

# Producción de ensayos y artículos de divulgación en asignaturas de lengua castellana: Implicaciones en la formación del profesorado<sup>1</sup>

*Graciela Uribe Álvarez*  
*Edwin Leandro Parra Hoyos*  
*Juan David Zambrano-Valencia*  
Universidad del Quindío  
Armenia, Quindío

## Resumen

Esta investigación se centra en la pregunta: ¿Cómo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita de los estudiantes de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, alrededor de géneros discursivos propios de los textos argumentativo y expositivo-explicativo? Para responderla, optamos por un enfoque cualitativo apoyado en el método investigación-acción. Efectuamos intervenciones en dos grupos de estudiantes de quinto y noveno semestre. Ambos grupos tienen en común que se forman para el ejercicio profesional en la enseñanza básica y media. Concluimos que los docentes en formación logran planear, ejecutar y evaluar textos eficaces para sus entornos específicos de aula, y generamos un Recurso Educativo Digital Abierto-REDA (*Expoargumentar*) que ayudará a los futuros docentes a diseñar propuestas de intervención en función del desarrollo de las competencias escriturales.

**Palabras clave:** competencias en escritura; ensayos; artículos de divulgación; formación del profesorado; nuevas tecnologías; práctica pedagógica; textos expositivo y argumentativo.

---

<sup>1</sup> Este artículo es producto de la investigación Enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita en dos asignaturas del currículo de español y literatura: Implicaciones en la formación del profesorado, desarrollada entre febrero de 2016 y julio de 2017 por el grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa). Avalada y financiada por la Vicerrectoría de Investigaciones de la Universidad del Quindío, código 777.

## Abstract

### **Production of essays and informative articles in Spanish language subjects: Implications in teacher training**

This research study focuses on the question: How to optimize the teaching and learning processes of writing competence of students from a Literature and Spanish Language program, around discursive genres characteristic of the argumentative and expository texts? To answer it, we chose a qualitative approach supported by the action research method. We carried out interventions in two groups of students of fifth and ninth semester. Both groups have in common that they are trained for professional practice in elementary and secondary education. We concluded that teachers in training manage to plan, execute and evaluate effective texts for their specific classroom environments. Besides, we created an Open Digital Educational Resource (Expoargumentar) for helping future teachers design proposals for intervention based on the development of writing competences.

**Key words:** writing competence; essays; disclosure articles; teacher training; new technologies; pedagogical practice; expository and argumentative texts.

## Résumé

### **Production d'essais et d'articles informatifs sur des sujets en espagnol :: Implications pour la formation des enseignants**

570 Cette recherche qualitative se développe à partir de la question : Comment optimiser les processus d'enseignement-apprentissage de la compétence écrite des textes argumentatifs et expositifs, notamment l'essai et article informatif, chez des étudiants hispanophones suivant une Licence en Littérature et en Langue Espagnole? Afin d'y répondre, l'on a fait des interventions didactiques dans deux groupes de 5<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> semestre dans le cadre de la recherche-action. Les étudiants concernés sont censés devenir professeurs de collège et lycée. Les résultats ont montré que les étudiants sont capables de planifier, d'exécuter et d'évaluer des textes. D'autre, un outil numérique éducatif a été créé et proposé en ligne (Expo-argumenter). Cet outil aide les étudiants à concevoir des plans d'intervention en fonction du développement de leurs habiletés en écriture.

**Mots-clés :** compétences en écriture ; essais ; articles de divulgation ; formation des enseignants ; nouvelles technologies ; pratique pédagogique ; textes explicatifs et argumentatifs.

### **CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO**

Uribe, G., Parra, E., & Zambrano, J. (2019). Producción de ensayos y artículos de divulgación en asignaturas de lengua castellana: Implicaciones en la formación del profesorado. *Lenguaje*, 47(2S), 569-598. doi: 10.25100/lenguaje.v47i3.6980

## INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la escritura de textos expositivos y argumentativos representa un reto investigativo que aún no se agota, pues componer un texto resulta esencial para tener éxito en los ambientes educativos y laborales. Así lo ha entendido el grupo de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (DiLeMa), a lo largo de los proyectos que ha desarrollado en los últimos años (Camargo, Uribe y Caro, 2006-2007; 2008-2009; 2011-2012; 2015-2016; Camargo, Uribe, Zambrano, Muñoz y Medina, 2009-2011; Zambrano, López y Orozco, 2014-2015<sup>2</sup>).

Luego de leer críticamente los resultados que recogen estas investigaciones en el marco de los procesos de autoevaluación de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, detectamos que aún la población de los futuros docentes que se forman en este programa académico precisa de un acompañamiento continuo y sistemático que trascienda las asignaturas mismas y que articule diversas posibilidades de intervención de aula, en el ámbito de la enseñanza de la escritura de textos expositivos y argumentativos. Esta situación genera la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita de los estudiantes de esta Licenciatura, alrededor de géneros discursivos propios de las tipologías textuales mencionadas?

572

Tal problemática plantea la necesidad de pensar en nuevos enfoques, que permitan cambios significativos en los procesos de producción escrita de textos académicos, de manera que estos incidan efectivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y, por lo tanto, justifica la iniciación de procesos de formación y actualización de profesores, sustentada en experiencias investigativas y en proyectos de intervención didáctica, como los que se formulan en la presente investigación.

Con ello en mente, perseguimos el siguiente objetivo general: Optimizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita de los estudiantes de dos asignaturas del currículo de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, quienes serán formadores del proceso escritural en el aula. De este propósito se derivan los siguientes objetivos específicos: 1) diseñar una propuesta de intervención para la producción de textos expositivos y argumentativos (contexto, actividades, estrategias, herramientas de ayuda y mediaciones que se llevan a cabo en cada una de las fases del proceso); 2) aplicar la propuesta con estudiantes de los semestres 5° y 9° de la Licenciatura mencionada; 3) generar un Recurso Educativo Digital Abierto (en adelante REDA) para explicitar a futuros usuarios cómo llevar a cabo las propuestas de intervención, en procura del desarrollo de las competencias en escritura de ambos tipos de texto, y 4)

---

<sup>2</sup> Los proyectos no los incluimos en las referencias porque, como tales, no están publicados, pero sí han dado origen a libros y artículos, que mencionamos en las Referencias.

valorar los alcances del REDA, con el fin de determinar su posible uso en otros espacios académicos de la Licenciatura.

Los presupuestos teóricos de la pesquisa parten de nociones sobre didáctica, competencias, competencia en escritura, textos expositivos y argumentativo, géneros discursivos y escritura en contextos digitales. Conviene decir que la composición textual se sirvió del “Modelo sociocognitivo, pragmlingüístico y didáctico” del Grupo Didactext (2003) y su reformulación “Nuevo marco para la escritura de textos académicos” (Grupo Didactext, 2015), que le apunta a una concepción de la escritura que contempla el contexto, el proceso y el texto, lo que supone: (i) explicitar cada una de las fases del proceso para llegar a un producto; y (ii) diferenciar las actividades que realizan los alumnos y las que llevan a cabo los maestros, en cada fase.

En síntesis, esta investigación contribuye a la consolidación de la competencia en comunicación escrita, mediante el desarrollo de intervenciones didácticas que explicitan procesos, actividades, estrategias y modelos necesarios para facilitar la composición de textos en las áreas del currículo (*Writing across the curriculum, Writing in the disciplines*).

## **METODOLOGÍA**

En diálogo con los propósitos, desarrollamos una investigación cualitativa basada en el método de Elliott (1993, 2000) sobre Investigación-Acción-Participación (IAP) y diseñamos una ruta metodológica estructurada en tres etapas. La pesquisa se llevó a cabo con estudiantes de 5º y 9º semestre, de las asignaturas *Didáctica de los textos argumentativos* (A1) y *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales* (A2), respectivamente, durante un semestre académico. La población sujeto estuvo integrada por 29 estudiantes de quinto semestre y 22 de noveno. Esta es una población de estratos 2, 3 y 4, cuyo objeto formativo y perfil profesional implica: dominio de saberes pedagógicos y didácticos, investigación en los campos de su saber disciplinario, formación profunda y actualizada en su área de énfasis, capacidad para correlacionar el conocimiento científico, comprensión del lenguaje como una forma de interacción cultural, lectura crítica de la sociedad y la cultura, y escritura de géneros que permitan guardar memoria de las prácticas pedagógicas.

