



Demandas de la escritura en la universidad: orientación didáctica para la construcción del texto ensayístico¹

Jairo Alonso Herrera Muñoz²; Graciela Uribe Álvarez³; Zahyra Camargo Martínez⁴

Resumen

Ante la queja recurrente de investigadores y profesores universitarios respecto a que los estudiantes no saben escribir ni los documentos propios de su disciplina, especialmente el género ensayístico, privilegiado como el medio legítimo por el que las comunidades científicas se comunican, se adelantó la siguiente investigación que va más allá de la “sobrediagnóstico” de la situación problemática, que ya es un hecho evidente, y emprende acciones para tratar de ofrecer un panorama distinto. Desde el marco epistémico de la teoría argumentativa y de la didáctica de la lengua materna, especialmente el modelo Didactext, se diseñó una secuencia didáctica encaminada a ofrecer los elementos propios de los procesos de redacción, y se elaboró el Modelo de redacción para la producción del texto ensayístico; ambas estrategias aplicadas en el contexto del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid de la ciudad de Medellín. Los resultados parciales muestran que la experiencia fue exitosa.

Palabras Claves: Alfabetización académica, escritura, ensayo, didáctica, argumentación.

Planteamiento del problema

Los vertiginosos cambios sociales que sufre la humanidad han sido posibles, cíclicamente, gracias a la transformación de la institucionalidad, que con sus prácticas y acciones, motivan, alimentan y refinan toda situación cambiante; en este sentido, la institución académica ha venido ofreciendo las condiciones socioculturales necesarias para que los sujetos se incorporen, sin mayores dificultades, a la sociedad que se replantea cada vez con más frecuencia; razón por la cual, la universidad, como institución académica legitimada para la producción y socialización del conocimiento, asiste a una

1 Los autores certifican que tienen los derechos patrimoniales sobre esta obra, que en el texto se respeta el Derecho de Autor y autorizan su divulgación y publicación con una licencia **Creative Commons Atribución**, tal y como se encuentra descrito en: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

2 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, Magíster en educación. Colombia. jaimu40@hotmail.com

3 Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura. Profesora de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad del Quindío, Colombia. guribe@uniquindio.edu.co

4 Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura. Directora de la Maestría y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Quindío, Colombia. zcamargo@uniquindio.edu.co



transformación curricular en aras de responder a los procesos formativos demandados, lo que supone, técnicamente, una especialización en saberes cada vez más específicos. Pese a que la universidad asume su labor con entereza, los indicadores de calidad de las pruebas nacionales muestran que los universitarios carecen de las competencias básicas que les permitan una comunicación coherente en el medio en que se desenvuelven: la escritura y la lectura crítica. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2012), en el informe sobre los resultados obtenidos por los estudiantes universitarios de diferentes programas académicos, las competencias en lenguaje están por debajo de las competencias en lenguas extranjeras, lo que es sumamente preocupante.

Ante esta situación, las universidades colombianas han adecuado los planes de estudio de los diferentes programas universitarios, con el ánimo de abrir espacio a una asignatura encargada de ofrecer los elementos básicos para el manejo de estas competencias comunicativas y, así, subsanar el bache formativo que presentan los estudiantes. Esta asignatura ha tomado diversas denominaciones, según el contexto académico: lengua materna, habilidades comunicativas, comunicación y escritura, entre otras; pero todas coinciden en el objeto central de conocimiento: la enseñanza de los procesos de escritura y de lectura crítica.

Como característica, este espacio curricular goza de la asistencia de todos los estudiantes universitarios por un solo periodo académico, generalmente, propuesto para el primer semestre de pregrado. Estas adecuaciones institucionales supondrían un mejoramiento en los procesos académicos de la universidad, pero hoy, casi dos décadas después de las primeras aproximaciones curriculares en la universidad colombiana, las mediciones, rotuladas bajo el nombre de Pruebas *Saber Pro*, siguen anunciando que los universitarios no cuentan con estas competencias.

