ser estresante” <p>Valoración: Las razones no sustentan la tesis. Si la tesis fuera relacionada con la alta competitividad: tener rango o tener una marca de diseño no garantiza certeza ni es una completa justificación de la competitividad regional o mundial. Además, al adentrarse en la idea de comunidad se califica las actitudes de los jugadores más no se refuerza la idea de confrontación o competencia. Las explicaciones no tienen suficiente información para lograr un nivel de veracidad.</p>
	<p>USO DE FUENTES PARA LA ARGUMENTACIÓN (Bajo)</p> <p>No se insertan evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permitan justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto.</p>

	<p>RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (Intermedio bajo)</p> <p>En el texto no se utilizan citas de las fuentes asignadas ni de otras fuentes. En otras palabras, en el texto no hay citas ni paráfrasis.</p> <p>USO ACADÉMICO DEL LENGUAJE (Intermedio bajo)</p> <p>Hay un uso de las expresiones propias del ámbito académico en el texto, pero la repetición de las mismas afecta la comprensión del sentido. Además, no hay un uso adecuado del vocabulario académico.</p> <p>Valoración: <i>Hay expresiones coloquiales mezcladas con las académicas:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "Tóxica" (para referirse a una actitud) - "son cosas que" - "estresante" - "la verdad es que..." - "es buena manera de..."
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7.

Evaluación de texto de estudiantes (Ensayo #2)

<p>Ensayo #2</p> 	<p>TESIS/POSTURA: (intermedio alto)</p> <p>La tesis es debatible (no es un hecho comprobado) y presenta una postura propia que puede sustentarse. No obstante, esta es tan general que no tiene aspectos o ideas secundarias específicas que puedan desarrollarse o incluye expresiones que debilitan la postura.</p> <p>Valoración: <i>Es un enunciado demasiado polémico y demasiado general. Además, los enunciados no soportan la idea global presentada.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "El futbol es uno de los deportes mas experimentados por las personas" <p>ARGUMENTOS/JUSTIFICACIÓN DE LA POSTURA (Bajo)</p> <p>Las premisas no se relacionan claramente con la postura del autor (tesis); además, no se proponen razones que la sustenten.</p> <p>Valoración: <i>Se definen las normas del fútbol (tiempos, espacio, desplazamiento, implementos, etc.) mas no se sustenta la idea de que es el deporte más experimentado. La conclusión planteada es otra indicación de juego.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - "Este deporte se destaca en tener dos equipos contrincantes los cuales son conformados por 11 personas cada uno debe haber un 43edag en la cancha..." - "En este deporte hay 3 tiempos, 2 tiempos corresponden de 45 minutos y un tiempo de 15minutos para que puedan descansar a finalizar el primer tiempo de juego" - "en conclusión los dos equipos contrincantes deben anotarcan goles del uno al otro en su respectiva cancha para poder saber cual sera el ganador en el partido de futbol." - "el deporte es muy bueno y chevere para jugar con amigos..." <p>USO DE FUENTES PARA LA ARGUMENTACIÓN (Bajo)</p> <p>No se insertan evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permitan justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto.</p>
--	---

	<p>RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (Intermedio bajo)</p> <p>En el texto no se utilizan citas de las fuentes asignadas ni de otras fuentes. En otras palabras, en el texto no hay citas ni paráfrasis.</p> <p>USO ACADÉMICO DEL LENGUAJE (Bajo)</p> <p>El texto combina vocabulario o expresiones coloquiales con vocabulario o expresiones propias del ámbito académico</p> <p>Valoración: <i>Hay expresiones coloquiales mezcladas con las académicas</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>“una cancha muy grande, llena de cesped”</i> - <i>“toda la cancha mide 120 metros”</i> - <i>“haciéndose pases”</i> - <i>“deben anotar cen goles del uno al otro”</i> - <i>“muy bueno y chévere”</i>
--	---

Fuente: Elaboración propia.

Según la muestra de las valoraciones se puede reconocer que una recurrencia en casos de bajo desempeño. No hay patrones de composición de la introducción del ensayo. Las tesis o hipótesis encontradas en la Tabla 6, Tabla 7 y Anexo 5, carecen de verificación de aspectos polémicos o categóricos por lo que termina siendo un enunciado no estructurante del ejercicio argumentativo del cuerpo del texto. No hay claridad en la existencia de tesis y no se evidencia la voz propia del escritor del ensayo.

Otro aspecto de revisión es la ausencia del *uso de fuentes para la argumentación* referido al diálogo con otras fuentes de conocimiento y el *reconocimiento de la propiedad intelectual* con parámetros de citación donde se registra la claridad entre las ideas propias y las ajenas. Al parecer, los estudiantes no poseen conciencia de la importancia de estas dinámicas de la interacción de saberes en la producción escrita que es validada y altamente reconocida en el ambiente académico con las normas internacionales de citación. Al no tener este conocimiento, habrá fracaso en las futuras valoraciones debido al riesgo de plagio o la falta del recurso de argumentación de autoridad y demás tipos de argumentos que exigen el dominio de estos recursos (Ver anexo 5).

Frente a los demás criterios no se evidencia la construcción de la información presentada en función de la modalidad de texto argumentativo del ensayo. No hay procesos de planeación ni objetivos, no se precisa ni se escoge la utilidad de una idea como soporte de una tesis, simplemente se continúa agregando información creando un texto que carece de sentido y pierda su intención comunicativa. Esto al igual que con la falta de conciencia en el manejo adecuado del léxico especializado y modalizado a la situación argumentativa del ensayo: se confunde el registro informal con el formal sin pretensiones de auditorio especializado. Vale incluir que el

conocimiento ortográfico es limitado debido a que no se asignan los patrones adecuados de mayúsculas, puntuación ni tildación. La entrega del texto carece de revisión debido a que se asume que es suficiente para cumplir con los aspectos elementales de este tipo de texto.

Frente al uso del lenguaje, no hay conciencia de la modalización del registro lingüístico en la situación comunicativa presentada al escribir un ensayo. El ambiente académico exige el uso impersonal y formal del lenguaje debido a que la informalidad propia de la oralidad se debe moderar para evitar ambigüedades al presentar y defender una idea. Por lo tanto, es necesario ser más preciso con el uso de adjetivos y con las expresiones cotidianas para lograr la claridad exigida en este tipo de escritura. En los ensayos anteriores se puede reconocer que se integra el uso no académico del lenguaje con expresiones cotidianas o demasiado ambiguas que no precisan claramente los datos suministrados en los argumentos y hacen que la argumentación no sea lo suficientemente estratégica para convencer a un auditorio especializado (Ver Anexo 5).

Otro aspecto a analizar es el papel del docente antes, durante y después de la escritura del ensayo de los estudiantes. El docente a cargo presenta como consigna la elaboración de un “ensayo corto de tema de su propia elección”. No se examinó sobre el nivel de la competencia escrita ni argumentativa y su papel fue totalmente pasivo en este aspecto. Sólo se vigiló que no hubiera plagio ni copia entre estudiantes. Se asignó dos horas y fue terminado con antelación. Dentro del ejercicio se encuentra que los estudiantes no preguntan sino por la extensión donde solo se les aclara que es un ensayo corto. Se puede concluir que hay una naturalización en la escritura donde no importa el proceso o no se contemplan o conocen acciones del proceso que mejoren la calidad de la producción. Además, el docente también considera que el proceso de planeación, redacción y revisión se limita a pedir un momento de redacción y asignar una calificación. El docente con tal actitud no fomenta el desarrollo de las competencias necesarias para que haya altos desempeños argumentativos y escritos. Esto redundará en la baja calidad en la alfabetización académica suficiente para la escritura de ensayos en otros ambientes como el superior universitario.

Como conclusión de estos cinco hechos de investigación, se puede llegar a reconocer vacíos en la formación argumentativa y escrita de ensayos. Se encuentran vacíos en la planificación de actividades estructuradas para el desarrollo situado del ambiente de escritura de ensayos. Pueden estar los parámetros generales de las disposiciones públicas de educación pero su efectividad estará en las propuestas contextualizadas y estratégicas que puede usar el docente dentro de su malla curricular para esta población estudiantil. Las concepciones docentes deben ser

conscientes que las concepciones de los estudiantes: comprender sus dificultades son la base para la enseñanza del ensayo y no únicamente su resultado. Es necesario que la actitud se enfoque en fortalecer las dinámicas de enseñanza y no asumir que la escritura es un medio únicamente para validar un conocimiento. Los docentes que inciden en esta población deben tener en cuenta que la generación de las ideas y la forma de estructurarlas no se dan de la manera más sencilla y natural en el estudiante de Educación Media: es necesario aumentar y configurar la clase como un espacio de acompañamiento activo, de mayor interacción y no de vigilancia pasiva.

A este punto, cobra importancia realizar proyectos de investigación que se preocupen por estas situaciones de aprendizaje de la lengua materna. El presente trabajo está dispuesto para poder tomar conciencia sobre la dimensión de tales vacíos como se evidencia en los cinco hechos anteriores para actuar y paliar tales dificultades con propuestas de intervención frente a las necesidades inmediatas de formación y práctica de la escritura de ensayos. La propuesta logrará ser remedial en cuanto se busca abordar diferentes frentes como los documentos institucionales, concepciones docentes y estudiantiles y en las producciones de ensayos de los estudiantes. Desde los documentos institucionales se busca presentar propuestas de modificación de las mallas curriculares de lengua castellana con una nueva organización frente al trabajo contextualizado. En el frente de la concepción docente, dar pautas de trabajo sugerido a los docentes que abordan el ensayo como instrumento de conocimiento desde una perspectiva de proceso, interacción y acompañamiento. En cuanto a los estudiantes, presentar una secuencia de trabajo donde se confronte las complejidades de las competencias y se estimule la generación de ideas, organización y evaluación continua in situ acompañada y con mayor frecuencia para reconocer la certeza del desempeño y de la habilidad de argumentación y de escritura que se va construyendo en el proceso de planeación, textualización y revisión desde una perspectiva más comunicativa y discursiva. La aplicación del proyecto hará que la experiencia escrita tenga otra dinámica de desarrollo donde se valora la riqueza creativa de esta modalidad de ensayo.

1.4 Pregunta de investigación

¿Cómo mejorar las prácticas de escritura de ensayos en los estudiantes de grado undécimo de la IED Bicentenario?

1.4.1 Subpreguntas de investigación

¿Qué perspectivas teóricas son relevantes para el desarrollo de la escritura de ensayos en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario?

¿Qué elementos debe considerar el diseño de una propuesta de intervención pedagógica para favorecer la cualificación de la escritura de ensayos en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario?

¿De qué manera implementar un proyecto de aula para el desarrollo de la escritura de ensayos en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario?

1.5 Objetivo general

Generar una propuesta que mejore las prácticas de escritura de ensayos en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario

1.5.1 Objetivos específicos

Caracterizar los elementos teóricos implicados en la escritura de ensayos en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario

Diseñar un proyecto de aula que comporte las concepciones de la escritura de ensayos como proceso e interacción en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario.

Determinar las condiciones pedagógicas y didácticas para la implementación de la escritura de ensayos como proceso e interacción en los estudiantes de educación media de la IED Bicentenario

1.6 Justificación

El trabajo presente, en el contexto de la Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna se inscribe dentro de la línea de investigación de *Pedagogía de las actividades discursivas de la lengua* debido a que se busca guiar y estimular ambientes de abordaje de problemas referidos a la oralidad y la escritura. La investigación se desarrolla en el marco del énfasis institucional de *Actividades discursivas de la lengua* ya que la ruta investigativa está en el análisis de la función de la oralidad y la escritura, y su diversidad de géneros, dentro de los contextos de aprendizaje que incluye una mirada social, interactiva y significativa.

La observación realizada al contexto educativo referido a la escritura de ensayos en Educación Media abre un panorama de reflexión en torno a las posibilidades de impacto en las ausencias teórico metodológicas en la enseñanza y vacíos en el aprendizaje. Si bien se establece en las políticas educativas y en los documentos institucionales la importancia de la formación en fundamentos para la educación superior en la cual cabe la formación de la escritura académica de ensayos, se presenta de manera general dando paso a la implementación desde los documentos institucionales en rutinas de aprendizaje insuficientes y parcializadas frente al proceso de la escritura, la fundamentación en argumentación y en la lingüística aplicada a la formación de escritores de ensayo.

Este contexto de Educación Media frente a la alfabetización académica especialmente en la enseñanza y aprendizaje del ensayo abre un panorama contextualizado donde se forma para el analfabetismo académico. Los estudiantes no logran ser competentes en argumentación ni en escritura y de este modo se entregan a la Educación Superior con estos vacíos de conocimiento y de práctica que obligan a esas instituciones a cambiar su formación inicial para crear hábitos de estudio e iniciar procesos de escritura vertiginosos para que puedan llegar a tener desempeños mínimos, básicos sobre el uso de la lengua en el ambiente académico que se enfrentan. Presentar un ensayo con alta calidad se convierte en un camino tedioso y difícil de alcanzar.

Los estudiantes de undécimo de la institución educativa focalizada requieren una nueva experiencia de escritura de ensayos con una intervención contextualizada y fundamentada. Para ello, la propuesta investigativa presente construye una intervención de prácticas que abordan las dificultades encontradas en los cinco hechos investigativos que impiden altos desempeños en los textos. Además, se fundamenta con el diálogo con propuestas investigativas pedagógicas y didácticas con concepciones actualizadas y fundamentadas en teorías y antecedentes de

investigación que muestren posibilidades de intervención en los planes de estudio y en el desarrollo de clases de formación en la escritura académica de ensayos.

Los bajos niveles en sus competencias argumentativas, escriturales y ensayísticas, en relación con sus concepciones sobre la experiencia sobre el ensayo en el aula, agregan una justificación mayor para esta propuesta investigativa de la transformación del ambiente de aprendizaje. Esta propuesta está intencionada para lograr a niveles superiores de desempeño. De esta manera, el proyecto El ensayo como proceso e interacción es una aproximación a la reconstrucción de la práctica de escritura de ensayos que permita la reflexión, la transformación y la evaluación de la pertinencia de la propuesta con el objeto de adecuar el contexto y suplir las necesidades de escritura académica de esta población que se encuentra ad portas del ingreso a la educación superior.

Una de las pretensiones y aportes del trabajo presente es fortalecer los ausentes procesos de escritura e interacción desde las perspectivas cognitiva y sociocultural comunicativa de la escritura desde actividades de trabajo entre pares, cooperativo, colaborativo y acompañante en el contexto determinado y focalizado para fortalecer los procesos dialógicos necesarios para alcanzar la complejidad del aprendizaje de la escritura de ensayos. Vale agregar que la resolución de este trabajo redundará como una perspectiva que participa en la valoración de un inventario de investigaciones nacionales e internacionales que se enfocan en problemáticas relacionadas con la escritura la argumentación y la escritura de ensayos.

2. Marco Teórico

En este apartado se acudirá a los referentes teóricos pertinentes a las categorías de interés para la investigación sobre enseñanza y aprendizaje de la escritura de ensayos en la Educación Media colombiana. Las categorías principales que se abordan en este capítulo son argumentación, escritura y ensayo como texto argumentativo con los autores más representativos y pertinentes para el trabajo en el aula. Cada categoría se presentará desde sus aportes y recursos disciplinares en relación con la investigación en educación de la escritura argumentativa.

2.1 Argumentación

El concepto de argumentación se construye desde la idea de modalidad de la expresión lingüística que parte de una configuración de las ideas en código comunicativo según un contexto social que determina su forma y función. Según Calsamiglia y Tusón (1999) la argumentación entendida como secuencia textual aparece en la vida social con una función comunicativa para convencer o persuadir a alguien o a un grupo y lograr su adhesión. Esta modalidad cobra valor social en el contexto occidental y se mantiene en la tradición y la cultura. A esto, Ramírez (2012) menciona:

Estamos aquí frente a sociedades que fundamentan su actuación social en la explicación, en las razones y principios frente a aquellas que cuyas actuaciones están respaldadas por la tradición, la autoridad o el poder. Precisamente el derecho en occidente se ha dividido entre uno basado en la demostración por argumentos tomando como legitimidad las normas o leyes y otro, el derecho anglosajón basado más en la narrativa (Ramírez, 2012, p.139).

La tradición instituye las formas argumentativas desde su conceptualización y orden de la presentación de las ideas. La razón se perfila en estructuras complejas de comunicación como estructuras argumentativas que logran la afirmación, la demostración, la explicación y que se relacionan con estructuras de poder que dominan y controlan la interacción como en la argumentación formal de la ciencia y la tecnología. Sin embargo, la argumentación no solo domina los discursos formales sino que también se desarrolla en la informalidad del desempeño cotidiano donde se integran aspectos ideológicos y afectivos que también hacen referencia al mundo objetivo desde las relaciones sociales (Ramírez, 2012). A continuación se presentan las teorías sobre la argumentación que son recurrentes por su validez y tradición en el ámbito académico investigativo. Entre ellas se encuentran las propuestas de Perelman (1989), Toulmin (2007), Van Eemeren (1992), Zubiría (2011), Plantin (1998) y Weston (1994).

2.1.1. La propuesta de Perelman

En el mundo de las ideas y la demostración se configuran una estructura y unas estrategias que juegan en situaciones de formalidad e informalidad. Chaïm Perelman da cuenta de la importancia de la argumentación como la forma de presentar las ideas y la razón en función de un auditorio y su deseo de no reducirla a la manifestación de unas habilidades lógicas formales de la ciencia. Perelman plantea que la argumentación pretende “gracias al discurso, influir de modo eficaz en las personas” (Perelman, 1989, p. 41). Es un ejercicio de interlocución debido a que “el orador argumenta, el oyente, a su vez, se sentirá inclinado a argumentar espontáneamente a propósito de este discurso con el fin de adoptar una postura al respecto, determinar el crédito que debe concederle” (p. 297). Esta perspectiva permite comprender que la argumentación se desarrolla en ambientes comunicativos. En el acto de la argumentación escrita al omitir la materialidad del auditorio asume un vacío o soledad y se pierde el fundamento dialógico por limitar el lenguaje a la formalidad del discurso.

El orador al argumentar involucra procesos de pensamiento como la imaginación, la pasión o la sugestión que funcionan dentro de esas nuevas dinámicas de la argumentación para poder persuadir en el auditorio. El orador usa estos procesos aún en situaciones donde se presenta el discurso argumentativo formal donde se privilegian ciertas estrategias según la disciplina de estudio. Por ejemplo, en una demostración científica o médica, o en el discurso jurídico, el orador usa estrategias diferentes para adaptarse al auditorio, influir en sus actitudes y obtener su adhesión para convencer: “toda argumentación pretende la adhesión de los individuos y, por tanto, supone la existencia de un contacto intelectual” (Perelman, 1989, p. 48).

Con base en estos fundamentos, Perelman (1989) propone una serie de técnicas y una tipología del uso de los argumentos desde su contexto de interacción y espontaneidad, propios del ambiente de un acto comunicativo. Entre ellos se encuentran argumentos cuasi lógicos, la contradicción, incompatibilidad, lo cómico, reciprocidad, transitividad, comparación, que se relacionan con la realidad como basados o fundamentados en la estructura de lo real, la analogía, la fuerza y el orden en relación con la persuasión del auditorio.

2.1.2. La propuesta de Toulmin

Otra perspectiva pertinente en los trabajos de investigación sobre argumentación es la de Stephen Toulmin (2007). Este autor concibe su propuesta de usos de la argumentación como una manera de abordar problemas lógicos y cuestiones prácticas de los argumentos desde una mirada estricta al campo de la lógica. Para este autor, la argumentación se puede comprender no como el razonamiento desde el comportamiento humano o la psicología sino como las relaciones lógicas de los argumentos. Es una práctica de la lógica en la cual un orador, o hablante, puede argumentar no solo enfocándose en las estrategias para influir en su auditorio sino también siguiendo una serie de fases y reglas de la lógica para que su construcción posea el carácter de validez en proposiciones y premisas:

Preguntarse si un argumento es válido o no es preguntarse si presenta la forma correcta, y como mejor se estudia la forma es de un modo conscientemente matemático. Por tanto, debemos arrinconar cualquier referencia al pensar y a la racionalidad y a todo lo demás, colocando en primer plano el verdadero objeto de estudio de la lógica (Toulmin, 2007, p.24).

La argumentación desde la lógica que propone este autor no consiste en reconocer fórmulas abstractas sino reconocer las situaciones problemáticas de los métodos de la argumentación usados en la cotidianidad o en situaciones que develan problemas que se pueden solucionar desde la teoría lógica para otorgarles validez, fuerza y carácter a la expresión de esta modalidad discursiva.

Se asume que los hablantes, al abusar de la espontaneidad, no suelen reconocer la importancia, fases o reglas involucradas que gobiernan la construcción de los argumentos, lo cual genera fallos en el acto comunicativo (Toulmin, 2007). Por esta razón, se hace relevante la lógica por tratar

“La corrección de los enunciados contruidos acerca de la solidez de los cimientos que elaboramos para apoyarlos, acerca de la firmeza del respaldo que somos capaces de darles o, modificando la metáfora, del tipo de caso que presentamos en defensa de nuestras afirmaciones” (Toulmin, 2007, p. 24).

Es necesario reconocer este aspecto lógico para que las ideas que se desarrollen, bien sea en un ambiente coloquial o académico como el de la argumentación escrita, puedan tener una elaboración sólida y significativa.

El modelo de Toulmin de problemas lógicos se compone de fases como las de planteamiento de un problema, exposición de la opinión o premisa, presentación de ideas con soporte esquemático de garantías de acuerdo con un manejo adecuado de términos modales que se eligen de acuerdo a la situación y función que cumplan, y la fase final de evaluación o veredicto. Dentro de este modelo se tienen en cuenta conceptos como fuerza, estándares, probabilidad, ambigüedad, forma y esquema de los argumentos y soportes.

La concepción de la argumentación se relaciona con la teoría cognitiva o con el proceso cognitivo en cuanto el sujeto que argumenta realiza un procedimiento de validación del aprendizaje de lo que argumenta y se vale de la experiencia de sus sentidos y su memoria. La argumentación como proceso cognitivo se define como el ejercicio de tomar conciencia de la dinámica de validar intuiciones y revisar la construcción de los argumentos con sus soportes para llegar a las conclusiones más aceptables.

2.1.3. La propuesta de Van Eemeren

Un cuarto postulado teórico de la argumentación es el propuesto por Franz van Eemeren desde el enfoque pragma-dialéctico. En esta comprensión, argumentar no solo se limita a la presentación de evidencias y garantías ni solo lograr la adhesión del auditorio mediante estrategias retóricas. El enfoque del discurso argumentativo parte de la descripción y la normativa de los usos verbales (pragmática) y de la discusión crítica y su resolución (dialéctica). La argumentación se define como un acto de habla con mayor complejidad vista desde una disputa o discusión y resolución de diferencias desde la socialización para lograr aceptación de los puntos de vista de los participantes del acto comunicativo, mediadas por un orden y jerarquía de la discusión por antes o jueces moderadores de la razón. (Van Eemeren y Grootendorst, 1992).

La complejidad en la dinámica de la argumentación se configura desde la realización de tipos de disputas simples y las complejas que se desarrollan en niveles de desarrollo desde las oposiciones, exclusiones y probabilidades de un punto de vista. El carácter complejo se comprende no por el uso de una estructura canónica de los textos o los argumentos sino por la argumentación única que se da en la disputa. El protagonista que argumenta debe comprender el contexto de la situación y configurar los movimientos estratégicos para apoyar los puntos de vista convergentes en la disputa. Según el orden pensado para la defensa, la disputa se podrá resolver con un solo argumento o con argumentación múltiple (Van Eemeren y Grootendorst, 1992).

El perfil del sujeto dentro de esta postura teórica es de organizador del discurso, de las etapas y las condiciones pragmáticas en que se da la argumentación. Además es un sujeto crítico al reconocer en los puntos de vista falacias entendidas como “violaciones de las reglas de una discusión crítica” (p.230) o “pasos o movimientos incorrectos que violan una o más reglas de la discusión” (p.230). El movimiento de cada falacia posee una intención que termina por apelar a una disposición de la información para sugestionar y generar una sensación en el auditorio y se caiga en el engaño. El uso de estas falacias supone una ignorancia o distracción sobre la complejidad de la construcción de argumentos en los participantes de la discusión o del auditorio. Por esta razón, en la práctica de la argumentación en el aula, como en la escritura de textos argumentativos, es conveniente que se reconozcan estas dinámicas para que en la creación o recepción de los textos no se caiga en el uso de falacias o en su adhesión.

2.1.4. La competencia argumentativa según Zubiría

Una aproximación de la argumentación al contexto de la formación escolarizada está en la postura de competencia argumentativa de Julián de Zubiría Samper (2011). Esta postura asume que: “los individuos tenemos que recurrir a argumentos [...] a ideas para ratificar lo dicho y para sustentar lo afirmado, con el objeto de convencer a quien los está escuchando de la justeza de sus afirmaciones” (p.105). El sujeto que logra estas acciones, sea en la cotidianidad o en el entorno escolar, es poseedor de la competencia argumentativa. Este concepto de competencia se toma de postulados de Chomsky y Hymes como el estado de apropiación del conocimiento y de un manejo de habilidades para comunicar desde el manejo del sistema de la lengua y del sistema cultural y contextual que se evidencia en acciones o actuaciones en un medio determinado (Zubiría, 2011). Es decir que la competencia argumentativa será el conocimiento que se maneje frente a los niveles de complejidad que se requieran al presentar una idea o un punto de vista.

Para lograr esta competencia se requiere disponer de un ambiente afectivo, cognitivo y práctico donde se realiza la ejercitación mediada por el docente o tutor para que se logre una consolidación del conocimiento. En el caso de la competencia argumentativa, la competencia tendrá rendimiento en cuanto se desarrollen operaciones intelectuales de mayor exigencia o nivel, que consiste en establecer nuevas relaciones entre conceptos por medio de la construcción de proposiciones especializadas que soportan ideas centrales en una estructura semántica argumental y bajo unas reglas del proceso y tipos de argumentos (Zubiría, 2011).