### **Ruta metodológica. Etapas de la investigación**

#### *Etapa 1. Descriptiva y preparatoria: planificación*

El diseño de la propuesta de intervención se sintetiza en la Tabla 1:

**Tabla 1. Propuesta de intervención**

		A1	A2
<b>Secuencia</b>	<b>Tipo de texto y género</b>	Tipo de texto: argumentativo. Género discursivo: ensayo. Tema: el papel de la educación en el contexto de la paz. Público lector: comunidad académica de instituciones educativas.	Tipo de texto: expositivo. Género discursivo: artículo de divulgación. Tema: géneros discursivos de la tipología expositivo-explicativa o descriptiva usados en prácticas pedagógicas. Público lector: estudiantes de educación básica secundaria y media de instituciones educativas.
	<b>Proceso de escritura</b>	Socialización y firma de consentimientos informados.  1. Diagnóstico: metaanálisis sobre textos (ensayos) producidos en otras asignaturas (diagnóstico de entrada). 2. Conceptualización: desarrollo de teorías sobre texto y argumentación (retórica antigua, perspectiva analítica, ensayo). 3. Composición textual: construcción de versiones intermedias de ensayos. 4. Evaluación: valoración de las versiones intermedias de acuerdo con criterios cualitativos. 5. Composición de versiones finales, defensa oral de productos y metaanálisis de salida.	Socialización y firma de consentimientos informados.  1. Diagnóstico: metaanálisis sobre la primera versión de los artículos divulgativos (diagnóstico de entrada). 2. Conceptualización: desarrollo de teorías sobre texto y tipologías expositivo-explicativa y descriptiva y artículo de divulgación. 3. Diseño de estrategias y preparación de secuencias didácticas para grados específicos del sistema educativo. 4. Composición textual: construcción de versiones intermedias de artículos divulgativos amparados en todas las fases del modelo Didactext. 5. Evaluación: valoración de las versiones intermedias de acuerdo con criterios cualitativos y práctica pedagógica. 6. Composición de versiones definitivas, presentación oral de productos, metaanálisis de salida.
	<b>Valoración de la propuesta</b>	Evaluación permanente de las propuestas con el ánimo de hacer ajustes.	
		Este esquema se integró a la propuesta curricular de ambas asignaturas.	

574

El grueso de las sesiones de trabajo del semestre, en las dos asignaturas, estuvo acompañado de un registro pormenorizado de las actividades, en una suerte de bitácora de clases que se diligenciaba según un formato establecido y se leía antes de comenzar una nueva sesión, a manera de *feedback*.

Etapa 2. Experimental: desarrollo de la intervención

Antes de la implementación de las propuestas de intervención se presentaron los pormenores de la investigación y se firmaron consentimientos informados que daban cuenta de la pertinencia de los investigadores, la objetividad de la propuesta, el manejo confidencial de la información y el tratamiento adecuado de los sujetos implicados. Una vez hecho esto, en *Didáctica de los textos argumentativos* solicitamos a los estudiantes entregar un ensayo finalizado, escrito para otra asignatura, con el objeto de realizar un diagnóstico que permitiera determinar su condición escritural de entrada. Los ensayos se evaluaron con base en los criterios de la Tabla 2:

**Tabla 2.** Criterios evaluativos para un texto argumentativo

		Sí	No	Parcialmente	
Sobre el fondo	Tesis y argumentos	Define claramente la tesis de su texto argumentativo.			
		Utiliza variedad de argumentos para defender sus conclusiones: de autoridad, de ejemplificación, de causalidad, etc.			
		Cita las fuentes y respeta la palabra ajena.			
		Desarrolla sus argumentos de un modo completo.			
		Tiene en cuenta las posibles objeciones y explora sus debilidades.			
		Examina otras alternativas y demuestra que la suya resuelve mejor el problema planteado.			
		Evita falacias en la argumentación. En otras palabras, cumple adecuadamente con las leyes de la argumentación estudiadas.			
		El título guarda directa relación con la tesis.			
		Evita contradicciones en sus planteamientos.			
	Macro y micro estructura	Al leer su ensayo se infiere la presencia de un plan textual trazado de antemano.			
		Se cuida de las repeticiones innecesarias de ideas.			
		Sus párrafos vienen estructurados en orden lógico.			
		Los argumentos se desarrollan de uno en uno.			
		Se observa una introducción, un cuerpo y una conclusión.			
		Construye una introducción precisa y atractiva para el lector.			
		Cierra adecuadamente su ensayo sin afirmar más de lo que ha probado.			
		En cada párrafo se desglosa una idea principal.			
		Emplea conectores variados para encadenar las ideas.			
Sobre la forma	“Claridad, claridad, claridad” (Weston).				
	Evade la constante repetición de una misma palabra dentro de una oración.				
	Evita el abuso de los verbos ser, hacer, estar o tener.				

Mantiene el mismo tratamiento con el que se habla al lector (primera persona plural, segunda persona singular, tercera persona ficticia –usted–o impersonal).			
Maneja adecuadamente acentuación, ortografía, puntuación y uso de mayúsculas.			
Justifica el texto a derecha e izquierda.			
Su trabajo viene presentado según convenciones formales vigentes (APA).			

La revisión se tradujo en un metaanálisis del corpus de ensayos de entrada. Valoramos 29 textos de acuerdo con el principio westoniano de “claridad, claridad, claridad” (Weston, 2005, p. 117) y seguimos un proceso de lectura *cruzado-relacional* que supone una revisión individual de cada producto, acompañada de una lectura en paralelo de las partes constitutivas de los textos. El metaanálisis dio lugar a una plataforma de producción ensayística que privilegia los diferentes tipos de evaluación (hetero, co, auto y evaluación entre pares), en cinco momentos de escritura.

**Momento 1. Fundamentación teórica.** Destinamos este momento a un desarrollo conceptual sobre niveles y dimensiones textuales, retórica antigua, modelo argumental de Toulmin, ensayo, estilo APA.

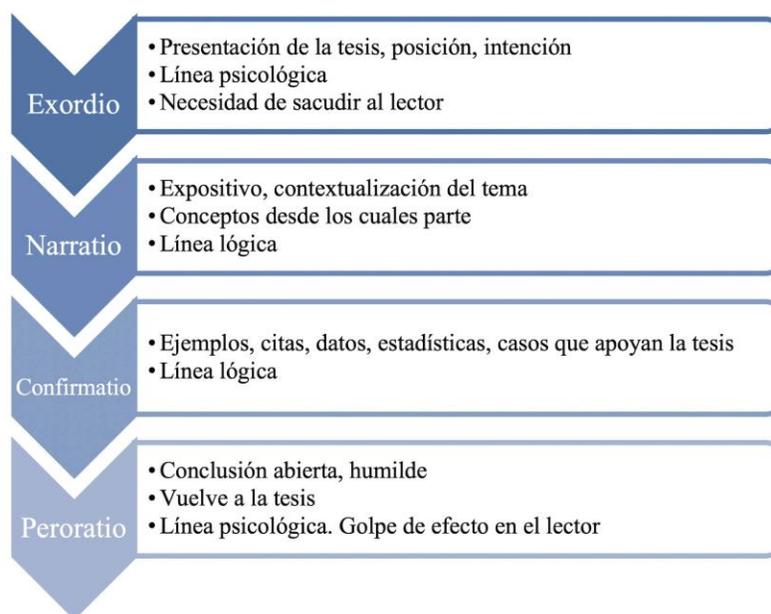
**Momento 2. Primera versión: escritura en el aula de un SUP (ensayo de una sola página).** Expusimos y justificamos el tema de escritura (“La educación en el contexto de la paz”), la consigna (“Escriba un ensayo que no exceda las cinco páginas, en el que evidencie su postura sobre el papel de la educación en el contexto de la paz”) y los criterios formales mínimos de los ensayos.

576

Los productos fueron evaluados en completud por el docente de la asignatura, según los criterios referenciados. No obstante, a partir de allí, cada estudiante debió elegir al compañero que valoraría una versión, otra sería juzgada por el autor del texto y una más, por el docente.

**Momento 3. Segunda versión.** Con base en las recomendaciones del profesor, los estudiantes avanzaron en una primera versión completa de sus ensayos. Aquí resultó fundamental retomar la consigna, la matriz de evaluación y la plataforma de composición ensayística. Además, diseñamos un conjunto de instrumentos que priorizaron el reconocimiento de falacias, la construcción de tipos de argumentos para la defensa de tesis sugeridas y la estructuración de ensayos, según la perspectiva retórica, con un modelado continuo y una puesta en común argumentada.

A continuación, en la Figura 1, mostramos la superestructura del texto argumentativo, según la retórica antigua:



**Figura 1.** Superestructura del texto argumentativo según la retórica antigua

Desde este momento, los estudiantes ahondaron en lecturas sobre la educación en el contexto de la paz, con apoyo en cuatro textos recomendados: “Educar en el conflicto para el posconflicto. Una mirada desde la academia, la escuela y el Estado”, Editorial de la edición especial de *Palabra Maestra* (2013); “El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones” de Armando Infante (2014); “Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior” de Mauro Baquero y Paul Ariza (2014), y “El rol de la educación en el posconflicto: Parte 1. La reincorporación de los desmovilizados” de Susana Martínez, Juan Ramírez y María Cecilia Pertuz (2015).

**Momento 4. Tercera versión.** A más de volver sobre los ensayos para avanzar en su cualificación, abrimos lugar al estilo de escritura APA: sentido de una norma, citas, referencias, principios de autoridad, autoría y confrontación inmediata. Al respecto, revisamos problemas reales y concretos de citación y construcción de referencias bibliográficas a la luz del principio de sensatez.