Pese a los despliegues teóricos, académicos y administrativos que han dado lugar a esta transformación, muchos investigadores del orden nacional (Alvarado y Cortés, 2000; Arciniegas y López, 2007; Pérez-Abril, 2007; Cisneros, 2008; Henao y Toro, 2008; Gutiérrez y Flórez, 2011; Uribe y Camargo, 2011) coinciden en afirmar que los estudiantes universitarios presentan serios problemas de lectoescritura: no saben leer ni escribir los textos propios de su disciplina, lo que perjudica



notablemente los procesos académicos en los centros universitarios; dicho de otra manera, las acciones emprendidas no han dado los resultados esperados. Según Cisneros (2008: 78): “Una amplia población está de acuerdo en que las dificultades en la comprensión lectora y en la escritura de nuestros estudiantes universitarios influyen en la baja calidad académica, de allí que en los muchos congresos y coloquios tanto a nivel regional como nacional e internacional se mencione esta preocupación [...]”; del mismo modo, Uribe y Camargo (2011: 334) afirman que: “[...] un número importante de investigaciones que provienen del contexto nacional han aportado evidencias de que los estudiantes del ámbito universitario presentan diversos tipos de dificultades en la comprensión y producción textual”.

Esta problemática en el panorama nacional no difiere de la encontrada en el contexto internacional, ya que es reiterada la queja en las investigaciones emprendidas, de que la universidad se enfrenta a una dificultad creciente que da cuenta de un proceso formativo insuficiente, lo que señala el poco compromiso administrativo/académico con la solución definitiva de esta situación. En este orden, investigadores latinoamericanos, entre los que sobresalen Capomagi (2013), Albarrán y García (2010), Carlino (2005), Marinkovich, Morán y Vergara (1996); e investigadores europeos Zabalza (2013), Castelló (2002) y Camps (1997), vienen anotando que los problemas de escritura y lectura que presentan los estudiantes universitarios se agudizan en la medida en que una asignatura que debería ser medular en la formación profesional ha sido relegada a una cátedra inconsistente, aislada y hasta invisible, pues la administración educativa solo le concede el 3% o el 5%, en el mejor de los casos, de la presencia en el pènsum académico; en consecuencia, una intervención tal como se ha venido desarrollando, en este sentido, no contribuye con la solución definitiva del problema.

Al igual que los investigadores, los profesores universitarios expresan una serie de incomodidades relacionadas con la calidad académica de los estudiantes, exhortaciones que concluyen que los estudiantes no saben leer ni escribir textos académicos, según las exigencias de comunicación elaboradas en este escenario de circulación del conocimiento científico. En términos generales, los profesores, al igual que los investigadores, aciertan en afirmar que muchas de las causas radican en las prácticas, la metodología y la forma de la enseñanza de los profesores; por lo que es necesario, en el



entendido de adelantar acciones que contribuyan a la solución del problema, una reflexión profunda sobre la didáctica de la lengua, como saber específico, en los escenarios universitarios.

Lo anterior deja claro que la universidad presenta una serie de situaciones problemáticas relacionadas con las competencias del lenguaje, específicamente, los procesos lectoescriturales que requieren de propuestas de intervención (diseño y aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, secuencias didácticas, proyectos de aula). La comunidad académica ha privilegiado el uso de la escritura y la lectura como habilidades comunicativas legitimadas en la transmisión del conocimiento elaborado; no es gratuito, entonces, que las investigaciones recientes que vinculan las habilidades comunicativas presten mayor atención a los tópicos epistémicos de la escritura y la lectura por encima de la oralidad y la escucha.

En este orden de ideas, es importante considerar el tipo de texto en el que circula el discurso académico, pues por lo general, los estudiantes se enfrentan a construcciones requeridas por los docentes, de las cuales no conocen con certeza una manera adecuada para la realización de la tarea. Se asume que el título de estudiante universitario le confiere, a quien lo porta, una serie de conocimientos elaborados y precisos sobre las responsabilidades, pues el imaginario colectivo de los docentes universitarios responsabiliza a los maestros del nivel inmediatamente anterior, de la enseñanza de las pautas indispensables para la comunicación académica y, en definitiva, desechan todo tipo de argumentos que los invite a considerar el papel que juegan, ahora, en la enseñanza de la escritura. En este sentido, los textos expositivos y argumentativos tienen protagonismo en el ámbito universitario, en contraste con la realidad de la educación secundaria y media del país, que privilegia la tipología narrativa.