Las opciones de actuación que se plantean para abordar esta competencia argumentativa en la escuela van desde la escritura de ensayos, la lectura de textos argumentativos y el desarrollo de exposiciones. En cuanto a la práctica de la escritura, se establece que desarrollar textos como el ensayo parte desde la organización previa de las ideas para ir desarrollándolas poco a poco en el cuerpo del texto (Zubiría, 2011).

2.1.5. La clasificación de los argumentos (Plantín y Weston)

Una aproximación a la teoría de los tipos de argumentos la presenta Plantín (1998) cuando condensa una perspectiva construida sobre la pertinencia del lenguaje, el objeto y la interacción a la par con la tradición de concepciones de Perelman y Olbrechts-Tyteca, de Toulmin, y Van Eemeren y Grootendorst. Un primer grupo de tipologías de Plantín (1998) se comprende desde la argumentación que manipula los objetos y las relaciones entre objetos. En este grupo se encuentran los argumentos de *causalidad*, *analogía* y *definición*. El segundo y último grupo de tipologías asume las restricciones del lenguaje y la lengua en el que se realiza. Los tipos de argumentos que contiene este segundo grupo son los referidos a *la designación o toma de posición*; los desde el *sentido de las palabras*, *los conectores* y *la intencionalidad*; según *estructura de interacción* y *la ventaja* (por la fuerza, por carga de la prueba y por ignorancia), de *autoridad* y *mediante casos o ejemplos*. El acudir al uso de tipos de argumentos, como formas para refutar en el debate o disputa, es reconocer la validez que posee la argumentación como un ejercicio de carácter científico que usa procedimientos rigurosos para lograr la validez de los enunciados que produce el hablante. A continuación, se presentan de manera sintética algunos de los tipos de argumentos de Plantín en relación con la propuesta de Weston (1994)

2.1.5.1. Argumentos y causalidad

Este tipo de argumento se define como la relación de dos enunciados o proposiciones donde el evento del enunciado base provoca, genera o causa una consecuencia. Estas relaciones se pueden construir teniendo claridad en el origen o las razones para que un hecho sea válido. Para este tipo de argumentación es necesario la presentación de hipótesis, experiencias, para estimar o desestimar su confirmación. (Plantín, 1998). Para evitar confusión, se deberá tener cuidado en casos de existencia de la causa falsa. Para esto se apela a la refutación como competencia de la argumentación más que un seguimiento a una norma de la lógica. Esta refutación consiste en la capacidad de la revisión de indicios y observación de casos para señalar operaciones imprecisas como infracción de deducción o inducción, problemas de ambigüedad no resuelta o aplicación

incorrecta de probabilidades. En términos de Weston (1994) se agrega que la validez de las causas está en el reconocimiento de la posibilidad de que un argumento-causa conduzca al efecto. Es decir, que para la construcción de un buen argumento de causa debe *tener sentido* la relación para que A conduzca a B. Es decir, demostrar que la conclusión proponga una causa probable. Se puede acudir a hechos correlacionados o hipótesis pero teniendo cuidado de evitar el exceso de historias causales. Las respuestas pueden resolverse con las hipótesis más significativas. Sumado a esto se resalta que es necesario examinar los mecanismos lógicos de conexión bien sea expresiones conectoras o estrategias de supresión y elisión por medio de la puntuación.

2.1.5.2 Argumentos por analogía

Estos argumentos no buscan la conclusión; la pretensión está en justificar una afirmación. La construcción del argumento por analogía requiere el conocimiento de una estructura semántica, unas expresiones que introducen al uso lógico y el análisis crítico de ejemplos como modelos. La estructura a tener en cuenta es la de la comparación regulada por dos elementos: la proposición A que se considera válida y una línea de acción que se entiende como un elemento B que se considera adecuado a la proposición. Al *tener sentido* la adecuación frente a la proposición entonces hay analogía. En cuanto a las expresiones que representan la articulación entre proposición y expresión análoga se tienen en cuenta mecanismos de conexión como A es análogo a B, es idéntico, se parece a, es semejante a, recuerda a, son homólogos, hay semejanza, se puede entender como..., al igual que, etc. (Plantin, 1998). El análisis crítico de ejemplos está en poder reconocer y usar tal estructura y el mecanismo conector usado.

Frente al uso del argumento como analogía se alude al contexto de la expresión como en la argumentación jurídica que exige la comparación tenga la identidad suficiente; en referentes culturales significativos y en la argumentación moral pertinente al ámbito familiar o social regional. En Weston (1994) se menciona que otro componente para la construcción de argumentos por analogía está en evaluar la validez que tenga el aspecto de tal proposición con el elemento comparado por medio de la relevancia. Una comparación imprecisa en el aspecto a comparar es la que posee fallos por falta de sentido, por falta de ubicación dentro de un contexto situacional o cultural o por exceso de generalización o de obviedad.

2.1.5.3. Argumentos por definición

La *argumentación por definición* se comprende en contextos de complejidad de la circunstancia. La relevancia que cobra en un contexto de refutación o disputa está en su función de soporte de la proposición y le otorga justeza y fundamento a la argumentación. Se esquematiza como la relación entre una noción y sus características. Se puede usar como estrategia cuando se presenta el punto de vista y una de las nociones o conceptos de la proposición puede llegar a generar sospecha, confusión o ambigüedad, entonces se procede a definir los aspectos o el aspecto que se va a usar para recalcar la condición polémica de la tesis o proposición a debatir. Esto conlleva pensar en el uso de la definición para destacar un aspecto negativo o positivo y aclarar la toma de posición sobre el asunto de la argumentación. Se puede recurrir, por ejemplo al uso de etimologías o al carácter sincrónico o diacrónico del cambio del significado. Este tipo de argumentación puede complementar otras formas argumentativas como la *cuestión de las circunstancias* donde se usa como accesorio para aclarar una acusación y para eliminar las hipótesis que no se considere oportuna por la precisión de la definición.

2.1.5.4. Argumentos desde la designación y la toma de posición

Las tipologías a continuación son las pertenecientes al segundo grupo referente a la construcción de argumentos a partir de las restricciones o posibilidades del lenguaje y la lengua. El argumento por designación y toma de posición hace referencia a un ejercicio de introspección que conlleva a la formación de la voz propia del argumentador. Las proposiciones que se usan como aseveraciones o afirmaciones sobre la realidad se basan en la identificación de los mecanismos de referencia y predicación o suposición del hecho presentado. Es un ejercicio de auto-argumentación que expresan un sentido de las cosas. De aquí parte la concepción de favorabilidad o rechazo que se asuma de una proposición polémica y se considere verdadera o válida según la sostenibilidad que se sopesa y sea vulnerable de ser refutada como se da en el medio científico.

Esta toma de posición debe considerar el uso adecuado de la emocionalidad y del lenguaje en cuanto su control permite una aproximación a la objetividad. Una expresión insultante o sesgada da cuenta de un comportamiento que lleva al malentendido, dificulta la adhesión en casos de persuasión al opositor. Por esta razón, el uso de la lengua debe mostrar una tendencia a la neutralidad y elegir los que lleven con más probabilidad a la descripción del hecho. Lo ideal es

que son se llegue a la empatía emocional con las designaciones lingüísticas equilibradas a la identidad sobre la postura sobre los hechos.

2.1.5.5. Argumentos desde el sentido de las palabras, los conectores y la intencionalidad

En cuanto al sentido de las palabras, los argumentos deben portar consideraciones frente a los casos de uso de palabras o enunciados que presenten ambigüedad. Hay casos de palabras vacías o que poseen múltiples significados. Se hace adecuado el uso de términos que permitan la delimitación de sentidos y discursos de aceptabilidad. De esta manera se puede dar a entender un punto de vista a favor o en contra como en el caso del uso de los adjetivos *bueno e interesante*. Ambos poseen sinonimia parcial pero refieren a una delimitación de sentido diferente frente a lo bueno y lo malo, o lo interesante y lo que no. (Plantin, 1998). Esto dará una dirección frente al punto de vista y a la adhesión que busque el enunciador. En relación con los conectores, se menciona que su manejo posee consideraciones psicológicas y retóricas sobre matices de oposición, rechazo o acuerdo.

Los conectores no siempre funcionan en todas las circunstancias. Es necesario reflexionar sobre cada caso en el que se ubique para establecer el sentido de la relación de proposiciones. Se puede tomar como ejemplo las expresiones conectoras *pero* y el adverbio *justamente*. La semántica intencional juega en este uso del lenguaje como justificación de la identidad del enunciador y que la construcción de una tipología de un argumento no es rígida con un solo sentido de una semántica referencial: “la teoría de la argumentación en la lengua muestra con una fuerza particular que el lenguaje no es transparente y que la argumentación [...] no puede reducirse a una lógica del pensamiento o de los objetos” (Plantin, 1998, p.118)

2.1.5.6. Argumentos según estructura de interacción y la ventaja

Los argumentos son producto del lenguaje y se vitalizan en la interacción. Las tipologías de argumentos a la persona, a la autoridad y a la ignorancia se elaboran desde la concepción de interacción donde se hace consciente el conocimiento o cognición del auditorio para incidir en él con ventaja en la persuasión. Se presentan tres tipologías que presentan la noción de interacción como la de *argumentación por la fuerza* que consiste en el uso de una amenaza como condición para la adhesión del oponente; *la carga de la prueba* que se usa como evidencia ventaja en

situaciones comúnmente polémicas ante el oponente y *la argumentación por ignorancia* que usa la carga de la prueba para contraargumentar suposiciones que comportan la ausencia de un conocimiento sobre el hecho.

2.1.5.7. Argumentos de autoridad

Los argumentos de autoridad se construyen como confirmación de una tesis o enunciación. La estructura de este argumento se forma cuando se asume un locutor autorizado y se cita una prueba de enunciación como evidencia de garantía. Se hace necesario que la autoridad sea creíble en cuanto la citación presente relación frente a la especialidad que maneja y a la veracidad de su prueba. De aquí surge la falacia de autoridad que sucede cuando se presenta una autoridad pero su conocimiento está restringido a su ámbito y no es relevante a la idea a tratar, o cuando la autoridad sí posee el conocimiento pero la prueba carece de relación. La actitud del argumentador está en no caer en esta falacia y comprobar la validez en los distintos contextos sociales. (Plantin, 1998)

Weston (1994) agrega a esta tipología que se hace necesario recurrir a esta construcción cuando la evidencia empírica no logre sustentar de manera suficiente. Acudir a esta estrategia demanda la potencia de la información de la fuente que se consulta con particularidades de carácter científico como datos estadísticos, análisis sustentados en pruebas y no en rumores o conjeturas. Es necesario también descartar fuentes que sean imparciales, sin pruebas de evidencia o aquellas que comporten referencias *ad hominem* o referencias descalificadoras sin certezas comprobadas o descubiertas.

2.1.5.7. Argumentación mediante casos o ejemplos

La construcción de un argumento basado en ejemplos consiste en la presentación de muestras o circunstancias relacionadas con una proposición que las generalice. Los ejemplos son evidencias ciertas o verdaderas que fortalecen la aceptación de la premisa tomada como generalización. La presentación de un ejemplo puede también ser usado con propósitos de clarificar la complejidad dentro de un contexto de recepción. Por esta razón, los ejemplos deben ser ilustrativos que acudan al conocimiento del auditorio o que den muestra cuidadosa o particularizada de los detalles o pruebas a presentar. Este tipo de argumentación se puede usar del mismo modo para contra argumentar. La generalización contraria puede lograrse al presentar

varios ejemplos de una categoría con cuestionamientos sobre limitación o falta de conocimiento (Weston, 1994)

La postura de Plantin (1998) y Weston (1994) se toma para la propuesta investigativa del trabajo presente por su carácter integrador y práctico. Esta postura permite comprender la importancia tanto del proceso cognitivo y de la importancia de la interacción para dotar de sentido a la producción del texto argumentativo como acto comunicativo complejo que se vivencia en la práctica de la lengua y el lenguaje. La población de Educación Media de la institución intervenida requiere una formación que les permita desarrollar su pensamiento crítico aplicado a sus habilidades escritoras que carecen de fundamentos del género discursivo de la argumentación como la construcción del punto de vista y el uso consciente de tipos de argumentos. Por esta razón, es necesario que el estudiante pueda tener una disposición para la creación de textos como el ensayo a partir del dominio de argumentos lógicos, prácticos y constantes que habitúen al estudiante en situaciones académicas de comprensión y cuestionamiento de la complejidad del conocimiento que van a enfrentar la educación técnica que cursan y a la superior universitaria.

2.2. Escritura

Toda escritura tiene un propósito, una audiencia y un modo aunque en muchos ambientes (con frecuencia en los académicos) se ignore haciendo que se ausente el potencial de estudiante como hábil escritor. En la escuela “Escribir sin más no basta. Hay que concretar qué aspectos y contenidos de la escritura que nos hacen escritores competentes” (Lomas, 2014, p.104). Esta cita evoca la sensación de que en la escuela puede forjarse una formación basada en plasmar lenguaje, enseñar el lenguaje escrito y no la escritura de letras (Vygotski, 1978). Los contenidos de la escritura no se limitan a la caligrafía, ortografía y gramática oracional. Escribir se encuentra en una época diferente a la del analfabetismo o de la tradición ágrafa. Escribir en la escuela ahora es formar en más contenidos de carácter cognitivo y de interacción social y cultural.

Como objetivo de la escuela está “hacer de los alumnos unos escritores competentes constituye un objetivo fundamental de la enseñanza y del aprendizaje de la lengua” (Lomas, 2014, p.105). Por tanto, ser competente o formar escritores competentes es realizar una inmersión del estudiante en un modelo de procesamiento del texto y también en una “cultura de la escritura dominante” (p.105). Esto se refiere a hacer que la producción del texto esté dentro de un contexto

real o simulado donde la escritura sea un ejercicio comunicativo. Esto es hacer conciencia de que la escritura se hace necesaria en un ámbito psicológico pero también de la sociedad donde se reconocen los modos de interacción de los campos de conocimiento.

Jolibert (1991) considera que para producir textos en la escuela se deben asumir tres tipos de actividades convergentes que organizan la experiencia escrita académica. El primer tipo se funda en la idea de la producción cotidiana auténtica donde los textos tienen relación con la cotidianidad y un uso social. La segunda actividad está en diseñar módulos de aprendizaje que distribuyen los conocimientos de la escritura de la tipología textual auténtica para el desarrollo de un texto completo. El orden de los ambientes de trabajo escrito va por fases de producción textual de revisión y control de aspectos lingüísticos y textuales para afinar un producto final en un proyecto. La última actividad se puede entender como un entrenamiento de habilidades o competencias parciales de conceptos secundarios dentro del proyecto de texto. Se recalca la idea de acompañar estas actividades de producción con la lectura de textos que sirvan de modelo o apoyo.

La base para la construcción de propuestas de enseñanza y aprendizaje de la escritura, según Jolibert (1991), se define en “enseñar a escribir a sus alumnos significa enseñarles a producir textos en situaciones de comunicación reales” (p.15), bajo una estrategia apoyada en un tipo de texto más conveniente según la situación, el reconocimiento de las características lingüísticas del mismo y la “aptitud para administrar globalmente la actividad de producción (del texto)” (p.15). Esta administración de la actividad se relaciona con el abordaje de un procedimiento regulado para la composición del texto. Para ello, es necesario reconocer aspectos fundamentales de la teoría de la redacción como proceso cognitivo desarrollada en el modelo de Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1992).

2.2.1. La escritura como proceso cognitivo

Estos aspectos y contenidos de la escritura que se deben asumir en la formación de escritores son los referentes a las dinámicas de construcción, producción y procesamiento del texto. Para ello, es pertinente tomar como referente teórico legítimo las posturas cognitivas que sirven como base a cualquier proyecto de transformación de entornos escolares con deficiencias en la escritura. El aporte de la ciencia cognitiva a la didáctica de la escritura está en el reconocimiento de las acciones, tareas o comportamientos más adecuados para que se logre la escritura de textos

de manera competente. Se citan dos perspectivas de procesamiento como la de Bereiter y Scardamalia (1992) y la de Flower y Hayes (1980) y Flower et al, (1989).

2.2.1.1. El modelo de Flower y Hayes

La teoría de la redacción como proceso cognitivo se desarrolla desde la integración de procesos del pensamiento con fines de control del antes durante y después de la escritura del texto. Este seguimiento se hace necesario por la variedad de elementos y tareas que se deben incluir al momento de escribir. Como primera medida, estos autores conciben la importancia de controlar las decisiones y elecciones por medio de objetivos debido a que tener un propósito para escribir da determinación a las elecciones y establece un ambiente de relación entre autor tema y audiencia. Esta disposición comunicativa de la escritura hace que el escritor piense la producción del texto como una situación retórica que exige una recepción de la audiencia y se contemple ciertas libertades y restricciones (Flower y Hayes, 1980).

El modelo cognitivo consiste en reconocer campos de ambiente de trabajo; de los procesos y subprocesos de la redacción; de los procesos mentales de memoria y conocimiento almacenado; y de control del proceso. El campo del ambiente de trabajo consiste en involucrar el problema retórico planteado en la preescritura del texto e ir comprobando durante la redacción. La importancia de este proceso es reconocer que escribir es un acto comunicativo donde el tema se condiciona por la audiencia y su exigencia.

Los campos del conocimiento y la memoria dentro del procesamiento escrito son importantes en la medida en que se activan la información y las representaciones de la realidad. Al activar la memoria se refuerza, adapta, transforma y se reorganizan los datos según las exigencias comunicativas del texto. El conocimiento del tema no garantiza la calidad del texto: se necesita que el escritor comprenda el tema en juego con la adecuación para la audiencia lectora y logre los efectos propuestos como el de la persuasión en la escritura argumentativa.

El campo central del modelo consiste en el procesamiento mental al escribir por fases o etapas de planificación, traducción y revisión. Se considera importante las tareas especiales para la preescritura y la planeación debido a que se opone a la escritura automática o como producto donde no existe evidencia ni investigación que demuestre que la ausencia de planificación dé cuenta de la escritura de textos de calidad. El diseño de un plan tiene como objeto valorar e intervenir en las representaciones mentales sobre el asunto retórico y la comprensión y apropiación

de los temas. En esta fase se revisan las estrategias a utilizar, se genera una red de objetivos, se resuelven conflictos frente a la abstracción del conocimiento y las estrategias (Flower et al, 1989).

La traducción o redacción consiste en la realización de borradores donde se va cumpliendo con los objetivos trazados. En esta etapa se pone en práctica las exigencias del sistema lingüístico. Para ello se necesita tener mayor consciencia de las posibilidades que ofrece el léxico y las combinaciones sintácticas para poder reflejar las ideas esbozadas en la preescritura. Esta traducción de la proposición a la oración y al texto pretende que en esta toma de consciencia se logre diferenciar el discurso cotidiano e informal del académico y se normalice o convencionalice el registro formal (Flower y Hayes, 1980).

El ejercicio de la revisión y control se validan como campos encargados de la observación e intervención de los borradores en función de la verificación del cumplimiento de los objetivos, Es funcional en la medida en que se da una nueva crítica sobre la efectividad e impacto del plan dentro del texto. De esta manera se pueden realizar los cambios que se consideren convenientes para lograr la propuesta final del texto.

Este modelo no se encasilla en un seguimiento de “una secuencia de etapas sino en un conjunto de acciones optativas” (Flower y Hayes, 1980, p.9). Esto se sustenta desde la asimilación de la idea de modelo como sistema jerárquico donde los procesos pueden fluctuar en subordinaciones aleatorias donde la planeación puede ser intervenida en la elaboración de los borradores o realizar control de revisión desde la planeación, o después de la propuesta final volver a realizar los ajustes de carácter gramatical o léxico. Este modelo hace que haya una sensación de libertad en cuanto puede determinar el tiempo que considere conveniente para tener un texto de calidad y proyectarse para ello. Ofrece la posibilidad de tomar las decisiones en un amplio rango para poder expresar su pensamiento y adecuarlo de la manera más pertinente a la audiencia receptora.

2.2.1.2. Los modelos cognitivos de Bereiter y Scardamalia

La segunda perspectiva cognitiva está la propuesta de los dos modelos explicativos de *Decir el Conocimiento y Transformar el Conocimiento* de Bereiter y Scardamalia (1992). La efectividad en la escritura de textos está en la madurez o asimilación de procesos y tareas mentales para la escritura. Se asume que el escritor novato se diferencia por la particularidad de omitir o desconocer protocolos de generación de objetivos, reflexión sobre el conocimiento previo a la

escritura y la consciencia sobre la adecuación del discurso a la audiencia. Se enfatiza en que no hay evidencia investigativa que demuestre la efectividad de la escritura sin planeación.

La propuesta de los dos modelos cognitivos es educativa. Se busca que el estudiante en su entorno escolar pueda pasar de *Decir el Conocimiento* a *Transformar el Conocimiento*. Es una propuesta que principalmente incide en el desarrollo del pensamiento y en la mejora del proceso de escritura. En el primer modelo se busca que el estudiante pueda realizar un reconocimiento de temas como activación de la información y de la memoria para adecuarlo a una respuesta escrita con un género textual. En este nivel se encontrarían los escritores novatos donde el nivel de procesamiento cognitivo es menor en cuanto solo activan elementos estructurales y la información almacenada en la memoria sin ser valorada. Ahora pasar al segundo modelo implica la intervención mediada con un andamiaje basado en complejizar el proceso con aspectos retóricos y comunicativos.

Para que el estudiante maneje el modelo de *Transformar el Conocimiento* se requiere intervenir en las representaciones mentales y adecuar un ambiente social de aprendizaje como primera medida para dar paso a las relaciones complejas que la escritura exige. Este ambiente consiste en focalizar la audiencia para establecer un vínculo con la recepción e interlocución del texto. Los estudiantes piensan y reflexionan más sobre el conocimiento del tema lo que conlleva generar más fluidez sobre lo que van a escribir y sobre los posibles efectos de su mensaje. En este trasegar, se verbaliza para generar conciencia del acto comunicativo escrito y se diferenciará de la conversación en la medida en que se distancia de los registros informales que ya maneja desde temprana edad. Lo ideal es que la escritura sea una práctica habitual para que se fortalezca el uso de estructuras y conocimientos propios de la cultura escrita. En la conversación el hablante accede a los conocimientos y los adecúa fácilmente a un auditorio meta con estructuras enunciativas informales.

Según los estudios citados por Bereiter y Scardamalia (1992), la verbalización de la preescritura y el control sobre los conocimientos previos de la memoria confirma que el escritor pasa a *Transformar el Conocimiento* gracias al andamiaje de interacción entre espacio del contenido y espacio retórico. Los índices de seguimiento de protocolos orales entre el escritor novato más infantil y experto más adulto dan cuenta de que el experto verbaliza más sobre sus conocimientos y su proceso de transformación donde es consciente de los recursos, de los fallos o

ausencias de su proceso. Esto se ve reflejado en la generación de un mejor plan y más intervenciones y correcciones logrando un texto de mayor calidad.

Un ejercicio sugerido de andamiaje para pasar al modelo complejo es el desarrollo de un formato de pistas con expresiones propias de la tipología textual que introducen a la generación de ideas y respuesta a disposiciones del texto. Cada pista es el inicio de un enunciado que se tiene que continuar con información sobre el tema a tratar en el texto. El estudiante toma un tema, complementa los inicios de los enunciados y los expone a sus compañeros. La presentación de las pistas se convierte en un monólogo donde el estudiante logra darle un procesamiento y cuestionamiento al conocimiento que ya posee para ponerlo en un proyecto de texto. Con esta exposición de la planeación del texto, el estudiante se familiariza con el género discursivo o tipología textual y tiene mayor claridad en sus proposiciones sobre la estructura del texto y del contenido que proyecta en la propuesta textual final.

En la escuela, la enseñanza de la escritura debe asumir el componente cognitivo desde ambos modelos, así como tener en cuenta la mediación social para cambiar y potenciar los procesos de pensamiento. De esta forma, los estudiantes podrán notar avances en su aprendizaje dado en el dominio en la producción de textos cada vez más complejos y más comunicativos al decir y transformar el conocimiento. Como reflexión, las autoras recalcan que “la composición debería centrarse en ayudar a los estudiantes a construir representaciones de sus textos de más alto nivel – especialmente representaciones de intenciones o de objetivos y de claves o de puntos principales” y desarrollar “la capacidad de operar con ellos” (Bereiter y Scardamalia, 1992, p.59). Desde esta perspectiva, la escritura en la sociedad entraría en una nueva alfabetización cultural donde los centros escolares se asuman como ambientes para generar hábitos de escritura como proceso cognitivo que, al ser más frecuentes, desarrollarían un nivel superior en los procesos de pensamiento de sus estudiantes, sobre todo los que necesitan tal formación para las exigencias de la educación superior.

2.2.2. La escritura desde la interacción y la perspectiva sociocultural

Las investigaciones del proceso de composición basadas en la psicología cognitiva han cambiado y renovado los paradigmas de la enseñanza de la escritura. Esta perspectiva ha permitido que se valoren los comportamientos adecuados e inadecuados para la escritura de textos con calidad (Cassany, 2006). Sin embargo, es necesario complementar estos modelos cognitivos con

componentes sociales debido a que la escritura es un acto comunicativo y requiere contemplar tanto los comportamientos ejecutivos de planificación, traducción y revisión sino también los factores afectivos que disponen al escritor para que este proceso cognitivo pueda desarrollarse de una manera más efectiva.