**Momento 5. Versión definitiva.** La confección de la versión final de los ensayos supuso una recapitulación de cada uno de los pasos dados hasta este punto y su sentido; una defensa oral de los productos finales; el diseño de un nuevo metaanálisis, que integramos en la sección de resultados y discusión.

Por su parte, en *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales* y de acuerdo con la naturaleza teórico-práctica de esta asignatura, abordamos la propuesta de intervención mencionada en la Tabla 1, de manera paralela con los contenidos y metodología propias del curso; es decir, mientras en A1, el trabajo estuvo orientado a la construcción de ensayos, en A2, los esfuerzos giraron en torno de la producción de artículos divulgativos, con el fin de alcanzar el objetivo general de la investigación y la

construcción de secuencias didácticas que fundamentaran las intervenciones de aula que los estudiantes llevaron a cabo en diferentes instituciones educativas. No obstante, aprovechamos este último propósito para dotar al primero de mayor trascendencia, puesto que los artículos constituyeron una estrategia fundamental en las prácticas pedagógicas de los estudiantes.

Después de presentar el propósito de la investigación y de firmar el consentimiento informado, procedimos a desarrollar algunos de los contenidos teóricos inherentes al espacio académico. Una vez superadas las fases de acceso al conocimiento y planificación, solicitamos a los estudiantes la entrega de una primera versión de los artículos. Para determinar los problemas de escritura reales, generales y específicos del grupo, se revisaron todos los artículos con base en los criterios de evaluación que se enumeran en la Tabla 3:

**Tabla 3.** Criterios evaluativos para un texto expositivo

	Sí	No	Parcialmente
Desarrolla un tema reconocible como hilo conductor de su texto.			
El título se corresponde con el contenido del texto.			
Se reconoce un propósito de escritura.			
Emplea un registro adecuado a las condiciones que determina el receptor.			
Se utiliza un subtipo de texto expositivo adecuado para el propósito inicial (definición-descripción, clasificación-tipología, comparación y contraste, problema-solución, pregunta-respuesta, causa-consecuencia).			
Usa recursos característicos del texto expositivo (tecnicismos, ejemplificación, enumeraciones, reformulaciones, incisos explicativos, aposiciones explicativas, la subordinada explicativa, elementos metatextuales, dos puntos explicativos, viñetas).			
Organiza lógicamente las ideas principales del texto.			
Presenta riqueza informativa en el desarrollo de las ideas.			
Estructura su texto en párrafos que responden a unidades de sentido.			
Construye correctamente las oraciones.			
Utiliza organizadores y conectores textuales adecuados para encadenar párrafos y oraciones.			
Aplica al vocabulario criterios de variedad y propiedad.			
Selecciona paratextos que complementan el contenido del texto.			
Cita correctamente.			
Incorpora un cierre o síntesis final.			
Cuida la ortografía y la puntuación.			

En total, valoramos 16 textos. La revisión se tradujo en un metaanálisis de los textos de entrada, de acuerdo con el proceso de lectura *cruzada relacional* descrito antes. El proceso de producción de los artículos estuvo mediado por cada una de las fases del

modelo Didactext, especialmente aquellas que se describen en la plataforma *Redactext.es* (Grupo Didactext, 2011) y contempló la construcción de tres versiones de los textos.

**Fase 1. Acceso al conocimiento.** Trabajamos el desarrollo conceptual sobre texto, normas de textualidad, texto expositivo, géneros discursivos, artículo de divulgación, entre otros. Posterior a ello y para dar inicio al proceso de producción, justificamos la decisión de escribir artículos divulgativos sobre alguno de los géneros de la tipología expositivo-explicativa o descriptiva, con el propósito de utilizar este texto como insumo en la intervención de aula. De esta manera, los artículos se convertirían en referentes teóricos de los géneros discursivos que los estudiantes enseñarían a escribir en sus prácticas pedagógicas.

**Fase 2. Planificación.** Solicitamos a los estudiantes un plan de escritura de los textos. En él debían contemplar el destinatario final de sus textos (estudiantes de educación básica secundaria), organizar la información recabada en la fase anterior, producto del abordaje teórico en las sesiones de clase y de las consultas en diversas fuentes documentales: revistas, artículos científico-técnicos, reseñas, capítulos de libro, libros de texto, videos, etc.

**Fase 3. Producción.** Con base en el esquema elaborado, los estudiantes construyeron la primera versión de los artículos. La consigna que orientó este ejercicio fue la siguiente: "Escriban un artículo de divulgación sobre el género discursivo que han elegido para su intervención de aula". El trabajo de escritura se realizó *in situ* con tiempo limitado: 90 minutos.

**Fase 4. Revisión.** Configuramos el proceso de revisión de la primera versión de los artículos en dos momentos: el primero, marcado por la evaluación entre pares, a partir de comités editoriales. Para el desarrollo de esta estrategia tuvimos en cuenta la siguiente ruta:

#### *Primera versión*

1. Contextualización: ¿Para qué los comités editoriales?
2. Conformación de los comités editoriales (5 estudiantes por comité).
3. Organización de un compendio de artículos por comité (un texto por integrante).
4. Distribución de los textos entre comités (cada equipo evalúa los textos de otro grupo)
5. Evaluación del texto por cada editor (nota de 1 a 5).
6. Deliberación, por parte del comité, en la que cada uno de los miembros expone los hallazgos de los textos, su calificación y consideraciones.
7. Elaboración de conclusiones generales por cada comité, a partir de su deliberación.
8. Exposición de las conclusiones del comité con mención del procedimiento seguido para la evaluación.
9. Recolección de los textos evaluados y entrega a los autores.

10. Discusión sobre inquietudes relacionadas con la evaluación (el autor de cada texto pregunta a sus evaluadores sobre las dudas que tenga).

#### *Segunda versión*

Una vez los estudiantes construyeron, con base en los problemas detectados por los comités editoriales, la segunda versión, enviamos los artículos para evaluación de pares externos no vinculados a la asignatura, pero sí a la investigación.

#### *Tercera versión*

Las últimas versiones de los textos fueron valoradas por el docente del espacio académico. Esta lectura dio lugar al metaanálisis de salida cuyos resultados exponemos más adelante.

**Fase 5. Edición.** En esta fase fue necesario transformar los textos, de acuerdo con la intención y la audiencia a la que se dirigía; a su vez, editamos la versión final del artículo en el formato correspondiente.

**Fase 6. Presentación.** Finalmente, preparamos los textos, ya editados, para exponerlos oralmente.

#### *Etapas 3. REDA: Diseño*

580

Entre las prioridades de la educación colombiana se encuentra el uso de las tecnologías (TIC), desde el ámbito transdisciplinario y transversal, es decir que los contenidos trabajados en el aula dialoguen desde diversos espacios académicos y de forma conjunta; de ahí que no solo se interviene desde el área de tecnología (en la educación básica y media) o ingeniería de sistemas, diagramación y otras (en la educación universitaria). Para esta investigación era importante que los docentes en formación conocieran los *recursos educativos digitales abiertos* que pueden usarse con el fin de fortalecer la lectura y la escritura desde escenarios digitales.

La Figura 2 sintetiza el proceso de construcción del REDA:



Figura 2. Proceso de construcción del REDA

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Adheridos a una postura que reconoce la escritura como proceso y posibilidad para el ejercicio de la ciudadanía (González y Sánchez, 2010), diseñamos dos propuestas de aula articuladas por estrategias que bien podrían orientar nuevos proyectos y que, como parte de esta investigación, se exponen en este artículo. Tales propuestas, lejos de circunscribirse a simples técnicas de aula o recetas metodológicas, buscan iluminar múltiples posibilidades de trabajo que respondan al reto de escrutar la manera de escribir en las disciplinas y a través del currículo.

En ese orden de ideas, entendemos que las estrategias “son procedimientos que se aplican de modo controlado, dentro de un plan diseñado deliberadamente con el fin de conseguir una meta fijada” (Pozo, 2000, p. 299). “Las estrategias requieren *planificación y control de la ejecución (...)* uso selectivo de los propios recursos y capacidades disponibles” (p. 300). Añade el autor que estas “*se compondrían de técnicas y destrezas*” (p. 300 [énfasis original]). Asumimos las estrategias, entonces, como procedimientos que abarcan un amplio conjunto de técnicas, actividades, recursos y mediaciones de aula.

A continuación, exponemos los resultados correspondientes a la asignatura *Didáctica de los textos argumentativos*, de 5° semestre:

La Tabla 4 muestra los resultados derivados del meta análisis de 29 ensayos escritos por los sujetos de investigación en el marco de otras asignaturas. Sus resultados se asumen como lugar de partida para la composición de ensayos sobre el rol de la educación en el contexto de la paz, en términos de prospección y de focalización para orientar el proceso escritural. Presenta, a su vez, los puntos de intersección generales de los ensayos analizados: encuentros y desencuentros, relaciones de semejanza y diferencia. Por ende, lleva a cabo una lectura crítica del estado en el que los estudiantes-escritores llegan a la asignatura *Didáctica de los textos argumentativos*.