Entre los diferentes géneros discursivos, el ensayo ocupa total atención de la comunidad científica, pues permite, entre otras cosas, poner en escena el pensamiento del autor con una serie de argumentos y exposiciones, que buscan persuadir, disuadir o convencer a los lectores sobre la tesis defendida. El término *ensayo* resulta familiar para cualquier persona que se presume ha tenido un nivel de escolaridad medio; sin embargo, al intentar preguntar sobre cuál es la concepción epistemológica y



la manera fundamentada para esta construcción específica, el interpelado (profesor o estudiante), en la mayoría de los casos, se enfrenta a una gama de imprecisiones que poco tienen que ver con el conocimiento de este género discursivo. En consecuencia, y ante la solicitud latente de cumplir con la escritura de este género, los estudiantes se guían por las intuiciones más que por sus conocimientos, y los docentes valoran la construcción, anclados, igualmente, en el imaginario de lo que para ellos es un ensayo. Esta situación muestra que, aunque la universidad se comunique mediante este tipo de texto, hace falta, no solo conceptualizarlo, lo que es bastante importante, sino también identificar procesos de redacción consistentes, que proporcionen las competencias básicas y habitúen a los estudiantes en la escritura de este género discursivo.

Así, el estudio de la lengua, dada su complejidad y las especificidades conceptuales cada vez más detalladas, requiere de puntos de anclaje que permitan una delimitación concreta para su abordaje; por lo tanto, asumir una investigación comprometida con el análisis de los procesos de escritura en la universidad, amerita puntos de amarre desde un abordaje epistemológico coherente. De ahí que resulte indispensable vincular al estudio de los procesos escriturales de los estudiantes universitarios, la *argumentación* como tipología textual y su género discursivo, el ensayo, con frecuencia privilegiado en los contextos académicos, con propósitos diferentes a los de la reflexión y la producción crítica para acceder al conocimiento especializado. De igual modo, urge vincular los estudios del lenguaje con perspectivas epistemológicas que, en una primera aproximación, parecen distantes de las especificidades de la alfabetización académica, pero que las investigaciones recientes (Saiz y Rivas, 2008) admiten que es imprescindible en la formación del pensamiento crítico de los profesionales.

El desarrollo del pensamiento crítico, medido en las pruebas estandarizadas del MEN (2012), bajo el rótulo de lectura crítica, ha sido uno de los componentes focalizados por las universidades como elemento central en el mejoramiento de la calidad de la educación; si bien se percibe que en la mayoría de las fundamentaciones de las asignaturas encargadas de los procesos de alfabetización académica (Carlino: 2005, 2008), de los presupuestos teóricos del currículum y hasta en el modelo pedagógico de las instituciones educativas, no se tiene certeza de cómo formar en el desarrollo de esta competencia metacognitiva; es más, los documentos oficiales de un buen número de universidades, que orientan el



trabajo pedagógico de los docentes, enuncian el desarrollo del pensamiento crítico, pero este no se evidencia en los contenidos propuestos; se asume como una condición inherente a los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier conocimiento específico.

De hecho, la academia asume que el desarrollo del pensamiento crítico está únicamente vinculado con la competencia pragmática del lenguaje, sin entrar en razones de fondo que adviertan la ligazón entre este tipo de pensamiento y procesos políticos de razonamiento epistémico, a partir de los cuales se transforman los contextos más próximos en los que interaccionan los sujetos. Según algunos teóricos que comulgan con los pensamientos de la Escuela de Frankfurt, entre los que se puede nombrar a Foucault (1991), Caruso (2005) y Van Dijk (2009), los estudios del lenguaje no pueden prescindir ni pasar por alto la estrecha relación con la crítica y la política, pues el lenguaje es el medio de transmisión de las formas biopolíticas de regulación social⁵ que permiten la viabilización de las relaciones de poder y de dominación.

En esta misma línea, el desarrollo de estrategias cognitivas que estimulen el pensamiento crítico va más allá de relacionar en un texto los diferentes escenarios y motivaciones que influyeron en el autor y en el texto para que se expresara de cierto modo; la crítica pone de manifiesto que el sujeto como constitución histórica es producto de las contingencias concretas de un espacio sociocultural determinado, lo que replantea la posición de entender la situación humana como un condicionamiento y no como un determinismo social, como se ha intentado hacer creer; la crítica, en este sentido, supone la formación de un sujeto que reclame sus derechos, que se distancie de la comodidad de no preocuparse por lo que pase con los otros, que asuma una vida cívica activa y que se comprometa con la transformación social. No se necesita una mirada muy aguda para advertir que los estudiantes universitarios, en su mayoría, no se comprometen con las actuaciones políticas que les demanda su situación como intelectuales en formación; su real interés está centrado en la formación instrumental que los convierta, rápidamente, en oferentes de mano de obra calificada.