Un fundamento teórico pertinente al acto de la escritura es la relación y mediación social que parte de la perspectiva de interacción y desarrollo de Vygotski (1978). Uno de sus aportes a la teoría del aprendizaje se presenta en dos conceptos: el nivel de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo. El curso del desarrollo del aprendizaje se mide o se analiza desde la resolución de problemas por parte del aprendiz. El nivel de desarrollo real será concebido como el estado de problemas que el estudiante puede resolver, es decir que sus habilidades para tal problema ya han logrado maduración. La *Zona de Desarrollo Próximo* será entonces el terreno de trabajo:

Dicha *Zona* define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en un mañana alcanzarán su madurez. [...] El nivel de desarrollo real caracteriza el desarrollo mental retrospectivamente, mientras que la zona de desarrollo próximo caracteriza el desarrollo mental prospectivamente” [...] Utilizando este método, podemos tomar en consideración no solo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado sino también los que se encuentran en formación (Vygotski, 1978, p.134).

La mediación del docente está en el andamiaje y disposición del ambiente escolar para que se logren las habilidades para la resolución de problemas. La formación en escritura basada en la enseñanza y aprendizaje de las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes (Cassany, 2006) debe incluir en el andamiaje la toma del nivel de desarrollo real y la zona de desarrollo próximo como instrumentos para reconocer en qué problemas de la escritura se debe intervenir. Se incluye que este andamiaje debe tener una carga social que motive su accionar. Lo que se hace debe tener una función que permita visualizar que tal formación hace parte de la realidad: “La escritura ha de ser <<importante para la vida>> [...] debería poseer una actitud intrínseca y ser incorporada a una tarea básica e importante para la vida” (Vygotski, 1978, p.177). De este modo, en el entorno escolar se debe construir un ambiente de funcionalidad de la redacción donde la escritura se hace necesaria en textos reales y de difusión social que encajen dentro de las dinámicas de la cultura académica.

Cassany (1989) considera que dentro de la adquisición y el aprendizaje del código escrito es necesario tener en cuenta dos factores de interacción relacionados con lo motivacional y lo afectivo. El primer factor está referido a la experiencia de acceso al código escrito. Se asume que si hablar se logra escuchando y comprendiendo su mediante asociaciones y rutas cognitivas, *la escritura se logra por la lectura* más que por ejercicios de gramática (p.76). La efectividad de esta tesis está apoyada por Vivaldi (2006) en cuanto se reflexiona sobre el concepto de influencia y modelo de estilo. Al existir interferencias entre la lengua oral y la escrita es necesario recurrir a modelos de escritores que han logrado prestigio en la escritura por la calidad de sus textos en las modalidades o tipologías textuales más recurrentes en la cultura. “a escribir bien se aprende leyendo a los grandes escritores” (Vivaldi, 2006, p.5) Este factor precisa que debe haber una experiencia de acceso al código escrito enfocada en las sensaciones: en el reconocimiento positivo de los recursos de los textos leídos generando placer por la lectura que se conecte con una experiencia de escritura la estimulación y motivación de su práctica. De aquí parte el segundo factor referido al filtro afectivo que comprende aspectos motivacionales, personales y emocionales.

Este segundo factor afectivo y motivacional es uno de los puntos de partida para el aprendizaje de la escritura. Al no haber una motivación o una experiencia sensible que sugiera o que invite a la formación del código escrito, la mera presentación de tema, conocimiento o input de comprensión de un aspecto gramatical o textual no garantiza su adquisición ni su aprendizaje (Cassany, 1989). Este factor se compone de dos tipos de factores: los motivacionales y afectivos

Tabla 8.

Factores motivacionales y afectivos (Krashen, 1981 y Dulay, 1982 en Cassany, 1989)

Factores motivacionales		Factores de la personalidad y estados emocionales	
Motivación integrativa	Deseo o necesidad de usar el código escrito para participar en la vida social. Ejemplos: Escritura de ensayos para un concurso o para una revista especializada; escribir poesía para pertenecer a un grupo literario.	Confianza en uno mismo y seguridad	Es el estado dispuesto para el reconocimiento de errores. Al haber más inseguridad o falta de confianza para mostrar los errores, no se podrá intervenir y no habrá seguridad para avanzar en el aprendizaje.
		Angustia	Un estado de tranquilidad y de control de la ansiedad permite la adquisición del código a diferencia de aquellos estudiantes que no lograban controlar sus emociones.

Motivación instrumental:	Deseo o necesidad de usar el código escrito para usarlo con fines prácticos como escritura de cartas para pedir trabajo, realizar alguna solicitud o avisos publicitarios con fines comerciales o de alguna campaña con un propósito.	Empatía	Es el estado de identificarse con los participantes del acto comunicativo de la escritura. Se le facilita ponerse en el lugar del lector, de escritor, de evaluador. De esta manera se aprovecha más el input de escritura.
		Actitud respecto a la clase y a docentes	La emoción frente a la clase es la satisfacción por el ambiente de adquisición y de aprendizaje que se genera en la presentación de los inputs. Esto genera que haya aceptación por parte del docente y de sus compañeros.

Elaboración propia basada en Krashen, 1981 y Dulay, 1982 en Cassany, 1989.

La ausencia de alguno de estos factores dificulta que el estudiante pueda acceder al código escrito de manera natural e intuitiva (adquisición) o dirigida de manera consciente de las reglas gramaticales, esquemas textuales y aspectos sobre lo particular y lo complejo (aprendizaje) (Cassany, 1989). Estas categorías deben estar dispuestas en el trabajo docente para la creación de su ambiente de enseñanza. Para ello, debe realizar un análisis de ellas con variables del proceso escritor. Se proponen cuatro variables a emparentar con las categorías anteriores. La primera es la *selección de los modelos lingüísticos y variedades dialectales* que pueden ser las tipologías de texto que se desarrollen o se puedan relacionar en su entorno. La segunda variable es *el orden y la rapidez* que consiste en la identificación del acceso al input. Si es impuesto, la rapidez en el aprendizaje disminuye. La siguiente variable es *el dominio que se alcanza de cada componente de la lengua* que refiere a dotar de importancia a todos los conocimientos por igual tanto la ortografía como el conocimiento del léxico o la puntuación. La última variable se presenta *cuando se detiene el proceso de adquisición* que suele ocurrir por ejemplo cuando se relega la práctica de alguna modalidad textual o se ignora un error que puede llegar a fosilizarse o habituarse un uso inadecuado en el proceso de escritura.

Como conclusión de esta categoría es necesario reconocer la importancia de la mimesis aristotélica como modelo o modelación dentro del trabajo de tutoría o enseñanza de la escritura. El trabajo como docente de escritura está envuelto en dos artes, según palabras de Graves (1996) en su *Didáctica de la Escritura*, la de enseñar y la de escribir.

“El escritor que conoce el arte de escribir no puede aventurarse en un aula para trabajar con los estudiantes si no comprende de algún modo el arte de enseñar. Del mismo modo, ningún

profesor que no se haya ejercitado en la escritura puede enseñar de manera eficaz el arte del escritor” (Graves, 1996, p.23).

El docente ha de conocer, ser consciente y practicar los procedimientos y estrategias que usa para realizar un texto de calidad. Debe conocer sus formas de control de su proceso y también de cómo maneja sus emociones para motivar la configuración de la información y la recepción de su texto. “Estos profesores pueden permitirse el lujo de seguir a los niños porque ellos mismos trabajan en su propia escritura y conocen el proceso, y también saben cómo los niños desarrollan el control de su escritura” (Graves, 1996, p.26).

2.3. El ensayo y la escritura argumentativa

Al momento de abordar la escritura de textos argumentativos como el ensayo en la escuela, es necesario inspeccionar todas las dimensiones del ambiente escolar, de los estudiantes, de los recursos para poder generar unas expectativas que se puedan cumplir cuando el estudiante dé muestra de las habilidades logradas en su producción textual. Es necesario diagnosticar progresos a nivel argumentativo, si hay mediación de lo oral a lo escrito de las opiniones y de las estrategias para convencer, si hay conocimientos sobre la escritura en general, si hay proceso, si hay revisión de fuentes, si hay rutina en el hábito de escritura.

La transformación en la enseñanza de la escritura argumentativa de ensayos se logra cuando la sesión de clase toma el ensayo como proceso para intervenir en la materia prima necesaria de manera más particularizada dándole un manejo más especializado para poder ver en el producto factores de calidad en el manejo de la lógica y el conocimiento, de claridad en la coherencia y la cohesión, una modalidad definida, la relevancia y la precisión de las estrategias como las citas, los ejemplos o las comparaciones. El escritor de ensayos necesitará tener presente la teoría del ensayo para poder reconocer los aspectos más relevantes para tener precauciones y libertades y dar cuenta de su manejo.

2.3.1. El ensayo: definición intertextual

El concepto del ensayo como texto argumentativo inicialmente se puede construir a partir del decálogo o las diez pistas de composición según Fernando Vásquez Rodríguez (2014). En esta propuesta se pueden encontrar definiciones y teoría de la tipología textual en relación con procedimientos para su desarrollo en un contexto escolar. La pista primera aborda la relación del concepto del ensayo con el arte y la ciencia por las dinámicas lógicas y literarias. Es decir que en

este tipo de texto los niveles de la lengua como la estructura semántica y sintaxis argumentativa están dispuestos para que se aborden temas de la universalidad de las disciplinas. Además, se connota que la postura del científico o del estudioso de cualquier otra disciplina tenga habilidades comunicativas para poder manejar el proceso de composición de ideas y argumentos dentro de este texto.

En la siguiente pista, se hace énfasis en la diferencia del ensayo con el comentario. La suposición y los juicios arriesgados se pueden abordar desde otros géneros o tipologías como en un artículo de opinión o en el comentario escrito. La opinión pasa por un filtro más riguroso. La idea y la opinión no se presentan como un producto puro de la espontaneidad sino que se valoran desde la reflexión para poder nutrirlas o darles un carácter lógico más complejo, no para hacerlas incomprensibles sino para que sean más ilustrativas, razonadas, creativas y sustentables.

La tercera pista de composición se relaciona con la coherencia como ruta de la idea o como orden y medida. Esta condición supone la forma de planeación de las ideas en un orden de jerarquía para lograr los efectos argumentativos requeridos. Al estar las ideas organizadas, la estructura del ensayo empieza a tener forma y método para adecuar los argumentos. El escritor empieza a concebir la noción de estrategia para convencer y utiliza planes, guías o mapas de ideas como ejercicio previo a la escritura del ensayo.

Como siguiente rasgo, se asume el uso de los conectores como elemento representativo del ensayo. La presentación del punto de vista en ideas variadas puede tener el riesgo de percibir segmentación y que se pierda la atención frente a la idea inicial por lo que se debilita el efecto de convencimiento. Estos conectores o expresiones conectoras relacionan los niveles de argumentación o los argumentos jerarquizados en función de la tesis o punto de vista inicial. Hay conectores de diversos tipos según la información a relacionar como de causa-consecuencia, para adicionar, para resumir, concluir, explicar o introducir un autor o una cita textual.

La quinta pista consiste en presentar los dos tipos, clases o estilos de ensayo según la temática o intención del autor. Estos dos tipos se pueden entender como el literario tipo Montaigne y el científico tipo Bacon. El primero, el literario, es de temas o reflexiones sobre asuntos emocionales, personales, filosóficos o sobre literatura. En este tipo, se acudiría a la reflexión subjetiva sobre la recepción de una obra artística, sobre las impresiones o puntos de vista sobre el manejo de una técnica o temática emocional. En la segunda tipología, las citas son diferentes, la demostración y la persuasión se vale de otros textos sin inclusión de las emociones o

interpretaciones personales. La emocionalidad se puede percibir de una manera diferente guiada más hacia la curiosidad y a la comprobación de la razón a la búsqueda de la objetividad frente al conocimiento presentado. Según Vásquez (2014), las similitudes entre ambos estilos o tipos se resume en que “Tanto uno como el otro hacen lo evidente, profundo, lo cotidiano, lo sorprendente. Ambos apelan al pasado –a otros libros– para exponer sus puntos de vista [...] aprovechables por cualquiera que desee aprender o perfeccionar su escritura de ensayos” (p.47).

Esta clasificación del ensayo de carácter literario y científico cobra importancia debido a que los textos argumentativos poseen niveles de complejidad según la edad escolar en la que se pueda proponer su enseñanza. Según el profesor e investigador Sánchez Lozano (2020), es necesario aprender a superar zonas de desarrollo próximo de lo menos a lo más complejo. Es una educación literaria donde la escritura se forma desde la rigurosidad en la planeación, redacción y revisión para ir de la divagación a la organización jerárquica de las ideas y luego lograr sintetizar tales proposiciones en un texto. Sin embargo, se sugiere que para lograr la escritura de un ensayo en la escuela se parte del andamiaje de ir del ensayo tipo Montaigne que invita a la mera presentación y realización de las ideas sobre temas concernientes al ámbito literario donde se da prioridad al autoconocimiento y de “leerse a sí mismo” sin las complicaciones de la citación bibliográfica.

Lo anterior es un primer paso para que el adolescente de grados octavo y noveno de Educación Básica Secundaria pueda dar progreso en su proceso de pensamiento complejo y empezar a reconocer su voz propia. Ya en grados de Educación Media, el docente como mediador reconoce esa zona de desarrollo próximo en la escritura y puede emprender proyectos de formación en el ensayo más complejo de carácter científico tipo Descartes donde no se quede con parafraseo o resúmenes sino que ponga en juego su voz propia lograda en la mediación entre el ensayo literario y científico (Sánchez, 2020).

En las pistas sexta y séptima se expresa la necesidad de darle legitimidad al ensayo y se abre la puerta a la problemática de la falta de difusión y popularidad que posee. Existe una tradición y se recomienda la consulta de una literatura amplia en el contexto latinoamericano con autores y antologías. Las pistas que se pueden extraer son, primero que para escribir un ensayo es necesaria la lectura y que cabe la posibilidad de lograr mejor comprensión cuando son de contexto social regional. La segunda es que esta tradición ensayística existente ha trazado unas tendencias que se proponen ser continuadas “como abre bocas o <<textos de iniciación>>” (Vásquez, 2014, p.48).

La pista octava consiste en tener presente varios aspectos de la elaboración del ensayo. Entre ellas está la definición del tema, idea o punto de vista a manejar y problematiza en la estructura del texto todo el texto. Vale aclarar que en esta fase, se definen los conceptos abstractos y se ponen en el contexto. Al seleccionar un concepto abstracto como la amistad, la justicia, la soledad, la lealtad, se necesita encontrar un aspecto contextual o espacios tangibles como la ciudad, la escuela, los niños, adultos o los ancianos, la iglesia, las relaciones de pareja, regiones o épocas para dar sentido y dinamizan el pensamiento. (Peña, 2012). El abordaje de lo abstracto con lo tangible delimita mejor la formulación del punto de vista como punto de partida para la planeación del ensayo. En este caso, se da paso a tener el primer elemento estructural del ensayo: la tesis. El siguiente aspecto se refiere a la importancia de la selección cuidadosa o apropiada de las fuentes de información que se utilizan para reforzar un argumento como comparación, ejemplo o complemento a una idea.

El tercer aspecto de la pista octava está en pensar lo que se va a decir en cada párrafo antes de escribirlo. Para ello se plantea una estrategia de diseñar un esbozo o mapa de cada uno de los párrafos. Al visibilizar esta estructura, se puede disponer persuasiva y estratégicamente de la ubicación de los argumentos del menos elocuente al de mayor fuerza ilocutiva o expresiva para evocar sensaciones específicas frente a la reflexión presentada al terminar de leer el texto. El cuarto y último aspecto hace referencia a la extensión del texto: “el ensayo no debe ser tan corto que parezca una meditación, ni tan largo como un tratado [...] sea cual sea la extensión, en cada ensayo debe haber una tesis (con sus pro y sus contras), y la síntesis necesaria” (Vásquez, 2014, p. 49). Esto haría la totalidad o la unidad del ensayo.

La novena pista es la consideración sobre las partes del ensayo según su extensión. El ensayo en casos de ampliación mayor a la de tres páginas o cuartillas puede acudir al uso de subtítulos o numerales para que se puedan leer acápites de manera interdependiente. La pista final, la décima, es una reflexión sobre la relación entre el desarrollo del pensamiento y la escritura del ensayo. La incidencia de la composición logra una conciencia de las ideas y las organiza. Permite el autoconocimiento y se comprueba la lucidez para cultivarla o la torpeza para corregirla. Conjuntamente, abre el espacio para que la información esté siempre en cuestión, es decir en pensamiento crítico donde surge la duda y la sospecha, y se dé forma a una voz propia y al punto de vista. Este ejercicio hace que la comprensión del mundo sea diferente desde la misma escuela. De hecho, el ensayo surge como el espacio adecuado para que el hombre de ciencia pueda ser más

crítico y establezca relaciones de sentido sobre lo que analiza. En palabras de Vásquez (2014), “El ensayo saca a la ciencia del “excesivo formalismo” y pone la lógica al alcance del arte” (p.50). Es decir, que el razonamiento puede tener un rango o registro de interpretación más humano en cuanto puede lograr más difusión, claridad y mejor comunicación.

2.3.2. La estructura semántica argumental del ensayo

Un rasgo distintivo del ensayo está en la estructura. Las partes fundamentales de ella son un entramado de proposiciones e ideas que están ubicadas de manera subordinada. En esta disposición se ordenan dimensiones como la introducción que presenta la tesis, el cuerpo que presenta los argumentos y el cierre que presenta la conclusión. Según Zubiría (1996), los textos argumentativos poseen una lógica de proposiciones basada en presentar una idea con subcategorías que son los argumentos y generan derivaciones que son consecuencias o conclusiones. Esta estructura semántica argumental en su lógica categorial derivativa posee cuatro niveles de proposiciones: tesis, definitorias, argumentos-subargumentos y derivaciones (Zubiría, 1996).

La tesis como idea global es una enunciación que resulta de una meditación y análisis sobre un tema que ha sido estudiado con fuentes de información, revisión bibliográfica para encontrar sus características fundamentales y problemáticas. (Vásquez, 2016) esto significa que primero el escritor debe manejar el conocimiento literal y la tesis será el resultado de su comprensión crítica de ese conocimiento. La tesis es una expresión contracultural, universal y categórica (Fundación Social Alberto Merani, 2020): contracultural se refiere a un carácter polémico que puede generar controversia y necesita aprobación; universal por abordar nociones abstractas en contextos determinados y logra ser general; y categórica en cuanto es preciso y contundente el punto de vista a favor o en contra, y se puede subordinar en diferentes ámbitos, o categorías de análisis. Se denota que debido a las condiciones de la formulación de la tesis, se deben tener en cuenta proposiciones de otro orden referido a las definiciones de los temas a problematizar en la tesis. Estas proposiciones se llaman definitorias que se encargan de aclarar el significado y no poseen el carácter crítico de la opinión o sustentador del argumento. Como su palabra lo insinúa, es una definición que no pretende cuestionar, justificar ni refutar una idea, (Zubiría, 1996) solo presentar un aspecto conceptual de clase y sus características.

Los argumentos son proposiciones que prueban y sustentan la veracidad de la tesis. Estas proposiciones comportan la estrategia del escritor del texto argumentativo en cuanto recurre a las diferentes modalidades de construcción de las pruebas a partir de las diversas tipologías de

argumentos como categorías subsecuentes que provienen de la tesis. Por ejemplo si en la tesis, el punto de vista menciona la existencia de ventajas en una situación, pues cada argumento tendrá el desarrollo de una ventaja particular. El manejo estratégico de cada argumento usa diferentes modos de composición. Según Weston (1994), los argumentos se pueden construir mediante ejemplos, analogías, referentes de autoridad, relaciones de causas o desde la complejidad de la deducción o según Plantin (1998), se configuran mediante la manipulación de objetos y las relaciones entre objetos o asumiendo las restricciones del lenguaje en el que se realiza. Los argumentos pueden seguir su derivación en subargumentos que son las proposiciones encargadas de sustentar de manera más particular un aspecto en la misma línea o ruta argumental. Un subargumento puede ser un complemento que use un tipo de argumentación diferente. Por ejemplo, si la proposición argumental es una ventaja expuesta en un argumento de causa correlacionada con un efecto, el subargumento puede ser un argumento construido mediante el ejemplo. Cada uno puede presentarse en el texto en párrafos diferentes.

Las proposiciones derivadas usadas en la conclusión se pueden entender como las ideas que surgen como consecuencias de la disertación o el desarrollo de la tesis con sus argumentos. Son proposiciones que dan cuenta de la viabilidad de la tesis, de los efectos de la idea presentada en un contexto, una invitación a una acción, una proyección, posibilidad o propuesta. Es posible comprender la lógica de la tesis con los argumentos y la tesis con las derivadas se puede verificar desde los recursos conectores de la coherencia y la cohesión. La tesis en relación con los argumentos se da con el conector *porque* (La tesis... *porque*... *proposición-argumento*), y de la tesis con la derivada con el recurso *entonces* (si la tesis... *entonces*... *proposición-derivada*).

Esta estructura se toma como elemento mínimo de unidad del ensayo como texto argumentativo. Dentro del procedimiento cognitivo de la escritura, se hace determinante realizar los procesos de revisión y planificación en función de esta estructura. Como ejemplos de propuesta para la elaboración de ensayos desde esta perspectiva estructural y epistémica se destacan las propuestas de Vásquez (2016) de mini ensayo y ensayo de una página; de Zubiría (2011) de ensayo basado un número reducido de proposiciones tomado de la teoría de macro y superestructura del texto según Van Dijk (1983); de Weston (1994) desde la composición de un ensayo basado en argumentos a partir de exploración de la cuestión, puntos principales, seguir el esquema, introducción breve, exposición de argumentos uno a uno y probar según lo abordado con claridad; de Flower y Hayes (1980) con escribir un ensayo desde la creación de una red de objetivos; de

Miguel Ángel Pérez Jiménez (2006) con la elaboración de ensayos cortos desde la preparación desde la desmitificación del acto comunicativo del ensayo en el ambiente académico, la formación sobre las fuentes, la exploración del tema y una revisión jerárquica de todos los niveles semánticos, sintácticos y pragmáticos que se van desarrollando en el proceso cognitivo de composición; y de Murray basado en la práctica intensiva y en el control de la aprobación de las decisiones durante el proceso de escritura sobre cantidad, calidad, gramática desde comprobación de leyes, relación, y manejo de recursos verbales y visuales como ilustraciones y estadísticas.

La propuesta de principios y estrategias de Neil Murray (2012) para la escritura de ensayos presenta múltiples razones para sustentar la existencia de una problemática en la escritura de ensayos en la escuela y en la universidad. La escuela tiende a presentar una filosofía diferente guiada más a habilidades sociales o al trabajo. En contraste, la universidad está enfocada en la formación más especializada del pensamiento y el análisis que motiva una inmersión en un proceso de escritura. Además, se encuentra que mientras la escuela se enfoca en la reproducción de los conocimientos, en la universidad se propende por el análisis y la reflexión crítica. Esta situación genera que la actitud del estudiante universitario no sea de memorizar o registrar conocimientos sino que se reconozcan los límites del conocimiento donde se cuestione y se formen puntos de vista con su voz propia y se esté al tanto de los nuevos descubrimientos (Murray, 2012).

La universidad en su ambiente académico ofrece un hábito de investigación que incluye un ejercicio extensivo de lectura y escritura con profundidad en los argumentos. Se exige continuamente evidenciar no la mera comprensión literal a manera de reproducción de un conocimiento o una información sino el razonamiento y una postura crítica donde se destaque la opinión, los puntos a favor, en contra, y su relación con soportes. El ejercicio crítico que se exige en la escritura de ensayos en la universidad debe mantener un orden, claridad y accesibilidad entendida en relación con el manejo adecuado de las ideas propias en juego con referencias teóricas y bibliografía (Murray, 2012).

Esta carencia de formación académica para la escritura de ensayos reitera la necesidad de tomar de manera inminente acciones en la escuela sobre todo en la Educación Media. Se da por supuesto que el estudiante ya escribe ensayos y no se apropia un proceso de composición: se da prioridad a otras modalidades como “el texto narrativo, la anécdota, la creación de historias, pero no la reflexión argumentada y la crítica” (Sánchez, 2001, p.137). El ambiente en la educación superior que exige esta tipología de ensayo se modifica en cuanto se hace obligatorio realizar

alfabetización o reeducación sobre la cultura escrita para no quedarse en el estudio de la forma y pasar al abordaje del contenido. El ideal que se necesita está en el diseño de atmósferas o ambientes definidos desde el procesamiento cognitivo de las ideas y textos, y la interacción sociocultural desde la motivación y la emocionalidad para que de manera natural se produzcan los ensayos: “la enseñanza no causa el aprendizaje, crea un contexto en el que este se produce” (Wenger, E. 2001, p.315).

3. Marco metodológico

La investigación se puede entender como el medio que dentro de la humanidad ha permitido percibir la realidad para mejorarla y se desarrolla en ámbitos tan extensos de la vida cotidiana como de asuntos de amplia abstracción. Gracias a ella, la humanidad desarrolla procesos y productos que diferencian esta de otras civilizaciones, lo que conlleva pensar que si un individuo, estudiante o profesional que no investigue, estaría rezagado en cuanto no se impacta la realidad con ideas creativas para dar soluciones a problemáticas del entorno (Sampieri, 2014).

En el campo de la educación, la investigación científica se dispone a la búsqueda o confirmación de principios, generación de hipótesis y de procedimientos resolutivos de una problemática de la enseñanza y del aprendizaje. Estos procedimientos desde una ruta investigativa de planear, recoger, registrar y analizar datos en la conformación de su hipótesis siguen la rigurosidad científica en cuanto no solo recopila información sino que la procesa generando conclusiones con tendencias de análisis investigativo sobre lo observado en el contexto escolar. La investigación educativa se concibe como una investigación aplicada por sus niveles de relación e intervención con la realidad que aborda esencialmente “problemas concretos en circunstancias y características concretas. Esta forma de investigación, se dirige a su aplicación inmediata y no al desarrollo de teorías” (Tamayo y Tamayo, 2002, p.43). Para lograr esta investigación, el investigador debe reconocer pretensiones que se ajustan a unas acciones particulares que surgen según el contexto y se amoldan a una tradición investigativa tipificada por perspectivas, enfoques y diseños diferentes.