Los *hallazgos* se entienden como descubrimientos destacados, no aislados o que representan nimiedades, por lo que se obvian aquellos con poca incidencia en el proceso mismo y con una frecuencia baja. Los hallazgos son generales, no particulares; parten del contraste entre las relaciones de semejanza y diferencia de los textos de base. En algunos casos, el problema identificado (*hallazgo*) engloba el 97 o 100 % de los ensayos evaluados. Los *retos* o desafíos propuestos no pretendían que los estudiantes-escritores volvieran sobre los ensayos analizados, sino que sirvieran de apoyo para dinamizar nuevos procesos de escritura argumental. Además, los *retos* se traducen en oportunidades de mejora; es decir, en las alternativas para superar los problemas escriturales identificados.

**Tabla 4.** Metaanálisis de ensayos: diagnóstico

No	Hallazgo	Reto
1	Títulos imprecisos.	Repensar los títulos en virtud de su condición de entrada y de su carácter retórico, evitando ambivalencias.
2	Tesis inexistentes o ambiguas.	Construir tesis claras y hacerlas explícitas.
3	Párrafos introductorios poco trabajados en los que no se evidencia el tema, la intención/tesis y la <i>partitio</i> .	Escribir párrafos introductorios según sus rasgos primarios (tema, intención/tesis, <i>partitio</i> ).
4	Ensayos con estructuras definidas, pero simples o sin estructuras transparentes y estables.	Ajustar la superestructura a las partes de la <i>dispositio</i> ( <i>exordio</i> , <i>narratio</i> , <i>argumentatio</i> , <i>peroratio</i> ).
5	Ensayos con exceso de citas, con poca exploración de otros argumentos (por definición, causalidad, analogía, ejemplificación), y asfixia de la voz propia.	Introducir diversos tipos de argumentos, priorizar la pertinencia de las citas en lugar de su cantidad.
6	Ensayos basados en argumentos que favorecen una tesis, pero que no examinan las reservas.	Considerar reflexiones que se contrapongan a la tesis.
7	Ensayos en los que se utilizan de forma impropia las ligaduras sintácticas.	Utilizar las ligaduras sintácticas de acuerdo con su función.
8	Ensayos que abusan de posturas prescriptivas, con matices morales.	Privilegiar la visión dialógica.

9	Ensayos en los que predomina la emotividad.	Evitar el abuso de adjetivos y juicios de valor no justificados. La ironía puede ser un arma a favor.
10	Ensayos cuyo tratamiento no es consistente, pues en ciertos casos existen sobresaltos o cambios abruptos de la persona que habla.	Obviar la primera persona del singular y garantizar un tratamiento consistente; apostar por la primera persona del plural o por la tercera persona.
11	Ensayos con problemas morfosintácticos y notacionales.	Construir oraciones según las convenciones sintácticas, garantizar la concordancia de los accidentes gramaticales y disponer adecuadamente de los aspectos visuales.
12	Ensayos con dificultades en la puntuación.	Fortalecer la puntuación inter e intrafrásica.
13	Uso inadecuado de los principios de autoridad, mencionados en el estilo APA.	Recurrir al estilo APA y respetar los principios de autoridad, autoría y confrontación inmediata.

Los ensayos, como se evidencia en el metaanálisis, mostraron problemas formales, estructurales y de contenido. Es posible inferir, entonces, que en otros espacios académicos, los estudiantes no recibieron el tutelaje suficiente para planear y ejecutar sus procesos de composición ensayística. No queremos decir con esto que no hubo apoyo de los docentes, sino que, tal vez, la tarea de escritura no era una prioridad. ¿Los profesores dan por hecho que los estudiantes ingresan a la universidad con apropiaciones altas respecto del ensayo y su proceso de escritura? ¿Las orientaciones recibidas por parte de los docentes carecen de pasos propios de la escritura ensayística: estructuración, articulación de tipos de argumentos, confección de títulos atractivos y relacionados con la tesis, elaboración de tesis consistentes, etc.? ¿Los estudiantes son conscientes de lo que supone escribir un ensayo, lo que implica en su proceso formativo y el impacto que ello generará en sus prácticas profesionales, en terreno de aula?

De acuerdo con las tradiciones que han reflexionado sobre la tipología argumentativa (Álvarez, 2001; Anscombe y Ducrot, 1994; Bordes, 2011; Cattani, 2003; Copi, 1962; Habermas, 1981-1987; Perelman y Olbrechts-Tyteca, 2006; Plantin, 2001; Toulmin, 1958; Van Dijk, 1983; Van Eemeren, Grootendorst y Snoeck, 2006; Vega, 2013; Weston, 2005), el ensayo resulta un “género de la tensión”, porque escribirlo demanda de su autor las siguientes condiciones mínimas: reflexión profunda previa sobre el tema de disertación, en términos de Weston (2005) “explorar la cuestión” (p. 98) o en palabras del Grupo Didactext (2003), “acceso al conocimiento” (p. 95); comprensión de la anatomía y fisionomía del género es decir, conocimiento de su superestructura y sus funciones; capacidad del autor de articular su manera de interpretar el mundo; articulación de diferentes voces; introducción de múltiples tipos de argumentos; capacidad de eludir falacias; transparencia en la presentación de las ideas; simbiosis entre res (ideas) y verba (palabras): poner palabras a los argumentos; capacidad de planear, redactar, evaluar, reescribir y presentar.

Resulta innegable, pues, que los estudiantes no tenían claridad sobre dichas condiciones, puesto que los títulos guardaban poca relación con el tema y la tesis, y no comportaban el atractivo necesario en un título ensayístico; las tesis eran ambiguas y en algunos casos no existían; la estructura de los ensayos, en un número importante de textos, no se correspondía con un esquema argumental aceptado en el mundo académico, esto es, las introducciones presentaban poca información sobre el tema, no lograban cautivar la atención del lector y no ponían de manifiesto el plan de exposición de los ensayos; los cuerpos, en su mayoría, no contextualizaban o ubicaban a la audiencia en el contexto de disertación, tampoco presentaban las razones que movían el arsenal argumental y, en varios textos, no se hacía una defensa de la tesis con apoyo en diferentes tipos de argumentos; ninguno de los estudiantes tuvo en cuenta las posibles objeciones, ni las debilidades de la línea argumental elegida, tampoco examinaron otras alternativas que resolvieran el problema planteado de un modo diferente. Respecto de los signos de clausura, hallamos párrafos de cierre que soslayaban la recapitulación de las ideas fuerza del ensayo y no dejaban un intersticio; además, encontramos algunos problemas morfosintácticos y notacionales que ponían en riesgo el código de la lengua y afectaban su uso.

Hacerles frente a dichos problemas precisó de demandas didácticas que englobaran el proceso mismo de composición ensayística a la luz de varios momentos que, como indicamos en el capítulo de metodología, atacaran las dificultades específicas de los estudiantes en el seno de la formación de maestros: ¿A quién enseñamos? ¿Cómo enseñamos? ¿Qué conocimientos? ¿Por qué esos entre los numerosos posibles? ¿Qué interrelación se da entre ellos? ¿Con qué clase de ejercicios y trabajos? ¿Cómo evaluamos? Las respuestas a estas preguntas son registradas en la Tabla 5: metaanálisis de salida:

**Tabla 5. Metaanálisis de ensayos: salida**

No	Hallazgo	Reto <sup>3</sup>
1	Títulos atractivos que dialogan con el tema-tesis, ya que se encuentran contextualizados y anclados al espíritu del ensayo.	N/A
2	Tesis explícitas.	También es posible apostar por tesis implícitas y que se sitúen fuera de la introducción. Solo “afinando el lapicero” se alcanzará este reto.
3	Párrafos introductorios consistentes, pues presentan el tema, la intención y la <i>partitio</i> . Además, se empeñan en estimular la <i>captatio benevolentiae</i> del lector.	N/A

<sup>3</sup> Exponemos nuevos *retos* con la esperanza de que los estudiantes avancen en el desarrollo de su competencia escritural. En algunos casos no los mencionamos, dado que la dificultad fue superada.