⁵ Entiéndase como formación de subjetividades y sociabilidades construidas en favor de un ideal social definido. Para una mayor claridad remitirse a Foucault (1981) en *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*.



De otro lado, el país se encuentra en una encrucijada coyuntural e histórica que posiblemente no se repita: los diálogos de paz entre la insurgencia armada y el poder estatal, ante la cual, los estudiantes universitarios que debieran estar a la vanguardia de la información y de las decisiones que comprometen su futuro y el de la sociedad colombiana, como los intelectuales del mañana, no dan muestra de interés alguno sobre este fenómeno social; es más, no ejercen el derecho a elegir sus representantes. Una aproximación inicial acusaría como responsables a los estudiantes, pero no se puede desconocer que los profesores, el currículum y, en definitiva, el sistema educativo, según Zuleta (2006), reprimen toda forma de expresión del pensamiento.

No obstante, los procesos de naturalización social a los que se enfrenta constantemente la sociedad proceden simplemente del desconocimiento, lo que supone que una orientación sobre el cuestionamiento de las disposiciones que tienen lugar en la sociedad actual, permitiría el debate, la socialización y la construcción de conocimiento con tendencias, por lo menos, en dos sentidos diferencialmente opuestos: por un lado, la posibilidad de una reafirmación de la actitud pasiva de una vida cívica; por el otro, la concienciación sobre un compromiso social fundamentado; lo que implicaría no solo un profesional diestro en las habilidades técnicas de su saber específico, sino un intelectual comprometido con la transformación de su contexto más cercano. En consecuencia, la acción pedagógica de las instituciones de educación superior debería involucrar la promoción y construcción de un nuevo sujeto con pensamiento crítico, pues una formación en este sentido, en palabras de Freire (2005), configuraría sujetos con alto grado de compromiso social, cultural y político, que procuren la construcción de realidades existenciales menos desiguales.

Como caso concreto, el *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*, una de las instituciones de educación universitaria pionera en la formación profesional del departamento de Antioquia (Colombia), se ha visto permeada por una serie de fenómenos problemáticos que se corresponden con las dolencias expresadas como causa general de la baja calidad académica: dificultades en los procesos de construcción escrita y una formación encaminada al adiestramiento técnico, alejada del desarrollo del pensamiento crítico. En los primeros años del 2000, advirtiendo los resultados de las pruebas nacionales, el *Politécnico* inicia la implementación de la asignatura de *Lengua Materna*, con el objetivo



de ofrecer a los estudiantes de todos los programas universitarios que cursan el primer semestre académico, los elementos básicos para una comunicación asertiva en el escenario académico. Diez años después, ni los resultados ni el nivel académico mostraban una solución real ante el conflictivo panorama que se hacía más agudo, en la medida en que no se adelantaban las acciones adecuadas. Ante esta situación, se examinó el microcurrículo de la asignatura, tras lo cual se comprobó que el diseño del programa buscaba resolver situaciones elementales del sistema de la lengua, importantes para los procesos de redacción y comunicación, que por sí solos no ofrecen las competencias y saberes que posibilitan un aprendizaje frente a los procesos de redacción y generación de pensamiento crítico, orientado a la transformación social. En definitiva, las clases de lengua materna se ocupaban de una enseñanza fundamentalmente teórica.

El proceso de análisis terminó con la reelaboración de las orientaciones curriculares, ahora con el objetivo de la formación de lectores con altas habilidades interpretativas y de escritores competentes, que pudiesen comunicar, reflexionar y discutir el conocimiento especializado de la academia, con los recursos más apropiados para hacerlo. En el año 2013, se adopta, entonces, un plan curricular que pone énfasis en el pensamiento crítico dentro de la fundamentación epistemológica, pero no deja claro cómo desarrollar esta competencia metacognitiva dentro de los contenidos; por otra parte, no se consideran los modelos de producción textual como ruta orientadora en los procesos de redacción; tampoco se advierte un énfasis en los textos argumentativos y expositivos y se continúa trabajando con la tipología narrativa. Estos hechos permiten augurar un nuevo fracaso académico y social si no se pone en marcha una intervención centrada en proyectos pedagógico-didácticos sobre los procesos de redacción y formación del pensamiento crítico.