3.1. Paradigma, Enfoque y Diseño Metodológico

3.1.1. Paradigma sociocrítico

La prioridad metodológica para este trabajo de investigación es el desarrollo del paradigma sociocrítico sobre el formal y el interpretativo (Rodríguez, N. 2018). El paradigma crítico es emancipatorio en cuanto se evidencia el carácter reflexivo y crítico que integra la:

“voluntad política de actuar para superar las contradicciones de la acción social y de las instituciones sociales en cuanto a su racionalidad y justicia [...] una forma de autorreflexión disciplinada que apunta a la ilustración y al mejoramiento de las condiciones sociales y materiales bajo las cuales tiene lugar la práctica” (Carr y Kemmis, 1988, p.158).

Se elige el paradigma sociocrítico para esta investigación por cuanto es pertinente en relación con la transformación de las condiciones de la práctica del proceso de enseñanza de la escritura. Este exige una apropiación del conocimiento en función y relación con la realidad, es decir que tener presente tal paradigma en la investigación hará que la producción escrita académica no solo sea una evidencia del manejo de una técnica con fines obreros sino que revelará un procesamiento cognitivo y crítico en cuanto se logra la capacidad de extender la lógica en términos de percepción del entorno y romper paradigmas con ideas polémicas y categóricas. Este paradigma también permite un juego de tiempos, espacios, instrumentos y diseños en la medida en que el pensamiento es complejo y dinámico que puede variar según ritmos de escritura, de fortalecimiento en el aprendizaje y procesamiento de información y según dimensiones del contenido y frecuencia de corrección de los esquemas, borradores, manuscritos y digitalizaciones.

3.1.2. Enfoque cualitativo de la investigación

El enfoque cualitativo se hace pertinente en la investigación educativa por la ruta de construcción del significado con una tendencia inductiva de ir de los datos a la hipótesis. Esta ruta se desarrolla a partir de la reflexión y la interpretación de las acciones y relaciones sociales más que las naturales de tipo cuantitativo: “A diferencia del método cuantitativo, el objeto de estudio, las acciones sociales, están influidas por intenciones actitudes y creencias” (García-Dussán, 2015, p.53). En cuanto a la investigación educativa en lengua materna se asume el carácter social, comunicativo e interactivo del lenguaje. Por esta razón se hace preciso que el investigador, a partir del enfoque cualitativo, acceda al significado de las relaciones lingüísticas y sociales siendo partícipe en la interacción que es el lugar de determinación de significados y donde se vivencia la comunicación (García-Dussán, 2015).

En el caso de la presente investigación, esta consideración sobre el método es relevante en la medida en que el análisis de las prácticas y los datos de escritura permitirá ir develando una ruta clara sobre lo encontrado en términos de avances y comprensiones de la realidad cognitiva y crítica con dominio y seguridad en lo evidenciado. Del mismo modo, esta rigurosidad dará paso a la orden, creatividad y a la crítica del proceso de comprensión de la realidad que se hace ausente en el campo investigativo cuando “no dan cuenta de las razones para ubicarse en una determinada perspectiva, no se exponen perspectivas conceptuales alternativas, ni se hacen explícitas decisiones claves inherentes a la conceptualización misma del problema de investigación” (Bonilla y

Rodríguez, 1997, p. 32). Bajo esta perspectiva, se puede controlar el desarrollo de una propuesta guiada de manera más lógica y clara sobre la potencialidad de los avances, y acciones pertinentes y necesarias en el investigador docente con reformas en su didáctica y asimismo en el cambio del procesamiento textual que se espera de la población con la que se interactúa.

3.1.3. Diseño de investigación: Investigación-Acción

El diseño es el plan que “incluiría procedimientos y actividades tendientes a encontrar la respuesta a la pregunta de investigación” (Sampieri, 2014, p.128). Según las intenciones y propósitos de lo investigado, se devela tal diseño en relación con el enfoque. Teniendo en cuenta que la investigación presente es educativa y toma el enfoque cualitativo, es necesario reconocer las características que inducen a tomar una ruta de construcción del plan basado en la Investigación-Acción. Según Elliot (1990), la base de la motivación para la investigación bajo este diseño son las situaciones sociales problemáticas en el aula que se concretan como “(a) inaceptables en algunos aspectos (problemáticas); (b) susceptibles de cambio (contingentes) y (c) que requieren una respuesta práctica (prescriptivas)” (Elliot, 1990, p.24).

Este diseño tiene particularidades frente al tipo de investigación, objeto de estudio, pregunta de investigación, tipo de instrumentos, tipo de estrategias y tipo de producto o informe. La Investigación-Acción (IA) cobra relevancia en investigaciones de las ciencias sociales sobre todo en aquellas que tienen como tipo de problema una situación de una comunidad que necesita resolverse. El objeto de estudio de la IA es una problemática de un grupo o comunidad y no un sistema ni individuos frente a una experiencia o un evento. La pregunta de investigación entonces es un cuestionamiento sobre tal problemática que sugiere un cambio. Los instrumentos más usados por la IA son las entrevistas, reuniones con grupo de enfoque de población, foros y cuestionarios. Estos instrumentos buscan la recolección de datos grupales de la interacción más que otros diseños que se especializan y enfocan en diarios, documentos, y entrevistas con un enfoque menos vinculante con la población de estudio. Las estrategias propias del diseño de IA se construyen precisamente al “involucrar a la comunidad en las decisiones sobre cómo analizar los datos y el análisis mismo” (Sampieri, 2014, p.472). El producto final es un “diagnóstico de una problemática social y un programa o proyecto para resolverla” (p.472). Esto indica que lo que diferencia a este diseño de los demás cualitativos es búsqueda de la transformación social de una situación problemática, es decir de la realidad.

La pertinencia del diseño IA para el presente trabajo de investigación se define principalmente por la necesidad de transformación de la problemática encontrada en la enseñanza de la escritura en el contexto delimitado. El tipo de problemática cumple con aspectos fundamentales de la IA en términos de la inaceptabilidad de la situación frente al desempeño de escritura que poseen los estudiantes y por falta de concepciones de escritura como proceso e interacción desde el monitoreo y acompañamiento. Un segundo aspecto está en la susceptibilidad de cambio que se puede proyectar en el entorno. La presente propuesta tiene como objetivo impactar en los documentos institucionales y en las prácticas de la enseñanza de la escritura cambiando los parámetros curriculares y dando nuevas disposiciones para la práctica de la escritura de ensayos en el aula partiendo desde la perspectiva de proceso cognitivo e interacción. Un tercer y último aspecto de la problemática con abordaje de IA está en la generación de respuesta práctica para el abordaje de la situación social. Esta propuesta logra tal carácter de practicidad en cuanto se enfoca en el desarrollo de la tipología textual del ensayo en sus concepciones de argumentación y escritura como proceso. Los conocimientos se disponen no solo para la profundización y reflexión sino desde la pertinencia que poseen para el logro de habilidades y competencias necesarias para mejorar el rendimiento en la escritura de ensayos en la práctica en el aula de clase.

Vale incluir que dentro de este diseño de IA, la pregunta de investigación cuestiona el contexto y sugiere cambios. La pregunta da a conocer la situación de deficiencia en el rendimiento de los estudiantes y sugiere un cambio de las prácticas de escritura de ensayos en la población de Educación Media de la institución. El cuestionamiento se evidencia en tres dimensiones que son el rastreo de las perspectivas teóricas alternativas que no se han apropiado en el contexto; en los elementos del diseño más apropiados para cambiar la situación problemática y en la reflexión sobre la manera de implementación del proyecto de aula para el desarrollo de la escritura de ensayos.

3.1.3.1. Fases del diseño

La IA sugiere una distribución de las acciones meditada en fases que permitan el control de los datos e intervenciones hacia la generación de una propuesta y de unos resultados. Elliot (1990) sintetiza una propuesta de fases del diseño en una secuencia de cuatro avances. El primero consiste en la *Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica*; el segundo en la *Formulación de estrategias de acción para resolver el problema*; el tercero en la

Implantación y evaluación de las estrategias de acción y el cuarto en Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática.

El primer avance para *aclarar y diagnosticar la situación problemática* en la práctica docente no bastó con la enunciación y reconocimiento del interés investigativo sino que se tuvo que realizar un procedimiento mediado institucionalmente para la exploración, descripción y explicación de la situación problemática. Este avance realizó un procedimiento de triangulación de información basada en la lógica de la lectura etnográfica del contexto escolar (García-Dussán, 2015). En esta fase se hizo la exploración de tres dimensiones de tal contexto como el *campo político* con documentos públicos sobre la enseñanza del lenguaje y en específico sobre enseñanza de la escritura de textos argumentativos tipo ensayo en la Educación Media. Luego se exploró el *campo etnográfico* que se refiere a las disposiciones locales que ordenan la enseñanza en la institución, entre ellas, los documentos de mallas curriculares y su aplicación según las concepciones de los actores tales como los docentes que involucran en su práctica la escritura de ensayos. En este campo se incluyen muestras de desempeño escrito como otro hecho de este campo que justifica la problematización de la situación delimitada. Como tercera y última dimensión de aclaración y diagnóstico, se exploró el *campo cartográfico* que consiste en el ámbito investigativo y el alcance logrado por las investigaciones actuales relacionadas con la problemática o antecedentes investigativos. Toda la información contemplada en estos tres campos se analizó en relación con la problemática planteada y delimitada en términos de aportes y vacíos para la construcción de la propuesta estratégica de intervención. De este avance de análisis se deriva una problemática que comporta ausencia de perspectivas teóricas y prácticas pertinentes al ejercicio cognitivo y sociocultural de la escritura de ensayos en el contexto.

En el segundo avance, referido a la *Formulación de estrategias de acción para resolver el problema*, se toman en cuenta las categorías planteadas en la pregunta y los objetivos de la investigación. Se hace evidente la necesidad de mejorar las prácticas de escritura de ensayos y se plantea un plan a partir de objetivos. Como primera estrategia de acción se hizo la caracterización de las perspectivas teóricas que influyen en la experiencia escrita para que la producción textual de ensayos mejore. Luego, se plantea un diseño de propuesta de intervención que incluye un abordaje del modelo pedagógico de la institución (Enseñanza para la Comprensión) tomando sus recursos didácticos como el desarrollo secuencial de desempeños de comprensión para guiarlos a

las perspectivas teóricas del modelo del proceso cognitivo y la disposición de un ambiente sociocultural para la mejora de la calidad en la escritura de ensayos.

La modalidad pedagógica que se considera pertinente para el manejo de la problemática es el taller de escritura basado en los recursos lingüísticos, comunicativos, sociales de interacción y pedagógicos institucionales vigentes. Estos recursos de la modalidad de taller están justificados por la particularización para el desarrollo de la tipología textual y su carácter práctico y constante para construcción de un hábito con nuevas concepciones y motivaciones. Como último aspecto en la formulación de estrategias se determinan las condiciones de tal implementación en el contexto delimitado.

El tercer avance que consiste en la *Implantación y evaluación de las estrategias de acción* se circunscribe a la generación de una propuesta que se plantea a la institución como alternativa de transformación de la realidad que se pudo rastrear con carácter investigativo. Se hace una propuesta de implementación de diez talleres con sus disposiciones teóricas y prácticas para que la institución pueda tenerlos en cuenta para su aplicación y que a su vez impacte en los currículos de los documentos institucionales.

El cuarto avance de *Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática* consiste en un análisis sobre el ejercicio investigativo en torno a los fundamentos de la investigación presente como el contexto, la interiorización, y la implicaciones y transformaciones que se logran en la concepción del docente de lengua materna en la labor profesional de enseñanza de la escritura de textos argumentativos como el ensayo.

3.2. Población

La población participante en la presente investigación pertenece a la Institución Educativa Técnica Bicentenario, ubicada en Funza Cundinamarca. La investigación inicia en el año 2018 con las primeras revisiones al contexto institucional. La población focalizada fue noventa estudiantes distribuidos en tres grupos de undécimo grado de Educación Media que rondan entre los 15 y los 19 años de edad. Los estratos sociales más recurrentes son 1 y 2 en zonas delimitadas al municipio en entornos rurales y urbanos.

La caracterización frente a las prácticas de escritura se puede estimar que sus prácticas no son especializadas en cuanto no hay claridad frente a los procedimientos de ejecución. Ellos manifiestan que existe un bloqueo al momento de escribir el texto y que carece de interacción y de

un carácter procedimental ya que se exige su elaboración como producto y ejercicio fuera del aula, extra clase. Los estudiantes manifiestan irregularidad en el concepto de ensayo, utilidad, indicaciones, y exigencias en la valoración. Se resalta que dentro del ambiente escolar, no hay un hábito constante. Los estudiantes expresan que hay falta de apoyo, motivación, claridad en las ideas a presentar en el escrito.

3.3. Instrumentos

Los instrumentos particularizados para la recolección de información sobre la experiencia de escritura de ensayos en el aula fue el acopio de los documentos, cuestionarios con preguntas abiertas y cerradas (Sampieri, 2014). Los documentos tomados en consideración como relevantes frente al desarrollo de la escritura en la Educación Media fueron los de carácter público como leyes de educación, *Estándares Básicos de Competencias del Lenguaje* y los *Derechos Básicos de Aprendizaje de Lenguaje (Versión 2)* y las guías *Referentes para la Didáctica del Lenguaje (ciclo V)*; y a nivel local los documentos institucionales con plan de estudio, mallas curriculares y el proyecto transversal de lectura, escritura y oralidad del año 2019-2020.

Un segundo instrumento fue el cuestionario de preguntas cerradas y abiertas para docentes y estudiantes. En este instrumento, las preguntas permitieron la selección de una o más respuestas según la perspectiva que les evocara el tema cuestionado. Las preguntas buscaron explorar conocimientos sobre concepto de ensayo y aspectos de su práctica como estudiante, docente y escritor de ensayos. El cotejo de información se dio por porcentaje de mayores tendencias según la pregunta o las opciones seleccionadas.

El tercer instrumento de recolección de información fue un formato para la elaboración de ensayo que consistía en la presentación de una consigna elemental sobre la escritura de un ensayo de tema libre. Este instrumento tomó una hora de la aplicación en su realización manuscrita dentro del aula de clase. Después de la resolución del instrumento, se procede a realizar un análisis a partir de un cuarto instrumento para evaluación de criterios formales y funcionales en la composición del ensayo basado en la Matriz de Texto Argumentativo del programa LEO (Lectura, Escritura y Oralidad en español) disponible por internet en la página de la Universidad de los Andes. Por medio de esta rejilla se pudo evaluar los desempeños de escritura en términos de valoración de nivel de manejo de aspectos lingüísticos, argumentativos y formales de la escritura.

3.4. Categorías de Análisis

Las categorías de análisis a través de la ruta investigativa se generan a partir de la concepción de la pregunta de investigación. De allí surge una división o serie de elementos que dan un carácter operativo para el análisis pertinente a la problemática planteada y delimitada. Las categorías son: escritura como proceso y ensayo como texto argumentativo.

Tabla 9.

Matriz de categorías y subcategorías.

Pregunta de investigación	Categoría	Subcategoría	Unidad de Análisis
¿Cómo mejorar las prácticas de escritura de ensayos en los estudiantes de grado undécimo de la IED Bicentenario?	ESCRITURA COMO PROCESO	Planear	Problema retórico (audiencia-propósitos) y objetivos
		Textualizar	Coherencia/cohesión/gramática
			Niveles lingüísticos
			Extensión de oraciones, párrafos y texto (silueta)
		Editar	Verificación de objetivos
			Corrección
	TEXTO ARGUMENTATIVO: ENSAYO	Superestructura	Tesis
			Definición
			Argumentos
			Conclusión
		Tipos de argumentos	Causalidad
			Analogía
			Definición
			Toma de posición
			Significado y conectores
Microestructura	Interacción y ventaja		
	Casos o ejemplos		
	Conexiones textuales: conectores lógicos y marcadores discursivos		
	Puntuación (texto y citación): Guiones, comillas, paréntesis, punto, coma.		

Elaboración propia.

3.5. Plan de intervención

En este apartado se presenta la propuesta general del plan de intervención basado en el taller de escritura. La secuencia de actividades está organizada en tres dimensiones de aprendizaje que consisten en una sensibilización frente a la formación en escritura de ensayos en las primeras dos sesiones, una segunda dimensión en la fundamentación sobre los aspectos de la argumentación

y de la escritura, y una tercera con un cierre que consiste en la socialización del proyecto de escritura desarrollado en el taller. En todas las sesiones se aborda un ejercicio de lectura como modelo de escritura argumentativa, una presentación de un aspecto teórico práctico con ejercitación, y el avance del proyecto final de un ensayo literario individual y uno científico-académico grupal.

Tabla 10.

Estructura general del plan de intervención.

Etapa	Objetivos generales	Desempeños generales	Talleres	
			Número de taller	Nombre del taller
1	Gestionar distribución de actividades y roles	DESEMPEÑO PRELIMINAR GENERAL	1	Sobre la escritura, la argumentación y el ensayo
			2	El Taller de Escritura: objetivos, hábitos, roles y compromisos.
2	Desarrollar actividades de dominio de aspectos fundamentales de la argumentación, la escritura y el ensayo	DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA GENERAL	3	Tipos y tipos: textos, textos argumentativos y tipos de ensayos: literario y académico-científico. (Portafolio de ensayo literario individual y científico grupal)
			4	Estructura del ensayo: tesis argumentos y concusión
			5	Tesis: el punto de vista, toma de decisión, la definición, ambigüedad y el sentido de las palabras.
			6	Argumentos I: estrategias y tipos de argumentos. Causales y analógicos.
			7	Argumentos II: De autoridad y mediante casos y ejemplos.
			8	Argumentos III: conclusión
3	Presentar públicamente los ensayos elaborados en los talleres del plan de aula.	DESEMPEÑO GENERAL DE SÍNTESIS FINAL	9	Revisión de ensayos literarios y científicos. Edición y publicación.
			10	Evento de presentación de la Revista. Guía de lectura, modo de difusión y lectura en voz alta.

Elaboración propia.

4. Análisis y Reflexión Sobre el Diseño

El análisis presentado en este capítulo consiste en el establecimiento de las relaciones significativas entre los elementos de la investigación, su planteamiento y diseño bajo las condiciones del contexto. El análisis del diseño que se presenta contiene la relación de las posturas teóricas que subyacen a la propuesta de plan de aula basado en talleres de escritura de ensayo y su adecuación según el modelo pedagógico de la institución intervenida. Al final se aprecia el valor del ejercicio investigativo en el impacto en el ámbito profesional de la enseñanza.

4.1. Análisis frente a la relación entre problema, objetivos de investigación y propósitos de aprendizaje del diseño de intervención, teniendo en cuenta los aspectos de contexto implicados

Este primer nivel de análisis rescata el proceso que llevó a la revisión de la práctica pedagógica y la problematización de situaciones que se encontraron en tal contexto. Para llegar al problema fue necesario tener una actitud investigativa para realizar una reflexión sobre las posibilidades, recursos y oportunidades, pero también de las dificultades que desdibujan los objetivos de la enseñanza de la lengua. El problema no fue el reconocimiento de una experiencia exitosa sino según el diseño de Investigación-Acción se procede a cotejar evidencias de carácter inductivo para la identificación, formulación y delimitación de una pregunta de carácter investigativo que sea susceptible de ser respondida en función de la transformación social de la situación problemática.

Bajo este procedimiento se exploraron y analizaron hechos de investigación que dotaron de complejidad a la generación de preguntas y objetivos del presente trabajo. Desde los documentos se pudo reconocer un primer aspecto problemático de análisis del contexto referido a la falta de apropiación y de mejoramiento continuo de las políticas educativas dentro de las mallas curriculares de la asignatura correspondiente a Lengua Castellana para Educación Media. Fue posible reconocer rasgos de concepciones de escritura como proceso e interacción para la composición o producción textual de ensayos en las políticas educativas pero no en la adaptación didáctica local en la institución. Se pudo encontrar en las mallas curriculares que los procedimientos de enseñanza no disponían de un ambiente de producción desde la planeación, textualización ni revisión conjunta. Las actividades para la escritura se limitaban a la composición

del texto como producto sin meditación de las acciones que llevan al estudiante a reflexionar sobre los fallos en su proceso escritor.

Una segunda evidencia está en el rastreo de las concepciones de los docentes en ejercicio que toman el ensayo dentro de las clases. Se evidencia que el problema que los docentes denotan está en el aspecto emocional que se dispone para la presentación del ensayo. Acusan que no hay actitud y que no se percibe un esfuerzo para que la calidad de los ensayos mejore. La actitud tiende a condicionar la producción textual al cumplimiento de una extensión sin parámetros de planeación o revisión. Sin embargo, también se encuentra que hay una tendencia a dejar al estudiante con bajo acompañamiento y no se evidencian muestras de seguimiento o generación de borradores antes de la versión final. Esto significa que al haber ausencia de concepciones de escritura como proceso cognitivo e interacción con perspectiva sociocultural hace que el rendimiento de la población en nivel de escritura sea baja.

Para confirmar este panorama se realiza la toma de muestra de las producciones de textos de los estudiantes donde se valoró su componente escrito. El contexto escolar enfocado en la población estudiantil de la Institución Educativa Técnica Bicentenario se caracterizó por presentar falta de claridad en la estructura textual de un ensayo como en la evidencia de un punto de vista, ausencia de voz propia, falta de una idea global o tesis, fallos a nivel de estrategias argumentativas y citas bibliográficas. Estas falencias se corroboran con un cuestionario para estudiantes que en las respuestas cerradas y abiertas evidencian la necesidad de claridad en el concepto de la tipología, en las fases de un procesamiento estratégico que no dé paso al bloqueo de ideas, la falta de acompañamiento de un tutor, un mayor hábito y falta de un contexto o ambiente de trabajo significativo para la escritura del ensayo.

De este modo se llega a concretar una pregunta que sugiere la transformación de la realidad pedagógica a partir de un medio que mejore las prácticas de enseñanza y aprendizaje de la tipología textual. Esta necesidad de una propuesta alude a la indagación de perspectivas teóricas relevantes para la escritura de ensayos en la Educación Media, a la necesidad de pensar en elementos estratégicos dentro de un diseño investigativo y establecer las condiciones de aplicación de la propuesta de un proyecto particularizado para el contexto focalizado. Como respuesta, se establecen objetivos para el diseño del proyecto. Se presenta la propuesta de proyecto de aula que comporte elementos teóricos recurrentes en las investigaciones más recientes sobre

implementación de propuestas de enseñanza y aprendizaje de la escritura en adolescentes como la del modelo cognitivo para la composición escrita, competencias argumentativas y la de los aspectos socioculturales que motivan y acompañan el fortalecimiento de habilidades en la escritura de ensayos. Un segundo objetivo específico se propone como la configuración de un plan de intervención basado en la modalidad de taller de escritura de ensayos que implemente aspectos fundamentales de la escritura como proceso e interacción. Como objetivo final, a partir de los hechos y posibilidades del contexto, se establecen adaptaciones para el diseño de talleres de aplicación para la escritura de ensayos teniendo en cuenta el modelo pedagógico de Enseñanza para la Comprensión y su secuencia de desempeños como ruta de adaptación del proyecto de aula.

4.2. Presentación del diseño

La modalidad de intervención que se hace pertinente y adecuada la problemática planteada y delimitada es la de *taller pedagógico* como recurso que fundamentalmente comporta las problemáticas del contexto del nivel educativo de la población que evidencia una variedad de carencias. De manera resumida, tales carencias son la falta de práctica y evaluación más intensiva y auténtica de la escritura argumentativa, asumida como acto comunicativo complejo para la resolución de una disputa (Van Eemeren, 1992), falta de una perspectiva cognitiva que propende por el fortalecimiento de las capacidades de razonamiento y sus estrategias para suscitar ideas (Flower y Hayes, 1980) y la necesidad de crear o disponer un ambiente o realidad sociocultural que incluya procedimientos de interacción regulada hacia el apoyo para la producción del texto.

4.2.1. Fundamentación teórica del taller de escritura

Las perspectivas teóricas del taller que se tienen en cuenta para su diseño están basadas en las consideraciones de los autores Daniel Cassany (2003) y María Elvira Rodríguez Luna (2012). Estas posturas presentan principios del taller y la disposición para la generación de una estructura o secuenciación didáctica. Ambas posturas se concentran en el taller guiado a la pedagogía de las actividades discursivas de la lengua en cuanto fortalecen procesos y acciones de la escritura en género argumentativo en el contexto educativo (UDFJC, 2017).

4.2.1.1. El Taller de Escritura según Cassany

El taller, según Cassany (2003), se caracteriza principalmente por su practicidad en la enseñanza y aprendizaje. Surge como propuesta didáctica práctica en casos de estudiantes con limitaciones de tiempo, escasos conocimientos lingüísticos, necesidad de lograr habilidades escritas de manera urgente y con concepciones tradicionales sobre la escritura. El taller de escritura es sintético y se concentra en el desarrollo de una tipología textual con sus aspectos más determinantes y aplicados a la necesidad del contexto. La modalidad de taller de escritura, aunque se desarrolla con mayor popularidad para la creación de textos literarios narrativos o líricos, se puede abordar con otras modalidades de la lengua escrita y en diferentes niveles de educación. La propuesta de taller puede configurarse desde motivaciones o situaciones que necesiten resolverse a partir de la escritura académica, laboral o comercial. Para la composición, se hace necesario tener en cuenta los recursos y su complejidad para divisar su adecuación al nivel de enseñanza.