4	Ensayos con estructuras definidas.	N/A
5	Ensayos con citas justas y pertinentes, pero con poca exploración de otros tipos de argumentos. Asumen la composición de ensayos como un diálogo con la cultura, aunque privilegian los argumentos basados en la definición, la autoridad y el ejemplo.	Resulta preciso interiorizar los mecanismos para la elaboración de argumentos por analogía, deducción y causa, para diversificar los recursos pragmalingüísticos al momento de construir un texto argumentativo escrito u oral.
6	Ensayos basados en argumentos en favor de una tesis, a pesar de que pocos examinan las visiones contrarias u opuestas.	Considerar reflexiones que se contraponen a la tesis; tal práctica estimula el pensamiento crítico, aporta al reconocimiento del otro como interlocutor válido, aviva el análisis discursivo y la profundización en una materia.
7	Ensayos en los que se emplean de manera adecuada las ligaduras sintácticas.	N/A
8	Ensayos académicos bien sustentados porque evaden las posiciones moralistas y unidireccionales y se inclinan por diálogos apoyados en fuentes confiables y disertaciones conscientes.	N/A
9	Ensayos en los que predomina la línea lógica con rasgos emotivos, de acuerdo con las intenciones planeadas y la genética de la <i>dispositio</i> . En los <i>exordios</i> y <i>peroratios</i> se ponen de relieve posiciones más pasionales que lógicas, mientras que en las <i>narratios</i> y <i>confirmatios</i> sucede lo opuesto.	N/A
10	Ensayos cuyo tratamiento es consistente.	N/A
11	Ensayos con uso adecuado del sistema de la lengua, ya que existe preocupación no solo por lo que se dice, sino por cómo se dice.	N/A
12	Ensayos con problemas de puntuación.	Reflexionar sobre la manera en que se escribe, hacerse consciente de cada paso que se da (metacognición).
13	Citas y referencias bibliográficas construidas según el estilo APA. Se comprende el valor de los principios de autoridad, autoría y confrontación en el marco de la ética de la comunicación y el desafío de escribir para ser leído.	N/A

Este nuevo panorama refleja una progresión sustancial en los hallazgos. Por ejemplo, respecto de los recursos de cohesión (ligaduras sintácticas, puntuación inter e intrafrásica...) es posible aseverar que un alto porcentaje de estudiantes mantuvo problemas, porque hay detrás un componente teórico que desconocen y que no podemos desestimar. Los estudiantes, además de reconocer la variedad de recursos, deben comprender qué función cumplen dentro del texto para luego llevarlos a la praxis. En

nuestro caso, resultó clave la reflexión sobre los niveles y dimensiones textuales, en especial, las relacionadas con lo notacional, la morfología y la sintaxis. Si bien los avances son apenas destacados, en los ensayos hay mayor presencia de mecanismos de cohesión al servicio de la coherencia del texto y de la defensa de una tesis.

De otro lado, la apropiación de la superestructura (*dispositio*) del ensayo se constituye en referente obligado, toda vez que los formatos o *esqueletos reconocibles* que caracterizan un género discursivo llegan a ser secuencias prototípicas –aunque flexibles y actualizables– en el ámbito de la escritura argumentativa, lo que determina, razonablemente, la aceptabilidad o no de un texto. Nos explicamos. El ámbito social de la cultura académica o universitaria, por necesidades particulares de comunicación, ha configurado a lo largo de su historia estructuras que representan las partes en que se organiza el contenido de un texto: géneros discursivos propios de las disciplinas, aceptados, discutidos, diseñados y regulados por acuerdos académicos que se basan en las maneras específicas de escribir y leer.

En este orden de ideas, la superestructura o *dispositio* desempeña un rol fundamental en la actividad argumentativa, pues proyecta la posible audiencia y, en su justa medida, las formas más adecuadas de organizar las explicaciones, los ejemplos, las discusiones, las justificaciones, en función de esa audiencia, de modo que active sus conocimientos previos para reconocer esquemas, hacer hipótesis e inferencias de lectura y encontrar las huellas persuasivas puestas de manera estratégica en los textos.

586 Así, interiorizar formatos para escribir supone apoyarse en imágenes mentales que los interlocutores han erigido a través de su experiencia de lectura. De este modo, el escritor favorece la lectura, hace un movimiento persuasivo y argumenta desde la estructura. Ahora bien, para ilustrar, traigamos esto a terreno didáctico; en ese contexto, la configuración de la estructura implicaría gestionar metarreflexiones sobre las características de un argumento en el orden de las proposiciones, las secuencias y las ligaduras sintácticas acordes con el texto que se elabora (Sardà y Sanmartí, 2000), lo que significa que apoyar a los estudiantes con recursos claros sobre la estructura del ensayo, con ejemplos prototípicos, orientará el camino hacia la escritura.

Notamos también que la autoridad es, en alto grado, el sustento de una argumentación. El apoyo en fuentes confiables legitima el discurso y a quien lo dice, además que soslaya falacias de falsa autoridad, impropias, siempre, en un ensayo académico. Los estudiantes, por ende, logran fiarse de la tradición académica, del reconocimiento de discursos y teóricos ampliamente aceptados; es decir, ejercen vigilancia epistemológica en sus búsquedas permanentes de la verdad.

Por estas y otras razones que no alcanzaríamos a abordar, enseñar a estructurar textos académicos sobre fuentes confiables y en redes de argumentación ensambladas por diversos tipos de premisas, basadas en estilos de escritura (APA), resulta propicio para

escribir ensayos bien sustentados, con tratamientos temáticos consistentes y cubiertos por líneas de argumentación (lógica y emotiva) consecuentes con las intenciones comunicativas del hablante. Estas apuestas didácticas redundan de forma positiva en la dura tarea de escribir para persuadir.

A continuación, exponemos los resultados correspondientes a la asignatura *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales* de 9º semestre:

Este metaanálisis configura el lugar desde el que iniciamos la composición de artículos divulgativos, y se orienta con los mismos patrones de análisis utilizados en *Didáctica de los textos argumentativos*, como se evidencia en la Tabla 6.

**Tabla 6.** Metaanálisis de artículos divulgativos: diagnóstico

No	Hallazgo	Reto
1	Títulos que superan el contenido global del texto o textos sin título.	Construir títulos de acuerdo con el propósito de escritura.
2	Textos con tema definido, pero sin propósito de escritura.	Definir el propósito de escritura en relación con el tipo de público al que se dirige el texto.
3	Artículos sin subtipo definido.	Repensar la subestructura adecuada al propósito de escritura.
4	Textos sin párrafos de introducción en los que se anuncie el tema y se contextualice al lector en relación con su importancia e intención.	Ajustar el párrafo de introducción a la intención comunicativa del texto y a su posible lector.
5	Artículos con párrafos cortos, que presentan ideas generales, sin precisión.	Planificar y definir ideas concretas que permitan el adecuado desarrollo del propósito de escritura.
6	Artículos sin párrafo de síntesis o cierre.	Planificar el párrafo conclusivo en el que se retomen los aspectos relevantes del texto y proyecciones.
7	Textos en los que no se acude al uso de organizadores inter, intra y metatextuales, así como escasa presencia de formas supralingüísticas.	Utilizar debidamente los aspectos lingüísticos de los textos expositivos.
8	Artículos con excesiva repetición de palabras como: <i>información, lo cual, las cuales</i> .	Evitar el uso de expresiones coloquiales.
9	Artículos con problemas morfosintácticos y notacionales.	Construir oraciones según las convenciones sintácticas, garantizar la concordancia de los accidentes gramaticales y disponer adecuadamente de los aspectos visuales.
10	Artículos con dificultades en la puntuación.	Fortalecer la puntuación inter e intrafrásica.
11	Poco uso de citas o referencias bibliográficas.	Recurrir al estilo APA y respetar los principios de autoridad, autoría y confrontación inmediata.

Podemos notar que los artículos de los estudiantes presentaron dificultades formales, estructurales y de contenido. Esta idea general del estado de composición textual de los estudiantes de noveno semestre tiene implicaciones relacionadas con el papel que la escritura, como proceso, juega en el currículo de la Licenciatura. En otras palabras, el resultado del metaanálisis de entrada nos invita a preguntar: ¿Cómo se desarrollan los procesos de escritura en las diferentes asignaturas del currículo del Programa? ¿Por qué los estudiantes llegan a los últimos semestres con tan evidentes problemas en la composición de textos expositivos? ¿Qué estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales utilizan-enseñan los docentes del Programa para orientar las tareas escriturales de los estudiantes?

La respuesta a estas preguntas nos obliga a pensar en la complejidad del ejercicio de escritura, en especial el de la confección de textos expositivos (artículos divulgativos), pues como plantea Álvarez (1996), “si bien es verdad que exponer es normalmente suministrar información, y, a la vez, explicar; no obstante, la necesidad de probar cuando se expone lleva consigo también la práctica de determinadas estrategias” (p. 36). De este modo, ser competente en la elaboración de esta tipología implica comprender su representación esquemática, las diversas superestructuras y características textuales (organizadores textuales, uso de deícticos, nominalizaciones, modalizaciones, adjetivación específica, etc.). De hecho, el dominio de estas características demanda, de parte de los docentes, el diseño de estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades escriturales con el propósito de transformar los hechos y aprender sobre los géneros de cada disciplina. Vale la pena señalar que este proceso, infortunadamente no es llevado a cabo por una mayoría de docentes, como bien lo especifican Guerrero y Chois (2019): “los denominados “trabajos escritos” se solicitan en la totalidad de los seminarios ofrecidos en el Programa académico investigado, sin explicitar necesariamente a los maestrantes las características de los productos que deben presentar” (p. 133).

588

Por lo anterior, no resulta extraño que los estudiantes mostraran diversas dificultades: algunos de los artículos carecían de título, otros prometían más de lo que temáticamente ofrecían y unos cuantos no lograban elaborar un título adecuado a las condiciones de la audiencia (estudiantes de secundaria). Además, pocos textos expresaban el propósito de escritura y ninguno, de forma clara; en la mayoría de los textos, la estructura no correspondía con aquella que caracteriza al género en el ámbito académico; en otras palabras, las introducciones explicitaban el tema de escritura, pero no contextualizaban al lector sobre la pertinencia del texto. En el cuerpo del texto apenas aparecían esbozos de las ideas que pretendían desarrollar, en ninguno de los casos se presentaba suficiente riqueza informativa para atraer al lector. En los párrafos finales no se retomaban los propósitos de lectura y escritura, no se sintetizaban las ideas centrales del texto y no se dialogaba con el lector. No era raro encontrarnos con ideas que pudieran

utilizarse como introducción u otras en las que la intención comunicativa cambiaba y se pasaba de un ejercicio de exposición a otro de persuasión.

Estas problemáticas plantearon la necesidad de pensar en propuestas que permitieran cambios significativos en los procesos de producción escrita de artículos divulgativos, de manera que incidieran efectivamente en el desarrollo cognitivo de los estudiantes y, por tanto, justificaran la aplicación de las estrategias que describimos en la metodología. Mencionamos, brevemente, los resultados de estas estrategias en la Tabla 7.

**Tabla 7.** Metaanálisis de artículos divulgativos: salida

No	Hallazgo	Reto
1	Títulos adecuados al propósito de escritura, debido a se corresponden con la macroestructura del texto y resultan atractivos para el lector.	N/A
2	Propósitos de escritura claros.	N/A
3	Textos expositivos con subtipo definido, aunque en la mayoría de los casos apuestan por la subestructura definición-descripción.	Explorar otros subtipos (comparación y contraste, clasificación-tipología, secuenciación, pregunta-respuesta, problema-solución, causa-consecuencia).
4	Textos con párrafos de introducción que logran contextualizar al lector.	N/A
5	Artículos con párrafos consistentes en los que se desarrollan las ideas generales del texto.	N/A
6	Artículos con párrafo de síntesis o cierre que, en algunas ocasiones, no retoman las ideas principales para relacionarlas con los propósitos de escritura.	Evaluar el alcance de los párrafos destinados a las conclusiones, a partir de preguntas como: ¿Aporté información que generara necesidad de búsqueda en otras fuentes? ¿Mis conclusiones propician la reflexión en relación con el tema abordado?
7	Textos en los que se usan organizadores inter, intra y metatextuales.	N/A
8	Artículos en los que se controla la repetición innecesaria de palabras.	N/A
9	Artículos con uso adecuado del sistema de la lengua.	N/A
10	Artículos con mejoras en la puntuación.	Evitar la construcción de oraciones con exceso de incisos.
11	Uso de citas o referencias bibliográficas.	N/A

Observamos que en cinco de los once hallazgos hubo notoria mejoría. Por ejemplo, organizar y desarrollar las ideas generales del texto supuso un obstáculo para la mayoría de estudiantes. El *decir* implica conocer aquello sobre lo que se habla, pero, también, organizar esos contenidos para llevarlos al texto escrito. Ello supone cumplir con ciertos

requisitos a los que desde el modelo del Grupo Didactext (2003) se ha denominado “acceso al conocimiento”, “planificación” del texto” y “revisión” (pp. 95-96). En este sentido, la falta de planificación de los textos es, en muchas ocasiones, consecuencia de la ausencia de un modelo de producción textual que guíe la tarea de escritura. En estas fases, fue importante el estudio y la apropiación de los presupuestos del modelo Didactext, dado que la puesta en práctica de cada una de ellas facilitó que los estudiantes reflexionaran sobre la complejidad del proceso de escritura y lo que les supondría, en el futuro, el hecho de tener que diseñar y tutelar proyectos de aula.

Sumado a lo anterior, la construcción de los títulos en relación con el propósito de escritura se afianzó como uno de los aspectos que mejor se comportó en las versiones definitivas de los artículos. En ese orden de ideas, articular la construcción de los textos a las prácticas profesionales significó una motivación extra para los estudiantes, puesto que perfilaron sus escritos a destinatarios reales con los que, además, tendrían contacto directo en el aula. Así, en los párrafos de introducción, se pone de manifiesto la intención de elaborar textos que faciliten la comprensión de características específicas en géneros discursivos concretos, lo que nos remite a Flower y a Sommers, citados por Carlino (2005, p. 323), quienes caracterizan los textos producidos por estudiantes universitarios como “prosa basada en el autor”, en la que quien escribe “refleja su pensamiento” y, los producidos por profesionales, como “prosa basada en el lector”, en la que quien escribe “refleja su propósito”. De esta manera, los artículos escritos por los estudiantes se acercan un poco más a las características de la escritura académica.

590

Debemos resaltar también los artículos en los que se recurre a las especificidades lingüísticas de los textos expositivos (tecnicismos, ejemplificación, enumeraciones, reformulaciones, incisos explicativos, aposiciones explicativas, elementos metatextuales, dos puntos explicativos, viñetas...) y a la presentación final del texto. Aquí, la fase de edición jugó un papel preponderante puesto que exigimos a los alumnos la revisión de sus textos para una posible publicación. Esto guarda coherencia con la necesidad de involucrar al estudiantado en la elaboración de textos con fines divulgativos en diferentes plataformas de difusión.

Hubo, sin embargo, hallazgos en los que, a pesar de que se avanzó, persisten dificultades que deberán ser superadas, si bien no en esta asignatura, sí en otros espacios y esa es la razón de ser de los *retos*: invitar a los estudiantes a reflexionar sobre los obstáculos para superarlos. Por esto consideramos que, a pesar de que la investigación de Guerrero y Chois (2019) tuvo como sujetos a estudiantes de una Maestría, sus resultados son afines a los nuestros:

También esperamos que estos hallazgos contribuyan a avanzar en el campo disciplinario de los estudios sobre escritura en educación superior, pues aportan

información sobre las prácticas de escritura en un espacio de formación y un campo disciplinario particular (...). Son bienvenidos estudios que exploren y acompañen los esfuerzos de los programas académicos por transformar las prácticas docentes en beneficio de la formación escritural de los estudiantes. (p. 142).

Finalmente, podemos decir que la mayoría de los problemas de escritura son de índole teórica y que la relación entre teoría y práctica hace más fácil el aprendizaje de la escritura. Por eso, consideramos que la propuesta de intervención descrita fue pertinente. Además, reflexionar sobre la función epistémica de la escritura implicó asumir posición como miembros de una comunidad que lee y produce determinados tipos de textos, lo cual, a su vez, les permitió llevar a cabo de manera eficiente sus prácticas pedagógicas. De hecho, Narváez (2017) corrobora la importancia de nuestra investigación con las siguientes palabras:

a) no es una práctica común en el área hacer revisiones sistemáticas de literatura extranjera o metanálisis de los trabajos empíricos existentes, o b) no existen suficientes trabajos concentrados en una sola línea, o bases de datos organizando dichos trabajos que permitan o ameriten la creación de metanálisis. Por lo tanto, la producción de artículos de revisión (de literatura o metanálisis de trabajos empíricos) es un camino de producción de conocimiento en el campo que se requiere para sistematizar modelos teóricos y metodológicos, así como definir agendas de investigación especializadas. (p. 84).

A continuación, damos cuenta del REDA diseñado para favorecer la escritura académica, argumental y funcional, en soporte digital.

### **REDA: *Expoargumentar***

La UNESCO y *Commonwealth of Learning* (2011), en *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*, definen los Recursos Educativos Abiertos como cualquier tipo de material (planes curriculares, materiales de los cursos, libros de texto, videos, aplicaciones multimedia, secuencias de audio), que se encuentran plenamente disponibles para ser utilizados por los educadores y los estudiantes, sin la necesidad de pago alguno por derechos o licencias de uso. En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (2012) sostiene que un Recurso Educativo Digital Abierto:

es todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción Educativa, cuya información es Digital, y se dispone en una infraestructura de red pública, como internet, bajo un licenciamiento de Acceso

Abierto que permite y promueve su uso, adaptación, modificación y/o personalización. (p. 99).

En este marco se encuadra *Expoargumentar*, un recurso diseñado para favorecer la escritura académica, argumental y funcional, en soporte digital. El recurso puede ser usado por docentes en formación, estudiantes y profesores de diversos ámbitos y niveles académicos e investigadores. Su batería de contenido es fiel a las propuestas de intervención aplicadas con los estudiantes de 5º y 9º semestre. El diseño y montaje contó con el despliegue técnico de la Unidad de Virtualización de la Universidad del Quindío.