El desarrollo del taller se fundamenta desde la teoría de la redacción como proceso cognitivo de Flower y Hayes (1980). La planeación de cada sesión del taller está definida desde la presentación y la consciencia sobre la situación como motivo para la escritura. Tal situación obedece a una documentación necesaria para fortalecer los conocimientos previos al texto o para usarlos como referente. Se hace precisión sobre la audiencia, tono, características de la estructura de la tipología textual como la superestructura y la macroestructura. Todo se pone en juego para empezar a resolver la situación o problema por medio del texto planeado. La traducción o textualización se realiza a manera de primer borrador con apoyo del docente. La revisión cobra alta importancia: se puede realizar poniendo en común la lectura en voz alta de los textos resaltando aspectos significativos del proceso escrito y de la forma y contenido del texto. Esta revisión hecha por el docente, puesta en común y apoyada por los compañeros que intercambian impresiones en la lectura del texto ajeno, hace que se habitúe y se forme al escritor en la evaluación de textos para que puede apropiarse estas estrategias y aplicarlas a su propio proceso. Cada producción textual posee anotaciones que deben ser corregidas bien sea de manera individual, pares o en grupo para dar paso a la reformulación del texto y dar el aval para la versión final.

Cassany (2003) presenta ciertos principios fundamentales de un taller de escritura a manera de recomendaciones o principios lingüísticos y pedagógicos. Entre ellos, se debe tener en cuenta el *desarrollo de representaciones y actitudes finas de la expresión escrita*; y finas referidas a la

reducción de la ambigüedad que se maneja en la modalidad oral y que se suele asimilar en la lengua escrita. Un segundo principio se refiere al *desarrollo de destrezas lingüísticas globales para la escritura* en las que se recalca la destreza de uso social, entendida como la capacidad de presentar sus escritos en público para ser evaluados e interpretados con actitud de reflexión y transformación a una práctica más especializada de la escritura. Los demás principios se enfocan en asumir el *escribir como actividad social, la lengua – y la escritura- como herencia cultural, actividad cooperativa, como proceso cognitivo, que incluye tipos de lectura y conversación, la revisión a forma de comentario y el habla como herramienta poderosa para mejorar procesos de escritura* (Cassany, 2003). Estos principios asumen una concepción *post-proceso* en cuanto se hacen relevantes otras dimensiones de carácter pragmático como la sociocultural y emocional que inciden en la composición o producción del texto.

4.2.1.2. La propuesta de Taller Pedagógico según Rodríguez

En cuanto a la propuesta teórico práctica del taller de Rodríguez (2012), se puede resaltar que la puesta en escena del taller se justifica por su carácter de especificidad y practicidad en el aprendizaje de un asunto de la vida cotidiana. Su utilidad hace al taller adecuado “para la producción de determinado tipo de estructuras lingüísticas” (Rodríguez, 2012, p.14). El taller es funcional en tanto que ofrece la “apropiación de conocimientos, habilidades o destrezas a partir de la realización de actividades desarrolladas entre los participantes” (p.16). Dos propiedades del taller son la disposición a la interacción e incentivar la autonomía. El desarrollo del taller promueve la generación de la oralidad para la expresión de los puntos de vista que dan paso a la reflexión del proceso desde su planteamiento, desarrollo y evaluación. En cuanto a la autonomía, el taller puede llegar a promoverla en cuanto el aprendizaje al ser tan concreto, puede tener mayor conciencia del progreso personal en relación con habilidades y dificultades.

Esta modalidad o estrategia pedagógica se hace válida y pertinente para la investigación en lenguaje y educación por su aspecto secuencial e intencionado para el logro de un aprendizaje concreto. Es una muestra significativa elemental para el investigador en la observación y el análisis investigativo. En el caso del enfoque cualitativo, el taller ofrece al investigador “una situación de aprendizaje susceptible de ser observada, registrada y analizada para comprender con ello el sentido de las acciones e interacciones en el contexto del aula” (Rodríguez, 2012, p.17). La información del taller en su dinámica de interacción permite acceder a concepciones, desempeños

y aspectos de la práctica que se focalicen en la investigación. El taller se hace significativo en el diseño de Investigación-Acción debido a que la investigación en la planeación y desarrollo en el aula busca contemplar las prácticas interactivas de enseñanza y aprendizaje en el aula, en su realidad delimitada y problematizada, y generar un impacto que evidencie una transformación que “propicia cambios en la acción educativa” (p.36).

Un proyecto de taller se construye desde un proceso de planeación que identifica problemas en el contexto educativo como en las directrices para la enseñanza, como políticas públicas, documentos institucionales y una exploración del contexto más cercano a la producción escrita como la revisión de concepciones y desempeños. A partir de los problemas a solucionar por medio del taller, se procede al diseño de las actividades. Rodríguez (2012) considera que para esta fase de construcción del taller, es necesario tener presente su carácter dialógico, participativo, funcional-significativo, lúdico, integrador, sistémico. Estos rasgos hacen al taller una *estrategia didáctica*.

La ejecución de un taller de lengua materna define roles y funciones de los implicados dentro del acto educativo. Tanto docente, investigador como estudiante tienen definido su quehacer durante las actividades propuestas en el taller. El orden o la sistematicidad que maneja, hace que se sigan protocolos programados para notificar los aprendizajes logrados. El desarrollo de cada acción permite que la estrategia didáctica se pueda evidenciar su impacto en el desarrollo de la unidad temática de tipo lingüístico guiado a una producción textual.

4.2.2. Ruta de aprendizaje del taller de escritura: Enseñanza para la Comprensión

La modalidad de taller según los principios orientadores de Cassany (2003) y Rodríguez (2012), se adecúan al modelo pedagógico Enseñanza para la Comprensión de la institución intervenida. Este modelo pedagógico parte de un enfoque cognitivo que asume la comprensión como la “capacidad de hacer con un tópico una variedad de cosas que estimulan el pensamiento como explicar, demostrar, dar ejemplos, generalizar, establecer analogías y presentar el tópico de nueva manera” (Blythe, 1998, p.39). El ejercicio de la comprensión en el aula se complejiza en su visión cognitiva e interactiva al integrar relaciones que resuelvan problemas de la enseñanza y el aprendizaje, es decir, los problemas referidos a los temas o tópicos del conocimiento. Entre estas relaciones complejas de la comprensión está la resolución de problemas en situaciones auténticas, colaborar en el seguimiento y evaluación de progresos y dificultades. En esta práctica de la

comprensión queda excluida la memorización de conceptos, argumentos y procedimientos que no estén motivados ni relacionados con una acción auténtica.

La evidencia del aprendizaje o de la comprensión se presenta en los Desempeños de Comprensión que se definen como exhibición pública de lo que se aprende y se da en casos donde el usa el conocimiento de manera novedosa (Blythe, 1998). La planificación de estos *desempeños de comprensión* está en el diseño de propuestas de planes de aula y actividades englobadas en tres tipologías de desempeños que pueden ser consecuentes entre sí o aleatorias según la autonomía del docente. Estos son: Los desempeños *preliminares*, los desempeños de *investigación guiada* y proyectos finales de *síntesis*. Los preliminares se refieren a actividades iniciales de un proyecto, basados en la sensibilización y exploración de los temas o tópicos. En estas sesiones, se establecen los vínculos entre los intereses de los estudiantes y del conocimiento, teoría, tema, tópico, concepto, argumento o procedimiento. Para el desempeño de investigación guiada, se propone incidir de modo concreto en los problemas que el docente considera como importantes para la comprensión del conocimiento. Esto se puede entender desde la teoría vygotskiana como el paso del nivel de desarrollo real para llegar a la zona de desarrollo próximo con intervención del mediador que genera tal andamiaje. El carácter investigativo de este desempeño se asocia con el concepto de investigación formativa (Restrepo, 2004) donde se simula el ejercicio de indagación e investigación para aprender a investigar tal como se realiza en la investigación científica.

El tipo de desempeño basado en los *proyectos finales de síntesis* se puede concebir como el producto final que incluye la exhibición de las habilidades logradas en los desempeños anteriores. Este último desempeño evidencia que el aprendizaje es un proceso que usa la reflexión constante para llegar al producto. Estos desempeños están fundamentados en unos objetivos trazados sobre el desarrollo de *lo que se debe comprender*. Por esta razón, durante las sesiones de desempeño de comprensión es necesario acudir a tales objetivos o metas de comprensión para verificar su cumplimiento (Blythe, 1998).

El taller de escritura de ensayos que se plantea para la presente investigación integra las posturas de Cassany (2003) y Rodríguez (2012) por la pertinencia de los fundamentos teórico-prácticos frente a las necesidades y problemáticas de la institución intervenida. Se ajusta debido a la particularización en desarrollo de una tipología textual en un ambiente configurado para la interacción como apoyo al andamiaje, la oralidad como disposición a la presentación de los puntos

de vista y para la exhibición de los textos para ser evaluados. Coincide su disposición secuencial en cuanto el proceso cognitivo de la escritura se ancla dentro del proceso de comprensión y de aprendizaje donde se realiza planeación como desempeño preliminar, textualización dentro del desempeño de investigación guiada y la presentación del producto o versión definitiva del texto dentro del desempeño de proyecto final de síntesis.

4.2.3. Estructura del taller de escritura de ensayos

Cada taller se dinamiza en tres ambientes cognitivos de aproximación a través de la sensibilización y encuadre como exploración del conocimiento a presentar. Para ello se estimulan los conocimientos previos y se toma como estrategia para la activación, la rutina del pensamiento que a través de secuencia elemental de pasos se condiciona la generación de ideas desde el decir el conocimiento, dar una opinión o establecer relaciones con otros conceptos (Aja et al., 2020). Un segundo ambiente es el de enunciación y modelación donde se presenta el conocimiento de manera sistemática en función de la producción textual. La fase final de síntesis se da con un ambiente de simulación y ejercitación que se fundamenta en la práctica enfocada en el proyecto de escritura de una versión final (Fundación Alberto Merani, 2020).

De esta manera, se dispone la creación de los talleres de la siguiente manera: los *desempeños preliminares* se desarrollarán en los talleres 1 y 2 de sensibilización y de regulación de los objetivos, lineamientos y compromisos frente a la secuencia de los talleres. Esto incluye un ambiente emocional y afectivo de motivación frente a la funcionalidad de escritura de ensayos, exploración de concepciones y la asignación de roles durante todo el plan de aula basado en talleres de escritura. Cada taller, en esta etapa, establece vínculos con las comprensiones logradas de las sesiones previas a manera de ejercicio de consciencia sobre los progresos y dificultades del proceso escritor.

Los *desempeños de investigación guiada*, referidos los talleres 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se concentran en el abordaje de los temas de la argumentación y la modalidad escrita de ambiente, composición y control dentro de la modalidad de ensayo. Las actividades propuestas en los talleres son ejercicios individuales, en pares y grupales donde no solo se realizan ejercicios sueltos sino que se hace composición de textos argumentativos de menor extensión compilados en un portafolio y a la par se adelanta el trabajo para el proyecto de escritura cooperativo de ensayo académico y del proyecto de escritura individual de ensayo literario. Cada taller (ver tabla 10) habitúa al estudiante al

ejercicio de la escritura mediante la práctica del procesamiento cognitivo. A su vez, incluye una ambientación afectiva de vínculo con las prácticas lingüísticas y comunicativas a partir de la interacción. Se tiene en cuenta la oralidad como dimensión mediadora para las fases de elaboración del texto como la expresión de ideas, lectura en voz alta, evaluación desde la opinión y desde la crítica particularizada de aspectos técnicos en la producción del texto argumentativo.

En el *desempeño de proyecto final de síntesis* correspondiente a los talleres 9 y 10, se hará un énfasis mayor revisión del avance de los dos textos. Se investiga la viabilidad en los avances de los dos tipos de ensayos y su presentación en la revista. Se sopesarán los conocimientos logrados en las sesiones previas aplicados en los avances y se hará revisión, corrección y generación de las versiones finales. El taller de escritura se configura en un evento público de publicación de los textos. Este evento de publicación tiene como objetivo la difusión de los ensayos de los estudiantes en aras de dar un ambiente más comunicativo, auténtico y motivador al ejercicio de escritura de ensayo en el aula. Este ejercicio busca legitimar la tipología textual que carece de popularidad y reconocimiento dentro de las experiencias lectoras dominadas por otras tipologías o géneros discursivos más notorios en las experiencias de lectura que se limitan a la promoción de textos narrativos.

A continuación se presenta la planeación de los talleres para ilustrar la disposición de los desempeños, objetivos, ambientes, recursos y su coherencia en la formación del escritor de ensayo.

4.2.3.1. Fase de los desempeños preliminares generales (Taller 1 y 2)

Tabla 11. Planeación de *Desempeños particulares Taller 1/10*

TALLER #1		
SOBRE LA ESCRITURA, LA ARGUMENTACIÓN Y EL ENSAYO		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Reconocer la situación sobre concepciones y desempeños del grupo mediante la interacción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Rutina de aprendizaje: 3-2-1 Puente para aproximación a las de concepciones sobre, argumentación, escritura y ensayo. Se incluyen preguntas abiertas y cerradas de tipo encuesta-cuestionario. - Situación problema: dificultad de un estudiante universitario por deficiencias en su proceso de escritura. - Trabajo por pares: simulación teatral de dos minutos de la situación. - Cierre: reflexión sobre las necesidades educativas vistas en la rutina de pensamiento y en la simulación teatral.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Adecuar y evaluar ideas y avances durante el proceso de producción del esbozo del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se sintetizan las ideas más importantes de la fase preliminar (Planeación del texto) - Se propone una actividad escrita de opinión por pares. Se pide incluir las ideas sintetizadas. Se exige la escritura en un formato dividido en tres partes. El formato sugiere un cuestionamiento sobre el contenido de cada párrafo. Sólo se realiza el párrafo primero donde se menciona la existencia de dificultades y el segundo su desarrollo (Textualización). - Se monitorea el avance y se deja en expectativa el tercer párrafo.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir un esbozo de texto argumentativo con pretensiones diagnósticas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace lectura en voz alta de los avances, se sugieren correcciones y mientras se va leyendo los que ya leyeron van haciendo ajuste de correcciones. (Revisión) - Al final de la lectura y la interacción, se vuelve al trabajo en pares para realizar una propuesta de solución para tales dificultades. - Se realiza la lectura de algunos párrafos y se deja como compromiso para la siguiente sesión, la digitalización e impresión del texto.

Elaboración propia.

Tabla 12. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 2/10*

TALLER #2		
EL TALLER DE ESCRITURA: OBJETIVOS, HÁBITOS, ROLES Y COMPROMISOS.		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	Sensibilización y encuadre: Identificar la motivación y necesidad de mejorar los desempeños en escritura.	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la rutina de aprendizaje Titulares. Los estudiantes realizan, a manera de títulos de anuncios periodísticos o publicitarios, los hechos más significativos ocurridos en la sesión anterior relacionados con temas como dificultades para escribir, la actividad teatral y los ejercicios de escritura en clase y el ejercicio impreso para la sesión presente. - Se presenta el orden de la sesión actual.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	Enunciación y modelación: Comprender y asumir el procedimiento del desarrollo del plan de aula basado en talleres de escritura de ensayos.	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace la recepción de los textos digitalizados e impresos y se realiza la lectura en voz alta de algunos textos. - Se conecta la temática de los textos (dificultades en el proceso de escritura de ensayos) con la necesidad de realizar un plan de aula a partir de talleres de escritura de ensayo. - Los estudiantes contemplan la propuesta del docente de plan de aula basado en talleres de escritura que contiene los siguientes parámetros: <ul style="list-style-type: none"> o Todas las clases se escribe un texto según procedimiento de plan-redacción-revisión o Todas las clases se adelantan dos portafolios: <ul style="list-style-type: none"> ▪ Ensayo literario individual a partir de reflexiones sobre literatura, lengua, arte, sensaciones, visión de mundo, existencia. ▪ Ensayo académico grupal a partir de reflexiones sobre la ciencia, la historia o un fenómeno natural o social. o Se hará una publicación final con los ensayos. - Se procede a entregar material físico (carpetas y formatos) - Se hacen los grupos de trabajo para el Ensayo Grupal y se hace aproximación a los temas de interés de carácter investigativo. Se llena un formato para registro de conformación del grupo de investigación.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	Simulación y ejercitación: Producir textos argumentativos cortos según interés para ensayo literario personal y académico-científico grupal.	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan dos textos argumentativos cortos. <ul style="list-style-type: none"> o Texto 1: (individual) Justificación con explicaciones sobre la importancia o del interés para el ensayo. o Texto 2: (grupal) Justificación de la importancia o interés para el ensayo. - Se otorga tiempo para la redacción y revisión individual con monitoreo del docente para el texto #1. - Se otorga tiempo para la redacción y revisión del texto grupal. Se hace monitoreo, grupo por grupo y se aclaran dudas sobre la estructura y contenido del texto. Se pide que en el grupo se analice la redacción a partir de lectura en voz alta al terminar el primer borrador. - Se da aprobación para digitalización para ambos textos. - Se deja el compromiso de digitalizar el texto aprobado y a la siguiente sesión, traerlos impresos para consignar en los portafolios correspondientes.

Elaboración propia.

4.2.3.2. Fase de los desempeños preliminares generales (Talleres 3, 4, 5, 6,7 y 8)

Tabla 13. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 3/10*

TALLER #3		
TIPOS Y TIPOS: TEXTOS, TEXTOS ARGUMENTATIVOS Y TIPOS DE ENSAYOS: PORTAFOLIO DE ENSAYO LITERARIO INDIVIDUAL Y CIENTÍFICO GRUPAL		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Reconocer aspectos del nivel de desarrollo y proceso personal y grupal en habilidades de escritura de textos argumentativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace la recepción de los textos impresos del taller #2 y se archivan en los portafolios correspondientes. - Se hace entrega del texto del taller #1 y el docente entrega un balance de los desempeños y de la aproximación a las concepciones del grupo frente a la escritura de ensayos. - Mientras se hace la presentación, los estudiantes realizan la rutina de pensamiento: Palabra-idea-frase.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Identificar aspectos básicos de los diferentes tipos de textos.</p> <p>Reconocer las propiedades fundamentales de los conceptos ensayo, ensayo literario y ensayo académico-científico en relación con el evento final.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - En grupos, se hace la lectura de 6 textos de diferentes tipologías textuales. Se presenta las definiciones con características básicas de cada tipología con características, estructura y ejemplos a través de mentefactos conceptuales. - Se hace el cotejo y se presentan los grupos a manera de exposición. Se pide un formato de planeación de presentación oral. - Se realiza un mentefacto conceptual que sintetiza todas las tipologías de texto y se hace énfasis en el ensayo. - Se relacionan las tipologías más importantes que son Ensayo, Ensayo literario y Ensayo Científico con el propósito del Plan de Aula a partir de Talleres de Escritura de Ensayos y el evento final de publicación de los ensayos en revista especializada.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir textos argumentativos cortos donde se evalúen los recursos ya manejados de la tipología en los textos realizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una revisión de los portafolios grupales (de ensayo académico científico) y se realiza la lectura de los textos ingresados al comienzo de la sesión para cotejar el cumplimiento de las características sintetizadas en el mentefacto anterior. Esto a manera de planificación para realizar un texto sobre tal análisis. - Se procede a escribir un texto de evaluación del texto. Debe justificar si se cumplen los criterios de la tipología.

Elaboración propia.

Tabla 14. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 4/10*

TALLER #4		
ESTRUCTURA DEL ENSAYO: TESIS, ARGUMENTOS Y CONCLUSIÓN		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Explorar el análisis estructural de un ensayo como texto argumentativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza una rutina de aprendizaje “principio-medio-final” a partir de la lectura de un ensayo corto donde se parafrasea la idea inicial, del cuerpo y de la conclusión. - Se presentan los resultados y se hace una aproximación a la estructura como base para la producción textual del ensayo.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Reconocer las partes fundamentales de la estructura del ensayo como texto argumentativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se procede a presentar las características proposicionales y microestructurales de cada una de las partes de la estructura semántica argumental como planeación del texto argumentativo (Mentefacto Argumental). - Se dan ejemplos sencillos de redacción de las proposiciones para construir una tesis, definiciones, argumentos y conclusión como las partes más frecuentes y fundamentales en la escritura de ensayos.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir esquemas de planeación del texto argumentativo a partir de la comprensión del procedimiento semántico y microestructural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se procede a realizar mentefactos argumentales para el ensayo literario personal para la revista del proyecto final. - Se hace monitoreo y se da aprobación para consignar en el portafolio de ensayo literario personal. - Se procede a la elaboración del mentefacto argumental para el ensayo académico-científico. - Se hace monitoreo y se da aprobación para consignar en el portafolio de ensayo académico-científico grupal. - Se deja como compromiso realizar la presentación oral de los mentefactos argumentales de los proyectos grupales de ensayo académico-científico.

Elaboración propia.

Tabla 15. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 5/10*

TALLER #5		
TESIS: EL PUNTO DE VISTA, TOMA DE DECISIÓN, LA DEFINICIÓN, AMBIGÜEDAD Y EL SENTIDO DE LAS PALABRAS.		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Considerar los conceptos más importantes y significativos abordados en las últimas sesiones del taller de escritura.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la rutina de aprendizaje Titulares. Los estudiantes realizan, a manera de títulos de anuncios periodísticos o publicitarios, las definiciones y conceptos más importantes desarrollados en las últimas 2 sesiones del taller.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Comprender en la práctica de la planeación textual los aspectos de construcción de las ideas enfocadas a la producción de ensayos (punto de vista, toma de decisión, la definición, ambigüedad y el sentido de las palabras usadas y su relación con la formalidad)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza, a manera de rutina de pensamiento, la presentación de los mentefactos argumentales del proyecto de ensayo académico grupal. - Se hace revisión de la lógica de relación entre los elementos y se realizan anotaciones de evaluación por parte del docente y de los compañeros. - En las presentaciones se hace énfasis en la evaluación de los criterios fundamentales de la tesis desde su carácter polémico, categórico y contundente. - Se indaga, en cada presentación, aspectos de la toma del punto de vista, toma de decisión, la definición, ambigüedad y el sentido de las palabras usadas y su relación con la formalidad.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir un primer ejercicio de textualización de la planeación para el texto argumentativo basado en la planeación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan las correcciones de los mentefactos con marcas diferenciales de revisión de la sesión presente. - Se realiza un texto de un párrafo que use las mismas proposiciones del mentefacto. Se busca que se aproxime al uso experimental y básico de conectores entre proposiciones. Tales conectores deben estar visualmente señalados para encontrar las conexiones de los niveles proposicionales. - Se realiza la lectura de manera grupal y se da registro de aprobación para consignar en el portafolio.

Elaboración propia.

Tabla 16. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 6/10*

TALLER #6		
ARGUMENTOS I:		
ESTRATEGIAS Y TIPOS DE ARGUMENTOS: CAUSALIDAD Y ANALOGÍA		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Explorar las relaciones causales y analógicas en ejercicios de reflexión sobre temas personales comportamentales y científicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la proyección de dos videos: el primero sobre recomendaciones y el segundo sobre un fenómeno del funcionamiento natural humano. - Se realiza, para cada video, una rutina de pensamiento: para el primero: <i>veo-pienso-me pregunto</i> y para el segundo <i>3-2-1 puente</i>. - Se analizan las rutinas y se concluye con la importancia de la lógica causal de la primera rutina y la significancia de la comparación mediante la analogía. Ambas funcionan para presentar y justificar un punto de vista
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Comprender los procedimientos de composición de argumentos de causa y analógicos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace la presentación esquemática de los argumentos por causalidad y por analogía. - Se dan ejemplos y se comprende la lógica proposicional y escrita de ambos tipos de argumentos. - Se realiza un ejercicio de composición de un argumento y se pone en consideración en interacción grupal.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir esquema de planeación para ensayo literario personal con base en la composición de proposiciones de argumentos de causa y de analogía.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se retoma el portafolio de ensayo literario y se realiza el mentefacto para el proyecto individual. En el mentefacto se propone dar en primera medida una construcción de argumentos a partir de relaciones causales y analógicas. - Se entrega el mentefacto para revisión.

Elaboración propia.

Tabla 17. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 7/10*

TALLER #7		
ARGUMENTOS II:		
ARGUMENTOS DE AUTORIDAD Y MEDIANTE CASOS Y EJEMPLOS.		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Reconocer la motivación y necesidad de acudir al uso de argumentos de autoridad y mediante ejemplos para lograr validez en el enunciado argumentativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la rutina de pensamiento <i>pienso-me intereso-investigo</i> a partir de la lectura de un artículo periodístico o de opinión tipo “fake news” que se considere altamente polémico a nivel científico o social. - Se identifican las expresiones que generan ambigüedad por fallos o falta de información y se ubican en la segunda parte de la rutina (me intereso) - La sesión se realiza en una sala de acceso a material bibliográfico o con acceso a fuentes veraces de información. En la tercera parte de la rutina (investigo), se pide que se consulte una fuente veraz de información que refute o argumente la información no comprobada.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Apropiar los procedimientos de construcción de argumentos de autoridad y mediante ejemplos a nivel proposicional y microestructural del texto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta a manera de conclusión del ejercicio preliminar la importancia de los argumentos contruidos con fuentes de autoridad y con ejemplos que den fortaleza en la búsqueda de la veracidad o validez de las ideas presentadas. - Se presentan los aspectos proposicionales y microestructurales en la composición de tipos de argumentos de autoridad y mediante ejemplos. Además, se hace una introducción al procedimiento de citación textual para textos de carácter científico. - Se realiza un ejercicio de composición de un argumento de cada tipo y se pone en consideración en interacción grupal.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir avances en la textualización del proyecto de ensayo grupal de escritura de ensayo académico-científico tomando el uso adecuado de argumentos de autoridad y mediante ejemplos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se retoman los portafolios y se escoge el de construcción grupal. Se hace la revisión y se empieza a agregar argumentos de autoridad y mediante ejemplos a cada una de las rutas argumentativas. La información se toma del material bibliográfico dispuesto en el aula. - Se aprueba un borrador con estos tipos de argumentos y se consigna en el portafolio grupal.

Elaboración propia.

Tabla 18. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 8/10*

TALLER #8		
ARGUMENTOS III:		
DERIVACIÓN O CONCLUSIÓN		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Identificar de manera más especializada los aspectos y estrategias de producción textual de un ensayo.</p> <p>Explorar los procedimientos lógicos y retóricos de composición de una conclusión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza, a manera de rutina de pensamiento, un mentefacto conceptual construido entre todos los participantes del taller que contenga las partes de la estructura del ensayo y los tipos de argumentos vistos caracterizando la lógica y las estrategias de composición. - Se realiza la lectura de un ensayo, se reconoce la tesis, los argumentos y se hace énfasis en la relación lógica con la conclusión o cierre. Se hace lluvia de ideas sobre los posibles procedimientos de creación de la conclusión.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Comprender la lógica de cierre en contraste con la presentación de los argumentos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta las estrategias de composición de una conclusión según varios casos. - Se comprende que la importancia de la conclusión está en la verificación de los objetivos del texto, en los efectos de recepción, en la confirmación del punto de vista y en la generación de posibilidades dada la justificación realizada en los argumentos.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Producir texto de conclusión para los proyectos de ensayo individual y grupal a partir de procedimientos estratégicos de composición.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se toman los portafolios y se destinan tiempos para la composición del párrafo de cierre del ensayo. Se hace un esbozo y se da aprobación para consignar en el portafolio correspondiente.

Elaboración propia.

4.2.3.3.Fase de los desempeños de síntesis final (Talleres 9 y 10)

Tabla 19. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 9/10*

TALLER #9		
REVISIÓN DE ENSAYOS LITERARIOS Y CIENTÍFICOS. EDICIÓN Y PUBLICACIÓN.		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Retroalimentar y reconocer el proceso de aprendizaje de la escritura de ensayos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se hace recuento del Plan de Aula basado en el Taller de Escritura de Ensayos. - Se verifican los objetivos logrados y las circunstancias de desarrollo. - Se pone como compromiso dar la última revisión de todos los niveles lingüísticos y textuales de composición del texto.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Comprender la exigencia y la importancia del trabajo de revisión como parte fundamental del proceso de creación de una versión final.</p> <p>Reconocer la importancia de la audiencia, del tono y propósito del texto al haber un escenario real de comunicación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se revisa en un primer momento los ensayos literarios individuales. Se revisa el texto final a la luz de todo el contenido del portafolio. Se verifica la apropiación de los conceptos y correcciones realizadas y se procede a la producción de la versión final. - En un segundo momento, se procede al trabajo grupal donde se cotejan las dinámicas de desarrollo, la viabilidad lograda en la estrategia de trabajo en grupo, la aplicación de las correcciones y avances. Se hace una revisión final para verificar la lógica de construcción y la comprobación de la tesis o hipótesis planteada según lo investigado. - Se hacen ajustes de integración de aspectos no verbales como el uso de imágenes o ilustraciones para la diagramación del texto.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Realizar la última revisión frente a la recepción visual del auditorio. Se hace corrección de la propuesta de diagramación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se recogen las producciones textuales de los ensayos de todo el grupo participante y se procede a validar todo el material para efectos de diagramación. - Se toman decisiones sobre portada, presentación, material, tamaño y formato de publicación. - Se hace una última revisión de un boceto de las páginas de la revista. - Se hace una simulación del evento de presentación de la revista. Se selecciona el orden de los puntos a desarrollar y la dinámica de presentación de los textos escritos con lecturas en voz alta de algunos fragmentos de textos literarios y la presentación oral de los proyectos de ensayos académicos donde se comenta la importancia del proceso y de construcción colectiva e interactiva del aprendizaje de la escritura de ensayos.

Elaboración propia.

Tabla 20. Planeación de *Desempeños particulares del Taller 10/10*

TALLER #10		
EVENTO DE PRESENTACIÓN DE LA REVISTA:		
GUÍA PARA SU LECTURA, MODO DE DIFUSIÓN Y LECTURA EN VOZ ALTA.		
DESEMPEÑOS	OBJETIVOS DE CADA DESEMPEÑO	ACTIVIDADES DEL TALLER
DESEMPEÑO PRELIMINAR	<p>Sensibilización y encuadre:</p> <p>Comprender la importancia de la unidad del Plan de Aula, y realizar anticipación a las expectativas de recepción.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se procede a revisar y practicar el plan de presentación a partir de la lectura en voz alta, y presentación del proceso de escritura para llegar a la producción de los ensayos. - Se contemplan expectativas de preguntas que el público receptor o auditorio pueda generar sobre los ensayos realizados, y se procede a dar solución.
DESEMPEÑO DE INVESTIGACIÓN GUIADA	<p>Enunciación y modelación:</p> <p>Presentar el Plan de Aula como proceso y su producto resultante en un escenario real y auténtico del ambiente académico y comunicativo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se da inicio al evento con la presentación del orden a seguir. Se describe el plan de aula basado en talleres de escritura de ensayos y luego se presenta la estructura de la revista al auditorio.
DESEMPEÑO DE SÍNTESIS FINAL	<p>Simulación y ejercitación:</p> <p>Legitimar la escritura de ensayos como ambiente social y académico.</p> <p>Dotar de mayor popularidad tanto a la producción del texto como ejercicio creativo como a la difusión de la modalidad textual de ensayo literario y académico-científico en un ambiente de Educación Media.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentan los autores y se hace la lectura en voz alta de algunos de los ensayos literarios. Se responden preguntas. - Se realiza la presentación de los grupos y los ensayos grupales realizados. Los integrantes dan cuenta del proceso cognitivo e interactivo para la construcción de los ensayos desde su súper, macro y microestructura textual. Se parafrasea la tesis, argumentos y conclusión de cada ensayo académico-científico grupal. Se responden preguntas. - Se da por terminado el evento y se da claridad sobre la difusión de la revista.

Elaboración propia.

4.3 Análisis sobre la interiorización teórico-práctica asumida en el trabajo de investigación en relación con el diseño de intervención y el contexto

La concepción docente frente a la escritura de ensayos se fundamentó desde el recorrido teórico presentado en el espacio de formación de la *Modalidad Escrita del Lenguaje* del programa curricular de la *Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna*. Estos fundamentos contribuyeron a que la vista frente a la problemática de interés en el entorno laboral tuviera un componente de complejidad mayor con reflexiones pedagógicas guiadas al trabajo investigativo. Las circunstancias donde ocurre el aprendizaje tuvieron como filtro las perspectivas cognitivas y socioculturales que obligan a pensar y proponer transformaciones al entorno de enseñanza y afectar en la mayoría de los hechos problemáticos para que se logre el cumplimiento de los objetivos trazados para el trabajo de investigación.

El recorrido teórico se traza desde la exploración de la relación lógica y práctica de la educación de los conceptos de argumentación, escritura y ensayo como texto argumentativo. La argumentación se define desde el uso del lenguaje y su aplicación en situaciones verbales reales. Las perspectivas argumentativas desde la persuasión, la construcción de estructura y de estrategias se toman como posibilidades dentro del contexto escolar que funcionan como herramientas para la construcción de ensayos. Estos fundamentos y perspectivas se toman para orientar y definir la acción comunicativa de la defensa, disputa-resolución, garantías, justificación y desarrollo de ideas en una voz propia. Se hace énfasis, por su carácter práctico aplicado a la escritura de ensayos, en las teorías de Plantin (1998), Weston (1994) para las estrategias y tipos de argumentos, y de Zubiría (2011) la estructura semántica (macroestructura argumental) que está complementada con los aspectos de Perelman (1989), Toulmin (2007) y Van Eemeren (1992).

Desde la teoría de la escritura en relación con la práctica educativa en el aula, se concibe que el bajo desempeño del escritor escolar tiene una explicación y unas razones que inducen a la búsqueda de acciones que tengan impacto en mejores resultados desde la pedagogía de la lengua materna. En la enseñanza de la escritura se explora no solo el producto escrito sino las disposiciones cognitivas del escritor antes de la composición redacción o producción textual. Las acciones del docente como guía de estas disposiciones debe reconocer las posturas teóricas de la escritura como proceso cognitivo y unas acciones desde la teoría social y cultural donde la interacción complementa el desarrollo mental adecuado para la escritura. La propuesta

investigativa presente hace un recorrido por la propuesta de Flower y Hayes (1980) y Bereiter y Scardamalia (1992) para poder determinar los sustentos procedimentales que permita la adecuación de un diseño basado en la planeación del texto (desde el nivel pragmático como su intención, modo, audiencia, ideas, postura y problema) con apoyo de modalidades del lenguaje como la oralidad y la lectura de textos. Luego, pasar al esbozo de las ideas por medio de estructuras jerárquicas como las rutinas de pensamiento (Aja et al, 2020) y los mentefactos (Zubiría, J., 2011). Al tener una conciencia y claridad sobre el proyecto de escritura se pasa a la producción del texto en su fase de borrador para controlar niveles de las ideas, párrafos a partir de la composición de la microestructura con los aspectos sintácticos y semánticos de este nivel de construcción. En esta fase de producción del texto, se valora la importancia de la interacción estratégica como acompañamiento, aclaración y adecuación tanto del pensamiento como de la estructura lingüística al texto en proceso. Esta interacción comprende la necesidad de asumir la teoría sociocultural de Vygotski (1978) y en Cassany (1989) para que se incluyan aspectos emocionales de la relación interactiva como la motivación, la confianza y la empatía (Cassany, 1989) que son determinantes para que el proceso cognitivo pueda desarrollarse con la disposición emocional necesaria. La versión final del texto dentro de esta propuesta cognitiva es la realización, presentación y legitimación de la meta comunicativa y dinámica del texto en un ambiente académico.

La teoría sobre la tipología textual del ensayo es una convergencia de los conceptos de argumentación y escritura desde su práctica y uso en situaciones reales del ámbito académico. El recorrido teórico realizado para este trabajo investigativo se basó en el reconocimiento de los fundamentos estructurales, de contenido y función del ensayo. La pretensión de esta revisión se concentró en buscar alternativas de desarrollo que puedan ser aplicables a la didáctica de la escritura de ensayos en el aula de clase. De estas posturas se rescatan aspectos de la tradición cultural (Vásquez, 2014) la estructura semántica argumental que posee (Zubiría, J., 2011), sus fundamentos de composición (Vásquez, 2016) y la importancia de la construcción de la voz propia frente a las referencias teóricas (Murray, 2012). Vale reconocer que el ensayo en la escuela carece de legitimidad en cuanto no se manejan los procedimientos adecuados para abordar la complejidad que posee, ni tampoco se realiza de forma tan constante con aproximaciones a la escritura de la opinión que vaya perfilando unas habilidades propias de la argumentación a diferencia de la práctica escolar de la narración que se realiza más a menudo y con más dinámicas de promoción a la lectura y la creación (Sánchez, C., 2001).

Llegado a este punto, el recorrido teórico realizado funciona dentro del proyecto como principio de ejecución de las acciones pedagógicas. La disposición del ambiente de trabajo de la escritura parte de la activación de aspectos psicológicos del proceso cognitivo de la composición escrita como la memoria, la comprensión a la par con los aspectos sociales y emocionales de la interacción, la motivación y se planean en el orden de la dinámica de cada taller. La experiencia de escritura toma tales aspectos dentro de un tiempo asignado para la planeación, redacción y revisión de cada uno de los ensayos que se presentan con situaciones de interacción que facilitan el control del proceso. Cada experiencia incluye la reflexión sobre el aprendizaje logrado sobre los conceptos y las teorías manejadas de la argumentación, escritura y ensayo pertinentes a la preparación de la versión final de cierre y propósito del taller.

Debido a la emergencia sanitaria del año 2020 por la pandemia de COVID-19, los espacios, tiempos y disposiciones llegaron al punto de avance de identificación de los hechos investigativos pero no en la intervención de la propuesta de aplicación del proyecto de aula. El rango de análisis se reduce o se limita al punto del diseño metodológico con la planeación de las unidades de trabajo, de los talleres pero no de su aplicación. Las disposiciones y condiciones de los talleres se han programado para la educación presencial están para la educación presencial y se proyectan para ser aplicados en ambiente de asistencia y presencialidad. La perspectiva de proceso e interacción se vuelve difusa en el trabajo virtual debido a las limitaciones para establecer el ambiente de trabajo y control de todos los procesos y subprocesos cognitivos y del apoyo y monitoreo que exige la población observada. Por esta razón, se considera una aplicación adecuada cuando se disponga la asistencia y manejo más preciso en el ambiente grupal para el control las acciones, decisiones y dinámicas que mejoran el desempeño en la escritura de ensayos.

4.4. Reflexión sobre las transformaciones o cambios que ha tenido en su labor profesional y en su formación a partir de la realización del trabajo de investigación

El modo de actuación profesional como pedagogo de la lengua materna puede sujetarse a un sistema de creencias basadas en una impresión o una experiencia. Al realizar un ejercicio investigativo institucionalizado y exigente a la normativa oficial tal tradición se pone en consideración. Ricoeur (1990) relaciona que a la imaginación “se le atribuye la facultad de pasar con facilidad de una experiencia a otra si su diferencia es débil y gradual y así transformar la diversidad en identidad” (1990, p.124). El carácter o la identidad cambian en cuanto esa debilidad

en la tradición profesional está marcada por falta de procedimientos de reflexión y de resultados en la calidad del aprendizaje. La problematización de una situación pedagógica o didáctica cobra un valor agregado cuando se toma un camino investigativo como el diseño de Investigación-Acción cuando se disponen una serie de acciones de intervención sobre la realidad para transformarla. Además, tal camino incluye referentes teóricos y de trabajo de campo que suelen coincidir con las problemáticas escolares y terminan haciendo parte de la cultura.

La experiencia de enseñar a escribir ensayos en la Educación Media cambia definitivamente de la mera repetición por la fosilización de unas prácticas que requerían de ese componente imaginativo y creador que aportan la ciencia desde estas prácticas posgraduales. La necesidad de cambio se generó al momento de hacer de esos referentes teóricos en fundamentos para procedimientos de análisis de hechos problemáticos del contexto de la institución focalizada. La escritura como proceso e interacción hace que las prácticas anteriores de enseñanza de la escritura como producto y baja interacción, carentes de imaginación por falta de carácter investigativo cambien.

La perspectiva cognitiva vista como fundamento dentro de las acciones de transformación ha hecho que el compromiso con la educación sea diferente. El asumir esta perspectiva hace que el rol docente se defina en la mediación y en el cambio de distribución del tiempo y del espacio. La apertura de la perspectiva no se rige por el cumplimiento de un producto para una calificación sino por el seguimiento de un proceso de acciones mediadas y reflexionadas con intervención de estrategias para que se incida no solo en el texto sino en las habilidades del pensamiento. La evaluación pasa de ser sumativa a ser formativa en cuanto no es un número sino un sistema de revisiones y cotejo del logro de habilidades.

En cuanto al componente sociocultural incide también en la postura del docente como dueño de conocimiento a ser consejero y colaborador del desarrollo de un proceso, de pasar de un nivel a otro para que pueda escribir con mayor calidad. Su componente interactivo distribuye el rol de jurado al de moderador de la comunicación donde todos pueden realizar apreciaciones sobre el efecto comunicativo del ensayo. Todos los estudiantes son partícipes y conscientes de su progreso lo que los convierte en voces autorizadas para contribuir en esa labor de consejeros para la revisión y corrección de los textos.

La misión de la formación posgradual del programa debe mantener ese estatus de generación de actualización en lo teórico y práctico y en la aplicación de transformaciones en los entornos escolares. Abren la imaginación para que surjan propuestas de gran impacto en la calidad de la educación ene escritura que se ve relegada desde la misma realidad de las pruebas de control de instituciones educativas. Hay poco fomento y baja calidad que al final afecta negativamente al proceso de aprendizaje de nivel superior en las aulas universitarias.

5. Conclusiones

La propuesta de intervención basada en talleres de escritura de ensayos cumple su cometido en cuanto integra las concepciones más recurrentes en la investigación sobre la formación escrita. Las prácticas se ven condicionadas a una nueva actitud que suple los requerimientos denotados de los hechos investigativos que dificultan el desempeño de nivel alto con el manejo de aspectos complejos de la composición, la argumentación y de la práctica del ensayo.

Los elementos teóricos de escritura como proceso cognitivo e interacción permiten dar posibilidades para el diseño mediado, acompañado y que fomente el desarrollo del pensamiento desde las habilidades para la escritura. El modelo de ambiente de trabajo hace que el procesamiento sea susceptible de ser observado y modificado en su desarrollo estructural (súper, macro y microestructural) en función del logro del carácter dialógico y comunicativo de la escritura. Este concepto de interacción involucra la emocionalidad y el compromiso para que tal proceso de escritura pueda ser dominado por el estudiante y se exija más para el logro de sus objetivos de la expresión de su voz propia, de su punto de vista y de las estrategias para demostrar y convencer que se focalizan en la escritura de ensayos.

Las condiciones pedagógicas y didácticas de la propuesta de intervención logran determinación al establecer una relación dialógica con la propuesta de modelo pedagógico de la institución. Este nivel de adaptación hace que el proyecto se mantenga por la pertinencia de las posturas teóricas y procedimentales que favorecen el pleno desarrollo de la escritura de ensayos como lo es la perspectiva cognitiva e interactiva. De hecho, el modelo pedagógico de la Enseñanza para la Comprensión coincide con el proyecto en su disposición para el aprendizaje en cuanto se crea un ambiente que predispone al estudiante a generar procesos de pensamiento que inciden en el manejo de las operaciones de producción de la escritura del ensayo. Las acciones y *desempeños preliminares* o de sensibilización sensibilizan a los aspectos emocionales de motivación y preparación hacia el ejercicio escrito, luego los *desempeños de investigación guiada* se adecúan a la preparación de la planeación desde la fundamentación de los contenidos y la búsqueda de las ideas y la voz propia sobre lo investigado para el proyecto de escritura. Finalmente, los *desempeños de proyecto de síntesis* se enfocan en esta propuesta en la búsqueda y construcción de espacios y tiempos para expandir la difusión de las propuestas de versión final de escritura de ensayo en un

ambiente académico que rompa la limitación comunicativa entre ensayo del estudiante y docente calificador hacia un auditorio más amplio con mayor recepción y diálogo.

Se logra generar un proyecto que no solo incide en la mejora de las habilidades escritoras de los estudiantes de educación media para sino para legitimar la práctica de esta tipología textual que posee más impacto en el desarrollo de la educación superior. Además, se contribuye en que, al haber mayor acceso a los textos de esta tipología, la popularidad condiciona nuevas prácticas de lectura en contra de aquellas que privilegian la difusión y vínculo con el género narrativo.

El proyecto presente mejora las prácticas de escritura de ensayos en la institución en cuanto la elaboración de la propuesta pretende transformar la situación de bajo rendimiento en la escritura de ensayos en la institución. Tal transformación inicia en la lectura y comprensión de los contextos en aras de reconocer de forma más precisa las causas que se concentran en la enseñanza de esta tipología textual. Se logra detectar que es necesario reforzar y proponer nuevas alternativas de enseñanza de la escritura y la argumentación guiadas a la escritura del ensayo basadas en las perspectivas cognitiva y sociocultural para que tal rendimiento no se encasille únicamente en la actitud del estudiante. La enseñanza debe cambiar en tal institución y por esta razón se presenta la propuesta de implementación de talleres diseñados bajo las posturas teóricas y procedimentales legitimadas por la comunidad científica que domina la investigación educativa en los campos de la escritura, la argumentación y el ensayo.

Se recomienda que esta institución focalizada tenga en cuenta las siguientes recomendaciones para hacer efectiva una transformación en los desempeños escritores de los estudiantes y la experiencia de la escritura sea diferente. Se sugiera que el sector directivo ante la planta docente asuma una posición de adecuación de tiempos y espacios dinámicos para la formación de escritores de ensayo y una transformación de los documentos institucionales como el Plan de Estudios de Castellano y las Mallas Curriculares de 10° y 11° en la inclusión de las perspectivas cognitiva y sociocultural y la aplicación de talleres de ensayo. Esto como acción meditada en reuniones de sensibilización a los docentes que aborden los beneficios de implementación de la escritura como proceso y producto a la par con un acompañamiento más emocional guiado a la motivación y a la confianza frente al desarrollo reflexivo de la ideas desde la planeación de la escritura de ensayos. El autor de la propuesta investigativa presente tiene la disposición de realizar las reuniones de ambientación y pertinencia de propuesta en el contexto

investigado para que se generen unas metas y compromisos que tendrían como impacto la transformación de los documentos institucionales que comportan las directrices sobre la enseñanza de la lengua y la escritura según el modelo pedagógico institucional.

Frente al uso o aplicación de los talleres de escritura de ensayo se sugiere reflexionar sobre la importancia de lograr mejores desempeños en el nivel de Educación Media en Colombia que es el nivel inmediatamente anterior a la educación técnica y universitaria. Por esta razón, es válido asumir nuevas concepciones con nuevas acciones enfocadas a la escritura como proceso e interacción. Entre ellas, se hace relevante tener en cuenta el diseño del taller para que sea aplicado o adaptado sin perder el horizonte psicológico y social de cada unidad.

La aplicación del taller busca principalmente que haya aprendizaje y dominio de los aspectos argumentativos, el proceso de la escritura y los rasgos distintivos de la tipología textual del ensayo dentro de un ambiente comunicativo más amplio. El ensayo al ser asumido con énfasis en su preparación y meditación hacia un auditorio más amplio, la motivación en la construcción comporta más dedicación y empeño en la revisión y claridad en las ideas. Además, el estudiante desarrolla más aspectos del aprendizaje de la lengua debido a que debe incluir más comprensión lectora de los contenidos que aportaron a su propuesta de ensayo como voz propia frente a los conocimientos y la oralidad por la necesidad de socializar su propuesta escrita. Por esta razón es adecuado tener el ensayo como proyecto final (de síntesis) dentro de un evento de socialización como la presentación de una revista especializada de ensayos, un periódico escolar o un evento de carácter científico como un foro, una feria académica o coloquios donde el ensayo haga parte fundamental de una propuesta de socialización de ideas y argumentos, y tenga un público lector distinto. De este modo, la dinámica compleja de producción es pensada para una recepción del texto más pública que la de presentar un texto a un docente que no le ha monitoreado su formación escrita.

Bibliografía

Libros

- Blythe, T. (1998). La enseñanza para la comprensión: guía para el docente. Paidós. Argentina.
- Bonilla, E. y Rodríguez S. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales. Universidad de los Andes. Ed. Norma. Colombia.
- Calsamiglia, H y Tusón, A. (1999). Las Cosas del Decir. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel. Barcelona.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martínez-Roca.
- Carlino, P. (2005). Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica. Fondo de Cultura Económica. Argentina.
- Cassany, D. (1989). Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir. Paidós. Barcelona
- Cassany, D. (2006). La cocina de la escritura. Anagrama. Barcelona
- Elliot, J. (1990). La Investigación Acción en Educación. Ediciones Morata. España.
- Flower, L. (1994). The construction of negotiated meaning. A social cognitive theory of writing. Southern Illinois University Press. Estados Unidos de América.
- Flower, L. et al. (1989). Planning in Writing: The Cognition of a Constructive Process. Carnegie Mellon. Southern Illinois University Press. Southern Illinois. Estados Unidos de América.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). La teoría de la redacción como proceso cognitivo.
- García-Dussán, E. (2015). Investigación en Lengua Materna: Camino y Fundamentos. Ed. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.
- Gómez- Martínez, J. (1981). Teoría del Ensayo. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Graves D.H. (1996). Didáctica de la escritura. Ediciones Morata. Madrid
- Jolibert, J. (1991). Formar niños productores de textos. Dolmen Ediciones. Chile.
- Murray, N. (2012). Writing Essays in English Language and Linguistics: Principles, Tips and Strategies for Undergraduates. Cambridge University Press.
- Peña, I. (2012). El universo de la creación narrativa. Ediciones El Huaco.
- Pérez, M. (2006). Lógica clásica y argumentación cotidiana. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.
- Perelman, Ch. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Ed. Gredos. Madrid.

- Plantin, C. (1998). La argumentación. Traducción de Amparo Tusón. Editorial Ariel, S. A. Barcelona.
- Ramírez, L. (2012). Discurso y lenguaje en la educación y la pedagogía. Magisterio Editorial. Bogotá.
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la Investigación. Sexta Edición. McGraw-Hill Education. Interamericana Editores, S.A. de C.V. México.
- Tamayo y Tamayo, M. (2002). El Proceso de la Investigación Científica. Editorial Limusa S.A. México.
- Toulmin, S. (2007). Los usos de la argumentación. Ed. Península. Barcelona.
- Van Eemeren, F. (1992). Argumentación, comunicación y falacias. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Vásquez, F. (2016). Las claves del ensayo. Ed. Kimpres S.A.S. Bogotá.
- Vásquez F. (2014). Pregúntele al ensayista. Ed. Kimpres S.A.S. Bogotá.
- Vivaldi, M. (2006). Curso de Redacción. Teoría y Práctica de la Composición y del Estilo. Thomson Editores. Madrid.
- Vygotski, L. (1978). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.
- Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Paidós Ibérica Ediciones S A España.
- Weston, A. (1994). Las claves de la argumentación. Ariel. Barcelona.
- Zubiría, J. (2011). Las competencias argumentativas. Magisterio Editorial. Bogotá.
- Zubiría, M. (1996). Teoría de las Seis Lecturas. Tomo II. Fundación Alberto Merani. Colombia.