#### *Descripción del recurso*

Bajo la denominación de REDA disponemos la barra de navegación en la que se visualizan cinco opciones de búsqueda. En el *inicio*, encontramos unas palabras de bienvenida que enuncian el objetivo de la investigación que da origen al recurso. También, podremos reproducir dos videos que exponen la función de las asignaturas *Didáctica de los textos argumentativos* y *Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales*, en el marco de la investigación, y los recursos localizados en estas secciones. En la sección *quiénes somos* presentamos la génesis del grupo, el *curriculum vitae* y los *links* de acceso al CvLAC de los investigadores y al GrupLAC de DiLeMa. En *objetivos* enunciamos los propósitos específicos del estudio. El *temario* es la razón de ser del REDA; en él reposan diversas actividades relacionadas con las estrategias de composición de textos argumentativos (ensayos) y expositivos (artículos de divulgación). Por último, dejamos los datos de *contacto* de la Universidad del Quindío, de la coordinadora del grupo DiLeMa y de los demás investigadores.

592

En las Figuras 3 y 4 presentamos capturas de pantalla de la página de bienvenida y el esquema de contenidos del Reda *Expoargumentar*.

Fuente: Expoargumentar (2018)

**Bienvenidos a Expoargumentar**

**BIENVENIDOS A EXPOARGUMENTAR**

Antes de empezar...

Modelo Didactext

Texto Expositivo Explicativo

Producción de artículos de divulgación científica

Textos Argumentativos

Producción de ensayos

Esta investigación

Quiénes somos

Contacto

Bienvenidos a **ExpoArgumentar**, Recurso Educativo Digital Abierto -REDA- creado para acompañar el proceso de producción escrita de textos académicos de tipo funcional y argumentativo. Aquí podrán encontrar documentos teóricos, ejercicios, lecturas complementarias y la ruta de escritura basada en el Modelo Didactext.

Este recurso está diseñado bajo el proyecto de investigación titulado Enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita en dos asignaturas del currículo de Licenciatura en español y literatura: **Implicaciones en la formación del profesorado. El espacio virtual busca optimizar el trabajo presencial y en el aula sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la competencia escrita de los estudiantes de dicha Licenciatura de la Universidad del Quindío (Colombia)**. Es decir, lo que encontrarán aquí complementa el contenido trabajado (conceptual, procedimental y actitudinal) en dos espacios académicos de la malla curricular de la Licenciatura en Español y Literatura.

No obstante, esto no indica que el proceso de redacción no pueda realizarse por ustedes, lectores y usuarios de este recurso educativo, pues la información ofrecida garantiza que puedan redactar un par de géneros académicos de corte expositivo-explicativo y argumentativo.

A continuación les indicamos el contenido que encontrarán en cada pestaña. Identifiquen la ruta de navegación, tomen nota y... ¡a escribir!

Figura 3. Inicio *Expoargumentar*



Figura 4. Contenido *Expoargumentar*

### Alcances de Expoargumentar

Situamos los alcances del REDA en relación directa con la más reciente apuesta curricular de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana que introduce un fuerte énfasis, desde la Escuela Pedagógica en la lectura y la escritura, como se enuncia en la malla curricular que contiene la Figura 5:

Sem.	Núcleo problemático 1	Núcleo problemático 2	Núcleo problemático 3	Núcleo problemático 4	AE	CFG	Asig.	Créd.
I	Lectura y escritura en contextos académicos [2/2] Pensamiento lógico-matemático [2/2]		Modelos y enfoques lingüísticos [4/3]	Introducción a la literatura [4/3]	AFP [2/2]	Cátedra Uniquindiana [2/2]	6	14
II	Escuela inclusiva y contexto sociocultural I [3/3] Práctica de observación	Didáctica de los lenguajes simbólicos [4/3] Didáctica de la comunicación oral [4/3] Prácticas de observación	Sintaxis de la lengua castellana [4/3]	Géneros dramáticos [4/3]			5	15
III	Perspectivas pedagógica y curricular I [4/4] Práctica de observación	Didáctica del teatro [4/3] Didáctica de los textos argumentativos [4/3] Práctica de observación	Enfoque semiótico y sociosemiótico [4/3]	Teorías de la narrativa [4/3]			5	16
IV	Núcleo problemático 5: Investigación y Práctica Profesional							
	Procesos socio-cognitivos del aprendizaje I [4/4] Práctica de observación	Problemas de investigación en lenguajes I [6/6] Práctica de observación e investigación	Lingüística textual [4/3]	Teorías de la poesía [4/3]		Inglés I [2/2]	5	18
V	Escuela inclusiva y contexto sociocultural II [4/4] Práctica de observación	Problemas de investigación en lenguajes II [6/6] Práctica de observación e investigación	Enfoque pragmático [4/3]	Literatura colombiana [4/3]		Inglés II [2/2]	5	18
VI	Perspectivas pedagógica y curricular II [4/4] Práctica de observación	Didáctica de los procesos de desarrollo del lenguaje [2/6] Práctica de inmersión	Análisis del discurso [4/3]	Literatura latinoamericana [4/3]			5	18
	Inglés III [2/2]							
VII	Procesos socio-cognitivos del aprendizaje II [4/4] Práctica de observación	Didáctica de la literatura infantil y juvenil [2/6] Práctica de inmersión	Enfoque psicolingüístico [4/3]	Literaturas marginales [4/3]			5	18
	Inglés IV [2/2]							
VIII		Didáctica de la comprensión y producción de textos funcionales [2/6] Práctica de inmersión	Enfoque hermenéutico [4/3]	Obras y autores [4/3]	AFP [2/2]		5	11
IX	Lectura y escritura en contextos investigativos [2/2]	Didáctica de la comprensión y producción de textos literarios [2/6] Práctica de inmersión			Electiva del programa [4/3] AFP [2/2]		5	12
X	Ética profesional [2/2]	Trabajo de grado [0/6]	Escribir para publicar [0/5]		Electiva del programa [4/3]	Cátedra multidisciplinar [0]	4	2
Créd.	35	54	50	15	6	-	160	
	Núcleo común de la Facultad de Ciencias de Educación	Actividades académicas profesionales	Actividades académicas básicas	Actividades electivas	Formación general			

- Núcleo problemático 1. Pedagogía y Enseñanza (espacios académicos de fundamentación pedagógica común de la Facultad de Educación). A partir del semestre IV, este núcleo se integra con el núcleo 2 para conformar el núcleo 5 (desarrollo de procesos de investigación y práctica profesional).
- Núcleo problemático 2. Área de Didáctica (enseñanza - aprendizaje de la lengua materna y su literatura). A partir del semestre IV, este núcleo se integra con el núcleo 1 para conformar el núcleo 5 (desarrollo de procesos de investigación y práctica profesional).
- Núcleo problemático 3. Área de Semiótica (el enfoque comunicativo en la construcción teórica y pedagógica de la lengua oral y escrita).
- Núcleo problemático 4. Área de Literatura (dimensiones ética, estética y pedagógica de la literatura).
- Núcleo problemático 5. Investigación y práctica profesional. Este núcleo está conformado por la conjunción de los núcleos 1 y 2 a partir del semestre IV, en función de los procesos de investigación y práctica profesional.

- AE y AFP. Actividades electivas y de formación personal, de acuerdo con la Política Académico - Curricular (2016) de la Universidad del Quindío.
- CFG. Componente de formación general de la Universidad del Quindío, de acuerdo con su Política Académico - Curricular (2016).
- [x/x]. Horas previstas y créditos asignados.

Total de créditos: 160  
Total de espacios académicos: 39  
Total de asignaturas: 49

- Convenciones
- Práctica de observación
  - Práctica de observación e investigación
  - Práctica de inmersión
  - Espacios de ubicación flexible (18 créditos)
  - Interdisciplinariedad

594

Figura 5. Malla curricular de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana

El plan de estudios que detalla la Figura 5 da cuenta clara del hincapié en créditos que se hará en la práctica pedagógica (50 en total). A la vez, se introducen dos asignaturas obligatorias: en primer semestre, *Lectura y escritura en contextos académicos*, que tiene el propósito de enfrentar a los estudiantes desde su llegada al Programa con los protocolos que la Licenciatura ha definido para la escritura de rigor; en noveno semestre, *Lectura y escritura en contextos investigativos*, cuyo objeto es acompañar el proceso de producción de los anteproyectos de investigación y trabajos de grado de los alumnos en el área de didáctica. Este último curso se articula con *Problemas de investigación en lenguaje I y II*. Adicionalmente, encontramos como espacio de ubicación flexible *Escribir para publicar*, que se propone tutelar la composición de textos de calidad, relacionados con los núcleos problemáticos 3 y 4: Área de Semiótica (el enfoque comunicativo en la construcción teórica y pedagógica de la lengua oral y escrita) y Área de Literatura (dimensiones ética, estética y pedagógica de la literatura), respectivamente.

Así, el REDA podría utilizarse en las materias mencionadas, puesto que la naturaleza de las asignaturas se encamina al desarrollo de competencias escriturales ligadas a las concepciones disciplinarias del Programa, a sus dinámicas investigativas y a la práctica pedagógica. Esta última es de suma importancia siempre que se encuentra antecedida por la observación de aula, la detección de problemas y su caracterización, la propuesta de soluciones estratégicas, el diseño de secuencias didácticas, talleres o proyectos de aula, su aplicación y una posterior evaluación de los resultados. Claramente, aquellos momentos no podrían pervivir al margen de la escritura.

## CONCLUSIONES

Escribir textos argumentativos y expositivos en la universidad, en soportes físicos o digitales, resulta definitivo para pensar críticamente y participar en el ámbito académico con seguridad. Por tal razón, la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de escritura de ensayos y artículos de divulgación suponen retos cruciales en la formación de maestros, toda vez que la gestión de competencias comunicativas es inherente a la preparación profesional y ciudadana de los universitarios; esto es: se lee y se escribe a través de todas las áreas del currículo y se escribe en todas las disciplinas (*Writing across the curriculum, Writing in the disciplines*).

En consecuencia, la escritura académica no se asocia ni depende solo del texto escrito, pues más que un tipo de texto o de discurso, la *argumentación*, la *exposición* y la *explicación* constituyen una actitud frente a la profesionalización docente, la investigación y, en particular, ante los procesos académicos que reviste la formación de licenciados en literatura y lengua castellana, lo cual se traduce en un modo de entender la ciencia y divulgarla, en una forma de hacer bien para influir y persuadir desde lo que decimos, pero también desde lo que hacemos y somos (Zambrano, Orozco y Caro, 2016). Esto, sin duda, armoniza con el perfil profesional de la Licenciatura y con su misión (Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana, 2016).

Sabemos que la preparación del profesorado en la Licenciatura se encuentra afectada por los acuerdos de su comunidad académica, por los modelos que sirven de soporte a los discursos de las ciencias de la comunicación y del lenguaje y de las ciencias de la educación y sus enfoques pedagógicos, y por el vínculo entre la escritura y la formación profesional, lo que significa que la escritura académica se vislumbra como un proceso orgánico para la construcción de disciplinas, la preparación en ellas y su transposición a las sociedades. Ello nos permite sostener que escribir de manera argumentativa o funcional en el seno de una licenciatura *implica* una responsabilidad ética inseparable de la experiencia de aula y de las prácticas pedagógicas.

Escribir en la universidad *implica*, por tanto, explorar, confrontar el conocimiento, planear, arriesgar ideas, re-escribir, defender puntos de vista y controvertir otros, describir referentes, interiorizar esquemas, producir en la era digital; enseñar a escribir precisa de estrategias cognitivas, metacognitivas y motivacionales específicas de cada

disciplina; aprenderlas demanda intervenciones de aula mediadas por actividades discursivas multimodales y recursos diversos. En conclusión, aprendemos a leer y a escribir en la universidad para leer y escribir el mundo.

## REFERENCIAS

- Álvarez, T. (1996). El texto expositivo-explicativo: su superestructura y características textuales. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 8, 29-44. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20824>.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivo-explicativos y argumentativos*. Barcelona: Octaedro.
- Anscombe, J.-C., y Ducrot, O. (1994). *La argumentación en la lengua* (Trad. J. Sevilla y M. Tordesillas). Madrid: Gredos. (Traducción de *L'argumentation dans la langue*, 1988, Bruselas: Mardaga).
- Baquero, M., y Ariza, P. (2014). Educación, paz y posconflicto: oportunidades desde la educación superior. *Revista de la Universidad de La Salle*, (65), 115-134. Recuperado de <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1428&context=ruls>.
- Bordes, M. (2011). *Las trampas de Circe: falacias lógicas y argumentación informal*. Madrid: Cátedra.
- Carlino, P. (2005). El proceso de escritura académica: Cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere*, 8(26), 321-327. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/19901>.
- 596 Cattani, A. (2003). *Los usos de la retórica* (Trad. P. Linares). Madrid: Alianza Editorial. (Traducción de *Botta e risposta. L'arte della replica*, 2001, Bolonia: Il Mulino).
- Copi, I. (1962). *Introducción a la lógica* (Trad. N. Miguez). Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires. (Traducción de *Introducción to Logic*, 1953, Nueva York: The MacMillan Company).
- Editorial: Educar en el conflicto para el posconflicto: Una mirada desde la academia, la escuela y el Estado [Editorial]. (2013). *Palabra Maestra*, 13(34), 1-2. Recuperado de <https://www.compartirpalabramaestra.org/palabramaestrapdf/edicion34.pdf>.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. (2000). *La investigación acción en educación* (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Expoargumentar. (2018). Bienvenidos a Expoargumentar. Recuperado de <http://academia.uniquindio.edu.co/academia/expoargumentar/>.
- González, B., y Sánchez, N. (2010). *La escritura como dispositivo para el ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá: CINDE.
- Grupo Didactext. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalingüístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 15, 77-104. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/20310>.
- Grupo Didactext. (2011). *Redactext, guía on line para ayudar a redactar*. Recuperado de <http://www.redactext.es/>.

- Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. doi: 10.5209/rev\_DIDA.2015.v27.50871.
- Guerrero, H., y Chois, P. (2019). Prácticas de escritura en posgrado: el caso de una maestría en educación. *Lenguaje*, 47(1), 120-146. doi: 10.25100/lenguaje.v47i1.6094.
- Habermas, J. (1981-1987). *Teoría de la acción comunicativa* (Vols. 1-2). Madrid: Taurus.
- Infante, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245. doi: 10.15332/s1794-3841.2014.0021.13.
- Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana. (2016). *Proyecto Educativo de Programa*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Martínez, S., Ramírez, J., y Pertuz, M. (2015). *El rol de la educación en el posconflicto: Parte 1. La reincorporación de los desmovilizados*. Recuperado de [https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo\\_compartir/el-rol-de-la-educacion-en-el-posconflicto.pdf](https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/fedesarrollo_compartir/el-rol-de-la-educacion-en-el-posconflicto.pdf).
- Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Recursos Educativos Digitales Abiertos*. Recuperado de <http://186.113.12.159/Documentacion/LibroREDA.pdf>.
- Narváez, E. (2017). Las teorías de los géneros discursivos en el campo de la lectura y la escritura en la educación superior: análisis de datos emergentes de artículos publicados en una revista científica colombiana. *Acción Pedagógica*, 26(1), 70-87. Recuperado de <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/44474>.
- Perelman, Ch., y Olbrechts-Tyteca, L. (2006). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica* (Trad. J. Sevilla). Madrid: Gredos. (Traducción de *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*, 1985, Bruselas: Gredos).
- Plantin, C. (2001). *La argumentación* (2ª ed.) (Trad. A. Tusón). Barcelona: Ariel. (Traducción de *L'Argumentation*, 1996, París: Seuil).
- Pozo, J. (2000). Aprendizaje de procedimientos. En J. Pozo, *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*, primera reimpresión (pp. 289-313). Madrid: Alianza.
- Sardà, A., y Sanmartí, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, 18(3), 405-422. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/record/1502?ln=ca>.
- Toulmin, S. E. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: University Press.
- UNESCO y Commonwealth of Learning. (2011). *A Basic Guide to Open Educational Resources (OER)*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000215804>.
- van Dijk, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- van Eemeren, F., Grootendorst, R., y Snoeck, F. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación* (Trad. R. Marafioti). Buenos Aires: Biblos. (Traducción de *Argumentation: Analysis, Evaluation, Presentation*, 2002, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates).
- Vega, L. (2013). *La fauna de las falacias*. Madrid: Trotta.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación* (Trad. J. Malem). Barcelona: Ariel. (Traducción de *A Rulebook for arguments*, 1987. Cambridge: Avatar Books of Cambridge).

Zambrano, J., Orozco, A., y Caro, M. (2016). Cinco estrategias para la enseñanza de la producción de textos argumentativos en el área de ciencias biológicas. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 18(1): 43-55. doi: 10.14483/calj.v18n1.8991.

## **SOBRE LOS AUTORES**

### **Graciela Uribe Álvarez**

Docente de carrera del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana y de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío. Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura. Profesora e investigadora en el área de didáctica de la lengua materna y su literatura.

Correo electrónico: guribe@uniquindio.edu.co

Orcid: 0000-0003-0450-2174.

### **Edwin Leandro Parra Hoyos**

Docente catedrático (asistente) del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Magíster en Ciencias de la Educación. Profesor e investigador en el área de didáctica de la lengua materna y su literatura.

598 Correo electrónico: elparra@uniquindio.edu.co

Orcid: 0000-0003-3333-3840.

### **Juan David Zambrano-Valencia**

Docente de carrera (asistente) del programa de Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana de la Universidad del Quindío. Magíster en Ciencias de la Educación. Profesor e investigador en las áreas de didáctica de la lengua materna y su literatura, pragmática.

Correo electrónico: jdzambrano@uniquindio.edu.co

Orcid: 0000-0003-2767-7866.