Artículos

- Bereiter, K. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje. No.58. p. 43-64.
- Cassany, D. (2003). Taller de Escritura: Propuesta y Reflexiones. Revista Lenguaje No. 31. 2003.
- Jurado, F. (2014). El ajuste al sistema educativo colombiano. Ruta maestra 7, 19-23.
- Ricoeur, P. (1990). Sí mismo como otro. Siglo XXI Editores. España

Rodríguez, M. (2012). El taller: una estrategia para aprender, enseñar e investigar. Lenguaje y Educación: Perspectivas metodológicas y teóricas para su estudio. Sandra Soler Castillo, compiladora. Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Sánchez, C. (2001). "Ensayos: anotaciones preliminares en torno a su composición en el entorno escolar." En: Revista Educación y Pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 135-148.

Documentos públicos

UDFJC (2017). Proyecto Educativo del Programa: Proyecto Curricular Maestría en Pedagogía de la Lengua Materna. Policromía Digital. Bogotá

Cibergrafía

Aja et al. (2020). Rutinas de Pensamiento. Salesianos Santander. Recuperado de:

<http://rutinasdepensamiento.weebly.com/pienso-me-intereso-investigo.html>

Fundación Alberto Merani (2020). Glosario de Pedagogía Conceptual. Tomado de:

https://www.institutotecnicomercedesabrego.edu.co/images/2019/GACADEMICA/Glosario_de_pedagogia_conceptual-comprimido.pdf

Restrepo, B. (2004). Formación investigativa e investigación formativa: Recuperado de

<http://planmaestroinv.udistrital.edu.co/documentos/PMICI-UD/InvestigacionFormativa/Formaci%C3%B3n%20Investigativa%20e%20investigaci%C3%B3n%20Formativa.pdf>

Rodríguez, Nacarid. (2018). Los tres paradigmas en Educación. Doctorado en Educación: Universidad Central de Venezuela. Caracas. Facultad de Humanidades y Educación. Recuperado de: <http://saber.ucv.ve/jspui/handle/123456789/9671>

Suárez, A. Y., Moreno, S. M. (2020). Cuerpo, emociones y educación en tiempos de pandemia. Enunciación, 25 (2, separata), XXVI-XXX. <https://doi.org/10.14483/22486798.17021>

Conferencias

Sánchez Lozano, C. (2020). Dos modalidades de ensayo en la escuela: literario y argumentativo. Conversatorio del Concurso Nacional de Escritura con Carlos Fernando Sánchez Lozano. 20 de noviembre de 2020. Recuperado de:

https://www.youtube.com/watch?v=kO_IDrZAJkE

Documentos públicos

Ministerio de Educación Nacional. (2016). Derechos Básicos de Aprendizaje, Versión:2 Lenguaje. Recuperado de:

http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/DBA_Lenguaje.pdf

Ministerio de Educación Nacional (1996). Estándares Básicos en Competencias del Lenguaje. Colombia. Recuperado de <http://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Ley 115 de febrero 08. Colombia. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/.../articles-85906_archivo

Secretaría de Educación del Distrito – SED (2010). Referentes para la didáctica del lenguaje en el quinto ciclo. Dimaté, Rodríguez, Cecilia y Correa José Ignacio. Bogotá, Colombia. Alcaldía Mayor. Secretaría de Educación. Cerlalc. Recuperado de:

<https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/1221>

Lista de anexos

	Pág.
Anexo 1. Tabla de antecedentes (argumentación, escritura y ensayo).	118
Anexo 2. Encuesta para estudiantes (Síntesis de las respuestas).	125
Anexo 3. Encuesta para docentes (Síntesis de las respuestas).	128
Anexo 4. Malla de texto argumentativo (Universidad de los Andes, Centro de Español, 2020)	132
Anexo 5. Evaluación de texto de estudiantes (Ensayo #3)	134

Anexo 1. Tabla de antecedentes (argumentación, escritura y ensayo)

AÑO	PAÍS	AUTOR	TÍTULO	TIPO DE DOCUMENTO	BASE DOCUMENTAL
Argumentación y competencia argumentativa					
2018	Colombia	Nidia Yolanda Ruiz Ruiz, Luz Ismaelina Villamil Salazar, John Alexander Vergel, Deisy Patricia Aguilar Torres.	La importancia de la discusión oral entre pares estudiantiles para el desarrollo de la competencia argumentativa en el currículo de Lenguaje de primaria. Un estudio de caso en un colegio rural de Colombia.	Artículo	Repositorio Universidad de los Andes
2018	Colombia	Marisol Parada Vargas, Gloria Doris Torres Sánchez, Verónica Tranchita Pinzón.	Factores que inciden en la transición del discurso oral informal al discurso oral formal: un estudio de caso	Tesis Maestría	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana
2018	Colombia	John Álvaro Soto Quintero	La lógica y la competencia argumentativa en la educación media.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2018	Colombia	Gustavo Adolfo Reina Mora	Desarrollo de la competencia argumentativa a partir de la redacción de textos basados en imágenes de indicio en estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Santa Bárbara, Palmira Valle del Cauca.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2018	Colombia	Sandra Puerto Martínez	Secuencia didáctica para desarrollar los procesos de razonamiento y argumentación de los estudiantes del ciclo III en el componente numérico.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2018	Colombia	Sandra Milena Loaiza García	Desarrollo de la Competencia Argumentativa a través de los Laboratorios Virtuales.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2018	Colombia	Ximena Molina Tarazona	La construcción de ciudadanía y literacidades dentro de un marco de multiliteracidades en alumnos de inglés como lengua extranjera de undécimo grado en una escuela pública en Bogotá.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2018	Colombia	Claudia Patricia Zabala Castañeda, Kateryn Bedoya Quintero.	Transformación de la práctica pedagógica a través del desarrollo de habilidades orales y argumentativas de los estudiantes de básica secundaria de la Institución Educativa Municipal Cundinamarca de Zipaquirá.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de la Sabana
2018	Perú	Víctor Teodocio Vargas De La Cruz.	Competencia argumentativa escrita en estudiantes de educación de Educación Superior de Chupaca	Tesis Maestría	Google Scholar
2018	Colombia	Jenniffer Johana Alfonso Cuellar, Laura Patricia Mancera Valetts, Yiny Cárdenas	Trabajo colaborativo mediado por las TIC: estrategia para el fomento de la competencia argumentativa	Artículo	Google Scholar
2017	Colombia	Libia Mercedes Chaparro González Sonia García Rodríguez	La argumentación en la comunicación oral, estudio de caso.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2017	Colombia	Yohana Alzate Gutiérrez, Lady Milena Laiseca Rodríguez, Martha Liliana González Cubides.	Aula graduada y multigrado: generando argumentación a partir de la interacción	Tesis Maestría	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana

2017	Colombia	Andrea Cristina León Puentes	La competencia argumentativa oral como proceso transversal en la escuela primaria.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2017	Colombia	Olga Patricia Castaño García	La argumentación: una estrategia para la alfabetización científica en estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Bernardo Arias Trujillo.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2017	Colombia	David Esteban Araque Hernández	La argumentación en ciencias: una estrategia de aprendizaje a partir de los diálogos de Galileo Galilei.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2017	Colombia	Ana Milena Rodríguez Solarte	Una propuesta de enseñanza para promover la competencia argumentativa en ciencias naturales, en el grado séptimo de educación básica secundaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Calima-Darién, Valle del Cauca	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Valle
2017	Colombia	Gloria María Benjumea Buitrago, Yaneri Ruíz Meneses	Propuesta de enseñanza en ciencias naturales para la promoción de la argumentación en el grado tercero de básica primaria de la Institución Educativa Simón Bolívar de Calima Darién	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Valle
2017	Reino Unido	Sibel Erduran	Toulmin's argument pattern as a "horizon of possibilities" in the study of argumentation in science education. (El patrón de argumento de Toulmin como un "horizonte de posibilidades" en el estudio de la argumentación en la educación científica).	Artículo	Google Scholar
2017	Reino Unido	Yasemin Ozdem-Yilmaz, Jale Cakiroglu, Hamide Ertepinar, Sibel Erduran.	The pedagogy of argumentation in science education: science teachers' instructional practices. (La pedagogía de la argumentación en la educación en ciencias: prácticas instruccionales de profesores de ciencias).	Artículo	International Journal of Science Education, Volume 39, 2017.
2016	Colombia	Diego Armando Moreno Cifuentes	Propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia argumentativa y la demostración matemática en grado noveno.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2016	Colombia	María Eugenia Ruiz Cifuentes	Secuencia didáctica para favorecer la argumentación oral y escrita en grado segundo.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2016	Colombia	Yurlenis Andrea Vera Diettes	Modelos contextuales de lectura y escritura: propuesta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes universitarios.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2015	Colombia	María Esperanza Piraján Español	La argumentación en la enseñanza de las ciencias: análisis interpretativo de las investigaciones recientes.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2015	Colombia	Edwin Andrés Londoño Alape.	La competencia argumentativa pragmática de los manuales de FLE para la educación superior colombiana.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Pedagógica Nacional

2014	Colombia	Johanna Sabina Herrera Mantilla.	Efectividad de la metodología del aprendizaje cooperativo en el desarrollo de competencias científicas y ciudadanas a través del proyecto “semilleros de astronomía: hunnab ku” en estudiantes del grado quinto de primaria con diferente estilo cognitivo.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2014	México	María de Lourdes Cruz Aguilar, Marcelo Carmona Fernández.	Competencias argumentativas en estudiantes de educación superior.	Artículo	Google Scholar
2013	Colombia	Yeins Paola Méndez Prado	Elaboración de una cartilla didáctica acerca de las características, origen y evolución de los virus con actividades tendientes a desarrollar competencias argumentativas y propositivas en los estudiantes de educación básica.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2013	Colombia	Jimmy Fonseca Velásquez, Luis Fernando Lara Quintero.	Análisis del comportamiento racional y argumental de estudiantes de grado noveno cuando trabajan en grupo dentro de un ambiente que propicia la actividad demostrativa.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Pedagógica Nacional
2013	Costa Rica	Paula Alonso Chacón	La competencia argumentativa a partir del uso de los conectores discursivos, en textos de estudiantes universitarios de primer ingreso del Centro de Estudios Generales (CEG) de la Universidad Nacional	Artículo	Google Scholar
2008	Colombia	Christian David Gaviria-Martínez	Coordinación pragmática de teorías y evidencias en la argumentación.	Tesis Pregrado	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2006	Colombia	Roberto Ramírez Bravo.	Secuencias didácticas (SD) en los procesos de enseñanza aprendizaje de la competencia argumentativa escrita.	Artículo	Google Scholar
Escritura y alfabetización académica					
2018	Colombia	Claudia Cecilia Vargas Daza, Marisol Lenis Melo	La escritura por proceso a través de la estrategia de talleres de escritura para potenciar el pensamiento crítico en los estudiantes de aula multigrado.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Tolima
2018	Inglaterra	Natalie D. Usher	Learning about academic writing through holistic peer assessment (Aprender sobre la escritura académica a través de la evaluación holística entre pares)	Tesis Doctorado	Google Scholar
2018	Colombia	Gerzon Yair Calle Álvarez	La escritura académica apoyada por un Centro de Escritura Digital en la educación media.	Artículo	Google Scholar. Universidad de Antioquia
2018	Inglaterra	Laurie Ashwell	How Does Playing with Grammar Impact on Pupils' Writing? – A Mixed Methods Research Project into the Efficacy of Contextualised Grammar Tasks. (¿Cómo el juego con la gramática impacta en la escritura de los alumnos? - Un proyecto mixto de métodos de investigación en la eficacia de tareas con gramática contextualizada)	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de Oxford.
2016	Colombia	Patricia Roa Rodríguez	La escritura académica en la básica primaria: Una experiencia de formación docente	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2016	Colombia	Deisy Bibiana Alfonso Rivera	La retroalimentación formativa en el aprendizaje de la escritura académica: un estudio de caso sobre el curso de español de la Universidad de los Andes	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de los Andes

2015	Colombia	Yoikza Z. Acosta Roldán	Estrategias de Acompañamiento del Programa de Escritura de la Universidad de los Andes como herramienta en la formación académica y profesional de los estudiantes: Un análisis de datos secundarios.	Artículo	Repositorio Universidad de los Andes
2015	Colombia	Gerardo Antonio Córdoba Asprilla	Evaluación formativa y cualificación de la escritura.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2015	Colombia	Viviana Johanna Lerma Carreño	La metacognición en los procesos de escritura en español e inglés: estudio de caso.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de los Andes
2015	Inglaterra	Kelsey Jo Finkel	Exploring the writer's toolbox: a study of how writers and their use of writing implements and surfaces relate to their ways of thinking for writing. (Explorando la caja de herramientas del escritor: un estudio de cómo los escritores y su uso de herramientas y superficies de escritura se relacionan con sus formas de pensar para escribir)	Tesis Doctorado PhD	Google Scholar
2014	España	Alicia Vázquez-Aprá	Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios.	Tesis Doctorado	Repositorio TDX Xarxa
2014	Chile	Evelyn Susana Hugo Rojas	La medición de la complejidad sintáctica: y su relación con la edad, el grupo socioeconómico y el género discursivo en dos perspectivas de estudio.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Católica de Chile
2014	Colombia	Jesús Augusto Briceño Márquez	El modelo de Flower y Hayes: Una estrategia para la enseñanza de la escritura académica.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Tolima
2013	EE.UU	Aideen Helena Moss	Teachers' writing instruction across the disciplines in grades 9 and 10. (Instrucción docente de escritura en todas las disciplinas en los grados 9 y 10.)	Tesis Maestría	Google Scholar
2012	Chile	Alejandra Meneses, Maili Ow, Ricardo Benítez.	Complejidad sintáctica: ¿modalidad comunicativa o tipo textual? Estudio de casos de producciones textuales de estudiantes de 5° básico	Artículo	Repositorio Universidad Católica de Chile
2012	EE.UU.	Paola Uccelli, Christina L. Dobbs, Jessica Scott.	Mastering Academic Language: Organization and Stance in the Persuasive Writing of High School Students. (Dominar el lenguaje académico: organización y postura en la escritura persuasiva de estudiantes de secundaria)	Artículo	Google Scholar
2011	España	Luz Angélica Sepúlveda Castillo	El aprendizaje inicial de la escritura de textos como (re)escritura.	Tesis Doctorado	Repositorio TDX Xarxa
2010	España	Gerardo Bañales Faz	Escritura académica en la universidad: regulación del proceso de composición, conocimientos del tema y calidad textual.	Tesis Doctorado	Repositorio TDX Xarxa
2010	Argentina	Mónica García, Guadalupe Álvarez.	Hacia una propuesta superadora de las dificultades de alumnos preuniversitarios en reformulaciones productivas del texto fuente.	Artículo	Repositorio Universidad Católica de Chile
Ensayo y escritura argumentativa					
2020	Colombia	Gerzon Yair Calle-Álvarez	La rúbrica de autoevaluación como estrategia didáctica de revisión de la escritura.	Artículo	Google Scholar
2020	Malasia	Sutasini Sivagnanam.	Using Q2 write strategy to improve primary school pupils' essay writing quality [Uso de la estrategia de escritura Q2(preguntas WH) para mejorar la calidad de escritura de ensayos de los alumnos de primaria]	Artículo	Google Scholar
2019	Colombia	Diana Margarita Lozano Cotes, Juan Carlos Medina Castro.	El fortalecimiento de habilidades de pensamiento crítico en la escritura de textos argumentativos de estudiantes de ELE nivel B2	Tesis Maestría	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana
2019	Colombia	Luz Yanneth Contreras Ríos	El artículo de opinión: un pretexto para cualificar la argumentación escrita en estudiantes de ciclo cinco.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas

2019	Venezuela	Magdaly Carolina Méndez Omaña	La Argumentación como modo de organización discursiva en la construcción del género ensayo.	Artículo	Google Scholar
2019	España	Silvia Eva Agosto Riera.	Formación de expertos en escritura para acompañar en la redacción del género ensayo en las materias del currículo de Secundaria.	Proyecto de investigación	Repositorio Universidad Complutense de Madrid
2018	Colombia	Caterine Alzate Piedrahita	La producción del texto argumentativo como estrategia didáctica en la alfabetización científica de los estudiantes de grado décimo de la Institución Educativa Nuestra Señora de la Presentación.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2018	Chile	Javiera Figueroa Miralles	Escribir explicaciones y argumentaciones en la escuela: calidad de la escritura y lenguaje académico (habilidades y recursos) en estudiantes chilenos de 8° básica.	Tesis Doctorado	Repositorio Universidad Católica de Chile.
2018	Perú, Argentina, Chile...	María Agustina Tuzinkievicz, Nadia Soledad Peraltab, Mariano Castellarob, Cristián Santibáñez.	Complejidad argumentativa individual escrita en estudiantes universitarios ingresantes y avanzados.	Artículo	Google Scholar
2018	Colombia	María Fernanda Molano Hernández	Representaciones sociales que tienen los docentes y estudiantes de la Universidad del Tolima sobre la escritura y el ensayo como género académico.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Tolima
2018	Colombia	Eduvina Ontibón Hernández	Lectura Crítica de Ensayos en Educación Media	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2018	República Dominicana	Leyda Mercedes Brea Sención	Micro ensayo como estrategia de escritura para la construcción del aprendizaje de contenidos teóricos y el enriquecimiento del lenguaje propio de la carrera de Arquitectura.	Artículo	Google Scholar
2018	Colombia	Andrea Jackeline Bolaños Sánchez, Ginna Marcela Ortega Martínez	Escritura de ensayos argumentativos en estudiantes de once del Instituto Bet-el de San Juan de Pasto.	Tesis Maestría	Google Scholar
2017	Colombia	Oscar Iván Conde Chila	La enseñanza de la escritura argumentativa en los textos escolares de Lengua Castellana en grado 11.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2017	Colombia	Diana María Jiménez Valero, Ángela Marcela León Parra, Catherine Sánchez Torres.	Concepciones y prácticas sobre la producción textual del artículo de opinión en docentes del grado tercero en la IED INEM Santiago Pérez en Bogotá.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de la Salle
2017	Colombia	Diego Armando Bernal Sánchez, Mila Judith Torres Bernal, Nohora Stella Perilla Cajamarca.	El comentario de cuento: práctica pedagógica y estrategia didáctica para la enseñanza de la escritura en grado quinto.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de la Salle
2017	Colombia	Lina Marcela Barrera, Sirsi Súa, Lina Piedad Gómez.	El uso de herramientas tecnológicas para favorecer la competencia argumentativa escrita en las IE de la ciudad de Tunja.	Artículo	Google Scholar
2017	Colombia	Juan Pablo Pachón Wilches	Ensayando. Propuesta de Escritura Argumentativa para la Media.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2016	Colombia	Herlin Cano Burgos	Desarrollo del pensamiento crítico a través de la escritura argumentativa en estudiantes de grado undécimo de la I.E.D. Kimy Pernía Domicó	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de la Sabana
2015	Colombia	Edouard Doménico Piccoli Rondón	¿Colombia, un país violento?: Propuesta de material didáctico para el desarrollo de la escritura argumentativa desde una perspectiva intercultural, con estudiantes de ele/2 nivel C1 o avanzado.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de los Andes
2015	Colombia	Jenny Andrea Silva Galvis	El microcuento como estrategia para la enseñanza de la composición de textos con dominancia argumentativa.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas
2015	Colombia	Jhon Jairo Guevara Joya, Lady Zoraida Rodríguez Gómez	Escribir y argumentar en un encuentro con la tecnología.	Tesis Maestría	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana

2015	Colombia	María del Pilar Carreño Rodríguez, Aura Marcela Zuleta Gómez.	¿Con argumentos, sin hacer aspavientos! Una secuencia didáctica para el proceso de escritura de un texto argumentativo en ELE	Tesis Maestría	Repositorio Pontificia Universidad Javeriana
2015	Colombia	Esperanza Cardona Fernández	Producción de textos argumentativos a partir del empleo del hipertexto en los estudiantes del grado octavo de la Corporación Colegio San Bonifacio de las Lanzas, de la ciudad de Ibagué.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Tolima
2015	Colombia	Ivonne Caviedes Giraldo	Incidencia de la co-evaluación en la escritura académica de estudiantes de licenciatura de la Universidad del Tolima.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Tolima
2014	Colombia	Diana Jazmín Univio Céspedes, Andrea del Pilar Pérez Montaña	La evaluación Ipsativa para mejorar la redacción de textos argumentativos	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de la Sabana
2014	Chile	María Constanza Errázuriz Cruz	El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos.	Artículo	Repositorio Universidad Católica de Chile
2014	China	Fulan Liu.	Investigating critical thinking in the argumentative writing of English majors at Mainland Chinese University. (Investigando el pensamiento crítico en la escritura argumentativa de las especialidades de inglés en la Universidad Continental de China)	Tesis Doctorado PhD	Google Scholar
2014	Colombia	Fabián Trinidad Roperio Montejo.	Método para la evaluación automática de la organización de textos argumentativos	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2014	EE.UU	Scott A. Crossley, Rod Roscoe and Danielle S. McNamara	What is Successful Writing? An Investigation Into the Multiple Ways Writers Can Write Successful Essays. (¿Qué es la escritura exitosa? Una investigación sobre las múltiples formas en que los escritores pueden escribir ensayos exitosos).	Artículo	Google Scholar Written Communication.
2013	Colombia	Luis Alfredo Obando Guerrero	Marco epistemológico para el desarrollo de la competencia argumentativa escrita.	Artículo	Google Scholar
2013	México	Eduardo Backhoff Escudero, Virginia Velasco Ariza, Margarita Peón Zapata.	Evaluación de la competencia de expresión escrita argumentativa de estudiantes universitarios.	Artículo	Google Scholar
2012	Chile	María Constanza Errázuriz Cruz	Análisis del uso de los marcadores discursivos en argumentaciones escritas por estudiantes universitarios.	Artículo	Repositorio Universidad Católica de Chile.
2012	Australia	Jamal Hamed Jahin	The Effect of Peer Reviewing on Writing Apprehension and Essay Writing Ability of Prospective EFL Teachers. (El efecto de la revisión por pares sobre la comprensión de la escritura y la capacidad de redacción de ensayos de futuros profesores de inglés como lengua extranjera)	Artículo	Google Scholar
2012	Chile	Diego Alonso Gómez Zara	Apoyo para la escritura de ensayos académicos mediante hipermedios.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Católica de Chile
2011	Colombia	Diego Alejandro Guerrero Rodríguez	Relación entre metacognición y composición de textos argumentativos. Estudio a través de la implementación de una secuencia didáctica.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2011	Colombia	Maricel Díaz Martínez	La producción de textos argumentativos ¿Cómo escriben los jóvenes de hoy?	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de la Sabana
2011	EE.UU	George E. Newell, Richard Beach, Jamie Smith, Jennifer VanDerHeid.	Teaching and learning argumentative reading and writing: a review of research. (Enseñar y aprender lectura y escritura argumentativa: una revisión de la investigación).	Artículo	Google Scholar
2011	EE.UU	Jodie A. Butler, M. Anne Britt	Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays. (Instrucción de investigación para mejorar la revisión de ensayos argumentativos)	Artículo	Google Scholar Written Communication
2011	Colombia	Martha Lucía Salamanca Solís	Evaluación de una propuesta didáctica orientada a la producción de ensayos académicos en la universidad.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad del Valle
2011	EE.UU	Christy Teranishi Martinez, Ned Kock, Jeffrey Cass.	Pain and Pleasure in Short Essay Writing: Factors Predicting University Students' Writing Anxiety and Writing Self-Efficacy (Dolor y placer en la redacción de ensayos cortos: factores que predicen la	Artículo	Google Scholar

			ansiedad de escritura de los estudiantes universitarios y la autoeficacia de la escritura).		
2010	Colombia	Juan Carlos Gómez	Análisis de las demandas y el acompañamiento escritural de orden argumentativo en estudiantes de grado undécimo. Estudio de caso en cuatro colegios públicos de la localidad de Bosa en Bogotá y propuesta de acompañamiento escritural.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2010	China	Jingjing Qin, Erkan Karabacak	The analysis of Toulmin elements in Chinese EFL university argumentative writing. (El análisis de los elementos de Toulmin en la escritura argumentativa del inglés como lengua extranjera en China)	Artículo	Google Scholar
2010	Reino Unido	Abdel Hamid Ahmed	Students' Problems with Cohesion and Coherence in EFL Essay Writing in Egypt: Different Perspectives. (Problemas de los estudiantes con la cohesión y la coherencia en la escritura de ensayos EFL en Egipto: diferentes perspectivas).	Artículo	Google Scholar
2009	Colombia	Claudia Yadira Pineda Bustos	Análisis de los recursos lingüísticos-discursivos utilizados en los ensayos de los estudiantes del grado once.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad Nacional de Colombia
2008	Venezuela	Stella Serrano de Moreno.	Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica.	Artículo	Google Scholar
2008	Colombia	Grupo de Investigación en Argumentación- GIA (Universidad de Nariño)	La competencia argumentativa escrita -cae- en la educación básica. Estado de la cuestión.	Artículo	Google Scholar
2005	Colombia	Inés Cristina Torres L.	Una iniciación a la escritura argumentativa: Efectos de una intervención para enseñar a escribir un ensayo argumentativo a estudiantes de décimo grado de un centro educativo distrital de Bogotá.	Tesis Maestría	Repositorio Universidad de los Andes
2004	España	Marisol García Romero	Análisis discursivo de ensayos estudiantiles	Tesis Doctorado	Repositorio TDX Xarxa
2002	EE.UU	Karen J. Lunsford.	Contextualizing Toulmin's Model in the Writing Classroom: A Case Study. (Contextualizando el modelo de Toulmin en el aula de escritura: un estudio de caso).	Artículo	Google Scholar
1995	España	Montserrat Castelló, Carles Monereo	Un estudio empírico sobre la enseñanza y el aprendizaje de estrategias para la composición escrita de textos argumentativos.	Artículo	Repositorio TDX Xarxa

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 2. Encuesta para estudiantes (Síntesis de las respuestas)

SÍNTESIS DE ENCUESTA (ESTUDIANTES)

LA ESCRITURA DE ENSAYOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Fecha de aplicación: 24 de febrero de 2020.

Población: 90 estudiantes de 11°. Cursos 1101 (31), 1102 (32) y 1103 (27).

Lugar: IET Bicentenario (Funza, Cundinamarca).

Modalidad de respuesta: Múltiple opción- una o varias respuestas sobre el mismo punto.

1. Para usted un ensayo es:		
Concepto de ensayo	TOTAL RESPUESTAS	%
Un texto que define un concepto o un tema y lo desarrolla con explicaciones.	35	38%
Un resumen de un texto de cualquier índole donde se resaltan las ideas más importantes	21	23%
Un texto que presenta una idea que se reflexiona y se soporta con argumentos	40	44%
Un texto que desarrolla un hecho con sus detalles y particularidades de lo sucedido.	10	11%
Otra ¿cuál? ESTRUCTURA	1	1%
TOTAL	107	
2. ¿Para qué cree usted que sus profesores solicitan la escritura de ensayos		
Usos de la escritura de ensayos	TOTAL RESPUESTAS	%
Para que los profesores evalúen a sus estudiantes	4	4%
Para que los estudiantes den cuenta del aprendizaje de los contenidos vistos en clase	9	10%
Para que los estudiantes reconozcan la importancia este tipo de texto en futuros ámbitos universitarios	43	48%
Para aportar en la construcción de conocimiento sobre un tema determinado	45	50%
Otra ¿cuál? entender un tema/ desarrollo de ideas sustentar e investigar	2	2%
TOTAL	103/103	
3. Cuando alguno de sus profesores le solicita que escriba un ensayo, sus profesores:		

La consigna del ensayo (indicaciones dadas por docentes para la escritura del ensayo)	TOTAL RESPUESTAS	%
Solamente solicitan el texto sin dar indicaciones en cuanto a su elaboración en términos de forma o contenido.	16	17
Especifican que escribir es un proceso que requiere pasos: un plan textual, redacción y una revisión. El docente acompaña al estudiante exigiendo reescritura, corrección constante con rúbricas de evaluación de lo escrito.	55	57
Solamente reciben el producto final para que este sea calificado	5	6
Que venga en carpeta de presentación e impreso con características de tamaño y tipo de letra.	17	18
No solicitan escritura de ensayos.	2	2
TOTAL	95/95	
4. Los aspectos más importantes para su profesor al momento de evaluar su ensayo fueron:		
La evaluación del ensayo	TOTAL RESPUESTAS	%
El número de páginas	17	19%
La profundidad del tema	48	53%
El nivel de argumentación	58	64%
El manejo de las normas de citación (APA)	50	56%
La ortografía	71	79%
La lógica de las oraciones	33	37%
Totalidad	8	9%
Estructura tesis-argumentos-conclusión	67	74%
Uso de fuentes de información	35	39%
Presentación con márgenes y limpieza.	35	39%
TOTAL	422/422	
5. Al enfrentarse al ejercicio de escribir un ensayo usted:		
La elaboración del ensayo	TOTAL RESPUESTAS	%
Recurre a tomar información literal de internet para incluir en el texto. La información debe tener contenido significativo sobre el tema para realizar el ensayo.	19	20

Hace un plan que enfoque la idea principal y alrededor las secundarias y luego escribe el ensayo.	11	12
Hace un plan que muestre su tesis y alrededor sus argumentos de modo sintético y luego escribe el ensayo cumpliendo con el esquema.	9	9
Después de pegar varias informaciones de internet las organiza, cambia algunas partes para que haya una relación más cercana, se unifica tipo y tamaño de letra, después de esta revisión, se procede a la impresión o al envío.	9	9
Primero, se informa del tema por varias fuentes, reflexiona y dialoga, toma apuntes; luego, planea en un esquema su punto de vista y lo complementa con argumentos y citas, lo revisa, procede a la redacción según lo visto con el esquema y hace las correcciones correspondientes.	48	50
TOTAL	96/96	
6. Los problemas más frecuentes a los cuales usted se enfrenta al momento de escribir un ensayo son:		
Las problemáticas de escritura de ensayos	TOTAL RESPUESTAS	%
Iniciar al frente de la página en blanco sin información hace que tenga un bloqueo al presentar una idea y su desarrollo.	24	27%
No tener claridad en las ideas que tengo que presentar.	36	40%
No saber cómo empezar.	39	43%
No tener un apoyo o una conversación con un guía para controlar el desarrollo.	18	20%
Los párrafos son muy cortos y no sé cómo hacer para que se amplíe.	15	17%
No hay motivación para esforzarse en la generación de ideas.	17	19%
No saber claramente qué es un ensayo y cómo realizarlo	34	37%
No tener suficiente tiempo para redactar y corregir	12	13%
TOTAL	195/195	
7. ¿Con qué frecuencia escribe ensayos?		
Hábitos en la escritura de ensayos	TOTAL RESPUESTAS	%
Uno hace varios años (entre 3 y 6)	5	6%
Uno en los últimos 6 meses	18	22%
Una a tres veces al año	23	28%
Me lo asignaron pero no lo hice	4	5%
No escribe/No ha escrito	11	13%
Casi nunca/muy poco/rara vez/baja frecuencia	19	23%
Cuando lo pide un profesor	3	3%
TOTAL	83/83	

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 3. Encuesta para docentes (síntesis de las respuestas)

SÍNTESIS DE ENCUESTA (DOCENTES)

LA ESCRITURA DE ENSAYOS EN LA EDUCACIÓN MEDIA

Fecha de aplicación: 24 de febrero de 2020.

Población: 3 docentes:

1. Olga Díaz Torres: Filosofía y Letras. Magíster en Docencia.
2. José Miller Martínez Valenzuela: Magíster en Filosofía Contemporánea.
3. William Fernando Pulgar Suárez. Licenciado en Español e Inglés.

Asignatura con décimo y undécimo grado:

1. Ética y valores
2. Filosofía
3. Lengua Castellana

2. Para usted un ensayo es:

Concepto de ensayo	Marque con una X
Un texto que define un concepto o un tema y lo desarrolla con explicaciones.	1
Un resumen de un texto de cualquier índole donde se resaltan las ideas más importantes	-
Un texto que presenta una idea que se reflexiona y se soporta con argumentos	2
Un texto que desarrolla un hecho con sus detalles y particularidades de lo sucedido.	-
Otra ¿cuál? <ul style="list-style-type: none"> - El ensayo es una obra de arte escrita que pertenece al género literario y se caracteriza por el desarrollo de un tópico de manera autónoma desarrollando una postura personal argumentada y/o demostrada. - Texto con dominancia en el uso de argumentos para evidenciar la postura crítica del ensayista sobre un tema o sobre un texto leído. 	-

Fuente: Elaboración propia.

3. Como docente, al enfrentarse al ejercicio de escribir un ensayo, que tiene principalmente en cuenta:

Docente #1 Tema, título, pregunta, tesis, Introducción, Cuerpo argumentativo, contraargumento, conclusiones.-Delimitación de un tema
Docente #2 -Planteamiento de una idea problemática -Enunciación de una tesis -Fijar unos argumentos

-Escribir el ensayo empezado por un párrafo introductorio, proseguir con los párrafos argumentativos y finalizando por una conclusión reflexiva, interrogativa o anecdótica.

Docente #3

- Tener claridad sobre un asunto o tema, tener varias posturas y elegir una; esquematizar de forma escrita: tesis y argumentos con una posible o posibles conclusiones; redactar encabezado de los párrafos e irlos complementando con explicaciones y citas, revisar ilación, revisar gramática, estilo y registro, ajustar a una normativa, leer en voz alta y dar la versión final.

Fuente: Elaboración propia.

4. ¿Con qué frecuencia le exige a sus estudiantes la escritura de un ensayo?

Docente #1: Cuatro ensayos al año

Docente #2: Dos ensayos durante el año lectivo

Docente #3: Dos a tres al año

Fuente: Elaboración propia.

5. ¿Cuál es la importancia de la escritura de ensayos? ¿para usted y para los estudiantes?

Docente #1:

- Desarrollar pensamiento crítico frente al conocimiento.
- Avanzar en el conocimiento.
- Reflexionar sobre los temas.
- Exponer ideas y posición personal.
- Investigación bibliográfica

Docente #2:

- El ensayo permite el desarrollo del pensamiento sobre un punto de vista sobre un tema determinado.
- Es una manera de estimulación del desarrollo del estilo propio para el desarrollo de una postura sobre una cuestión problemática.

Docente #3:

- Que el estudiante puede familiarizarse con un hábito académico por excelencia para la apropiación crítica de un conocimiento típico de ámbitos de educación superior.
- Que el estudiante se aproxima a los textos de carácter teórico de un modo crítico con su cosmogonía y no solo literal e inferencial.
- Que obtiene un relieve social porque es capaz de dominar un modo de comunicación efectiva escrita en la comprensión de una situación o conocimiento de manera profunda y crítica.

6. Las indicaciones dadas a los estudiantes para la escritura del ensayo son:

Docente #1.

- Proceso de indagación sobre el tema.
- Revisión bibliográfica.
- Planteamiento de la pregunta sobre el tema y formulación de tesis.
- Planeación del proceso argumentativo y conclusiones.

Docente #2.

<ol style="list-style-type: none"> 1. Instrucciones sobre las claves sobre un ensayo. Inicio, Desarrollo y Conclusión. Clarificando que en el ensayo el estudiante desarrolla su pensamiento organizando las ideas con lógica. 2. Escoger un tema específico, que sea de agrado para el escritor y para el posible lector; escoger las tramas para llamar la atención de los lectores, bien sea una contradicción, un dilema, 3. Realizar la introducción indicando los objetivos, el tema y los subtemas del ensayo, provocando a los lectores- evitar colocar conclusiones en la introducción. 4. Desarrollar el ensayo, plasmando en él, los argumentos, las contradicciones, comparaciones.
<p>Docente #3.</p> <p>Mis indicaciones ideales son:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Realizar la comprensión literal e inferencial de un tema, texto teórico o referente bibliográfico. 2. Esquematizar la comprensión literal e inferencial. 3. Generar posturas personales desde la opinión y relación con otros conocimientos y realidades. 4. Esquematizar la postura crítica en un diagrama de mentefacto argumentativo dando claridad en tema, tesis, argumentos (con ejemplos y citas) y conclusiones. 5. Redactar un borrador del ensayo valorando la información del mentefacto argumentativo y ampliando cada unidad con explicaciones y estrategias retóricas argumentativas. 6. Generar un archivo de audio donde se realiza la lectura en voz alta de la primera versión del ensayo según correcciones y sugerencias de revisión. 7. Realizar el ajuste de normatividad APA en citas y presentación del texto.

Fuente: Elaboración propia.

7. Los aspectos más importantes al momento de evaluar ensayos:

La evaluación del ensayo	Marque con una X		
	Docente#1	Docente #2	Docente #3
El número de páginas		X	
La profundidad del tema	X		
El nivel de argumentación	X	X	
El manejo de las normas de citación (APA)	X	X	X
La ortografía	X	X	
La lógica de las oraciones		X	X
Totalidad	X		
Estructura tesis-argumentos-conclusión	X	X	X
Uso de fuentes de información		X	
Presentación con márgenes y limpieza.	X	X	

Fuente: Elaboración propia.

8. Los problemas más frecuentes que encuentra en sus estudiantes y en la enseñanza de la escritura de ensayos son:

Las problemáticas en la enseñanza y aprendizaje de escritura de ensayos
<p>Docente #1:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La falta de indagación de fuentes objetivas para la argumentación. - Apropiación de normas APA (Citaciones). - Estructura general del ensayo y uso de conectores. - Elaboración de conclusión

Docente #2:

- Falta claridad, por parte de los estudiantes, para escoger el tema y la intencionalidad de su ensayo.
- Carencia de orden, en la clasificación y delimitación, de la información referente al tema que se está desarrollando
- Los estudiantes se limitan a copiar y pegar en desorden contenidos diversos, sin un hilo conductor
- Falta de experiencia en escoger la tesis y los argumentos precisos para defender el tema escogido. Tienden a confundir la Tesis con las ideas planteadas.
- Falta para la elaboración de plan de ensayo, los estudiantes empiezan a escribir sin un esquema de orden lógico.
- Generalmente se reconoce dificultad para identificar el género del ensayo.
- Los estudiantes, en su mayoría,
- En ocasiones los estudiantes han concluido algo que en el trabajo no lo desarrollan.
- Se encuentran círculos y/o repeticiones de ideas innecesarias.
- Generalmente, en grado décimo, brilla la ausencia de las normas APA en el desarrollo de sus escritos.

Docente #1:

- No hay un hábito en la escritura de ensayo. Los estudiantes no están inmersos en una cultura de comprensión profunda o crítica de un conocimiento o en la lectura de un texto. Dado esta falta de hábito, el estudiante no encuentra motivación, se confunde, no usa la lengua escrita con la adecuación relevante al tipo de texto.
- No hay necesidad por parte del estudiante de recurrir al uso lingüístico privilegiado para el tipo de texto del ensayo. No se concibe la importancia, función y lógica del ensayo. Se desconoce el concepto.
- El proceso de pensamiento que se evidencia en la escritura del ensayo demuestra que cuesta bastante expresarse por este medio. No es un medio habitual para expresarse.
- El estudiante no se asume como escritor, el cumple con una tarea pero se le dificulta hacerla de forma precisa. Necesita más acompañamiento, sensibilización y motivación para que haga el procesamiento de manera más efectiva acudiendo a los recursos específicos lingüísticos y teóricos, así se tenga que reconstruir la malla curricular.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 4. Malla de texto argumentativo (Universidad de los Andes, Centro de Español, 2020)

Malla de texto argumentativo
(Universidad de los Andes, Centro de Español, 2020)

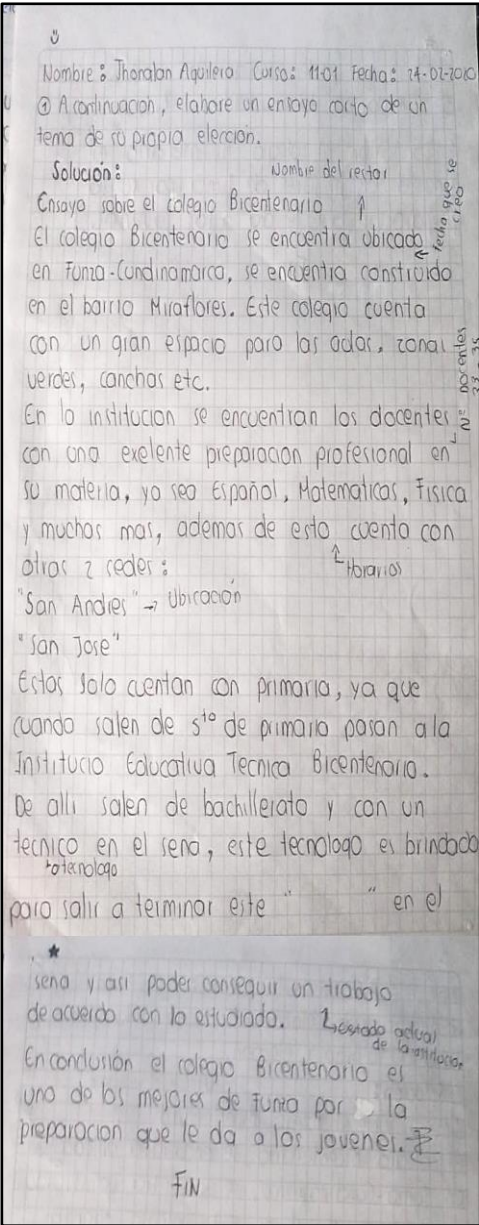
CRITERIO	DESCRIPCIÓN	NIVELES	
		Alto	Intermedio alto
TESIS/POSTURA	<i>Una tesis es un enunciado que refleja la posición del autor(a) sobre un tema. Esta debe ser debatible, clara, específica y debe poder sustentarse mediante razones.</i>	La tesis es una afirmación compleja y clara que 1) evidencia una única postura, 2) involucra nociones o conceptos que pueden desarrollarse y 3) responde a la situación planteada. Además, no es un hecho comprobado ni una noción unánime.	La tesis es debatible (no es un hecho comprobado) y presenta una postura propia que puede sustentarse. No obstante, esta es tan general que no tiene aspectos o ideas secundarias específicas que puedan desarrollarse o incluye expresiones que debilitan la postura.
ARGUMENTOS/ JUSTIFICACIÓN DE LA POSTURA	<i>Un argumento es un conjunto de enunciados a través de los cuales se explica, se analiza, se justifica y se defiende la postura que uno tiene sobre un tema.</i>	Los argumentos presentan premisas precisas. Estas responden a la postura del autor (tesis) porque desarrollan los conceptos que dicha premisa enuncia; se presentan razones que sustentan las premisas y hay una relación clara entre los argumentos a lo largo del texto.	Los argumentos presentan premisas precisas. Estas responden a la postura del autor (tesis) porque desarrollan los conceptos que dicha postura enuncia; se presentan razones pero, por lo menos en uno de los argumentos, estas no tienen una relación clara con las premisas.
USO DE FUENTES PARA LA ARGUMENTACIÓN	<i>El uso adecuado de fuentes implica conocer detalladamente el contenido de un texto escrito, confrontar ese contenido con los saberes previos, contrastar la información con otras fuentes, valorar la información nueva y relacionarla con sus ideas.</i>	En el texto hay evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permiten justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto. Además, se establece una relación clara entre la evidencia y el argumento propuesto.	En el texto hay evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permite justificar los argumentos propuestos. No obstante, no todas las evidencias presentan una relación clara con el argumento propuesto porque dicha relación que se propone es imprecisa.
RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL	<i>Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y cuándo son ajenas. Para esto es necesario usar consistentemente un sistema de citación y referencia.</i>	Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Hay un uso consistente y correcto del formato de citación y referencia.	Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente. Se utiliza un formato de citación y referencia, pero presenta algunos errores.
USO ACADÉMICO DEL LENGUAJE	<i>El uso cotidiano de la lengua es diferente al uso académico. Este último exige una selección diversa y precisa tanto del vocabulario como de las expresiones, de acuerdo al sentido que se le quiere dar al texto y a la audiencia a la que se dirige.</i>	Hay un uso adecuado y diverso del vocabulario y las expresiones propias del ámbito académico en el texto.	Hay un uso del vocabulario y las expresiones propias del ámbito académico en el texto. El texto presenta repetición de palabras o expresiones con frecuencia, pero no afectan la comprensión completa del sentido de las ideas.

CRITERIO	DESCRIPCIÓN	NIVELES		
		Intermedio	Intermedio bajo	Bajo
TESIS/POSTURA	<i>Una tesis es un enunciado que refleja la posición del autor(a) sobre un tema. Esta debe ser debatible, clara, específica y debe poder sustentarse mediante razones.</i>	La tesis es debatible (no es un hecho comprobado) y presenta una postura propia que puede sustentarse. No obstante, esta no responde al problema planteado o se basa en un prejuicio.	La postura que se propone como tesis es ambigua. Por lo tanto, no es claro cuál es la posición con respecto al tema o al problema planteado.	La idea que se propone como tesis no lo es porque se presenta un hecho comprobado, porque es obviamente falsa o porque no presenta una postura con respecto al tema o al problema planteado.
ARGUMENTOS/ JUSTIFICACIÓN DE LA POSTURA	<i>Un argumento es un conjunto de enunciados a través de los cuales se explica, se analiza, se justifica y se defiende la postura que uno tiene sobre un tema.</i>	Los argumentos presentan premisas precisas. Estas responden a la postura del autor (tesis) porque desarrollan los conceptos que dicha postura enuncia, pero se incurre en falacias argumentativas que no logran demostrar la tesis.	Los argumentos presentan premisas. Estas responden a la postura del autor (tesis), pero (1) es contradictorio el desarrollo de dichas premisas en el texto, (2) no se desarrollan los conceptos que dicha postura enuncia o (3) no se presentan razones que sustentan las premisas o (4) no hay una relación clara entre los	Las premisas no se relacionan claramente con la postura del autor (tesis); además, no se proponen razones que la sustenten.

			argumentos a lo largo del texto.	
USO DE FUENTES PARA LA ARGUMENTACIÓN	<i>El uso adecuado de fuentes implica conocer detalladamente el contenido de un texto escrito, confrontar ese contenido con los saberes previos, contrastar la información con otras fuentes, valorar la información nueva y relacionarla con sus ideas.</i>	En el texto hay evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permiten justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto. Sin embargo, no se presenta, de manera explícita, la relación de las citas o paráfrasis utilizadas con el argumento propuesto.	En el texto hay evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que no permiten justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto porque estas no se relacionan con el argumento propuesto.	No se insertan evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permitan justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto.
RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL	<i>Es indispensable identificar cuándo las ideas son propias y cuándo son ajenas. Para esto es necesario usar consistentemente un sistema de citación y referencia.</i>	Siempre que se usa producción académica ajena, se identifica la fuente, pero no se utiliza un formato de citación y referencia claro.	En el texto no se utilizan citas de las fuentes asignadas ni de otras fuentes. En otras palabras, en el texto no hay citas ni paráfrasis.	Cuando se usa producción académica ajena no se identifica la fuente (incurre en una falta disciplinaria).
USO ACADÉMICO DEL LENGUAJE	<i>El uso cotidiano de la lengua es diferente al uso académico. Este último exige una selección diversa y precisa tanto del vocabulario como de las expresiones, de acuerdo al sentido que se le quiere dar al texto y a la audiencia a la que se dirige.</i>	Hay un uso del vocabulario y las expresiones propias del ámbito académico en el texto, pero en algunos casos la repetición afecta la comprensión del sentido de las ideas.	Hay un uso de las expresiones propias del ámbito académico en el texto, pero la repetición de las mismas afecta la comprensión del sentido. Además, no hay un uso adecuado del vocabulario académico.	El texto combina vocabulario o expresiones coloquiales con vocabulario o expresiones propias del ámbito académico

Fuente: Basada en Universidad de los Andes. Centro de español.

Anexo 5. Evaluación de texto de estudiantes (Ensayo #3)

Ensayo #3	TESIS/POSTURA: (Intermedio bajo)
 <p>Nombre: Jonathan Aguilera Curso: 1101 Fecha: 24-02-2020</p> <p>③ A continuación, elaboraré un ensayo corto de un tema de mi propia elección.</p> <p>Solución: Nombre del lector</p> <p>Ensayo sobre el colegio Bicentenario</p> <p>El colegio Bicentenario se encuentra ubicado en Funza-Cundinamarca, se encuentra construido en el barrio Miraflores. Este colegio cuenta con un gran espacio para los ados, zonas verdes, canchas etc.</p> <p>En la institución se encuentran los docentes con una excelente preparación profesional en su materia, ya sea Español, Matemáticas, Física y muchas más, además de esto cuenta con otras 2 sedes:</p> <p>"San Andrés" → Ubicación</p> <p>"San José"</p> <p>Estas solo cuentan con primaria, ya que cuando salen de 5^{to} de primaria pasan a la Institución Educativa Técnica Bicentenario. De allí salen de bachillerato y con un técnico en el sena, este tecnólogo es brindado para salir a terminar este " " en el sena y así poder conseguir un trabajo de acuerdo con lo estudiado.</p> <p>En conclusión el colegio Bicentenario es uno de los mejores de Funza por la preparación que le da a los jóvenes.</p> <p>FIN</p>	<p>La postura que se propone como tesis es ambigua. Por lo tanto, no es claro cuál es la posición con respecto al tema o al problema planteado.</p> <p>Valoración: La tesis no está explícita al inicio del texto, se podría inferir de la conclusión escrita.</p> <ul style="list-style-type: none"> - "el colegio Bicentenario es uno de los mejores de Funza por la preparación que da a los jóvenes" <p>ARGUMENTOS/JUSTIFICACIÓN DE LA POSTURA (Intermedio)</p> <p>Los argumentos presentan premisas precisas. Estas responden a la postura del autor (tesis) porque desarrollan los conceptos que dicha postura enuncia, pero se incurre en falacias argumentativas que no logran demostrar la tesis.</p> <p>Valoración: Falta fuerza en los argumentos. Al ser tan generales presentan falacias de ambigüedad, ignorancia o falsa analogía. No se valida suficientemente con los datos arrojados para que se apoye la idea planteada como supuesta tesis: "uno de los mejores de Funza" ni se hace una propuesta comparativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Este colegio cuenta con un gran espacio para las aulas, zonas verdes, canchas etc." - "Se encuentran docentes con una excelente preparación profesional en su materia" - "Cuenta con otras dos sedes" - "de allí salen de bachillerato y con un técnico en el sena" <p>USO DE FUENTES PARA LA ARGUMENTACIÓN (Bajo)</p> <p>No se insertan evidencias (citas, datos, paráfrasis, entre otros) de las fuentes que permitan justificar los argumentos propuestos a lo largo del texto.</p> <p>RECONOCIMIENTO DE LA PROPIEDAD INTELECTUAL (Intermedio bajo)</p> <p>En el texto no se utilizan citas de las fuentes asignadas ni de otras fuentes. En otras palabras, en el texto no hay citas ni paráfrasis.</p> <p>USO ACADÉMICO DEL LENGUAJE (Bajo)</p> <p>El texto combina vocabulario o expresiones coloquiales con vocabulario o expresiones propias del ámbito académico</p> <p>Valoración: Hay expresiones coloquiales mezcladas con las académicas que generan ambigüedad</p> <ul style="list-style-type: none"> - "un gran espacio" - "excelente preparación" - "salen de bachillerato y con un técnico en el Sena" - "uno de los mejores de Funza" - "física y muchas más" - "preparación que le da a los jóvenes".

Fuente: Elaboración propia.