Por todo lo dicho, urge preguntarse: ¿La producción escrita constituye un problema solo semántico, sintáctico o pragmático? ¿La formación del pensamiento crítico tiene lugar en los currículos universitarios? Y si es así: ¿Se hace esto evidente en la práctica y en el quehacer de los profesores universitarios? ¿Los estudiantes no escriben porque no saben de qué escribir o porque no cuentan con las bases para adelantar los procesos de redacción? o ¿Sí escriben, pero sin cohesión y coherencia? o ¿El problema radica en que escriben solo cuando se les manda a escribir y han acabado configurando la



escritura como algo impuesto y con sentido puramente académico? ¿Los profesores escriben? ¿Los requerimientos académicos sobre composición escrita tienen como único fundamento ilustrarlos en técnicas de escritura? ¿Cómo y de qué manera la universidad privilegia los espacios de formación del pensamiento crítico a través del lenguaje? De no ser así ¿Es necesario el desarrollo del pensamiento crítico en la universidad? ¿Qué perspectivas teórico-metodológicas para la producción de textos argumentativos con orientación crítica, se reconocen en la asignatura de Lengua Materna del *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*? En cualquier caso, ¿qué tipo de estrategias didácticas son propicias para desarrollar los procesos de redacción del texto ensayístico con una orientación crítica?

Se ha creído, incluso en la escolaridad misma, que para aprender a escribir y a leer, basta con el conocimiento de las reglas del sistema de la lengua o de aspectos generales de la gramática, sin percatarse de que la lectura y la escritura son procesos cognitivos que precisan de las prácticas elaboradas de raciocinio que, comúnmente, se adquieren en las interacciones sociales y comunicativas. Según Camps (2007: 9): “[...] Lo que se ha hecho progresivamente evidente es que leer y escribir son actividades sociales y culturales, y que como tales están relacionadas con las prácticas en que se producen”.

Leer, en palabras de Zuleta (1994: 73), es ante todo una práctica de reflexión del mundo que va mucho más allá de la simple y llana decodificación del signo lingüístico, aspectos sobre los que la educación básica hace bien su tarea: dotar a los escolares de las herramientas necesarias que les permitan dar sonido a los símbolos alfabéticos. Leer implica establecer un código común con el autor que le ayude a dilucidar las inferencias que tras la escritura formal, se han ocultado; leer es trabajar, pensar y reflexionar; en definitiva, y compartiendo los postulados de Zuleta, el acto de leer significa interpretar el mundo.

Por otra parte, escribir, en la contemporaneidad y en el imaginario social, se ha tomado como el acto inverso a la lectura, en el que el objetivo es plasmar, mediante la codificación del signo lingüístico, lo que se puede verbalizar. Escribir, como en una primera instancia lo afirmó la educación básica



primaria, constituye una habilidad simple que, por lo general, se adquiere en el primer grado de escolaridad temprana y que se caracteriza por el dibujo de los símbolos alfabéticos, de modo que al pronunciar tales construcciones se puedan enunciar unidades semánticas coherentes. Así, esta habilidad del lenguaje no encuentra posibilidades de un desarrollo adecuado que facilite no la copia, sino la producción. Porque si leer se ha tornado como la interpretación del mundo, escribir deberá ser concebido como el medio para producir el mundo.

Tal como lo ha expresado Carlino (2002; 2005), en la actualidad, no sorprenden las investigaciones que dan cuenta de los problemas de escritura y lectura comprensiva de los universitarios, pues como ya lo han mostrado los innumerables trabajos que se ocupan del asunto, este es un problema sobrediagnosticado. En palabras de Albarrán y García (2010: 17), “[...] todavía son muchas las voces que siguen alertando sobre la baja calidad de la composición escrita de los escolares y de su dificultad de expresar por escrito de forma coherente, argumentada y suficientemente extensa las ideas o los sentimientos del escritor”. Esta premisa constituye una guía para las investigaciones venideras, que se deben enmarcar no en el diagnóstico de una situación ya sobrevalorada sino en una aproximación a la solución de estas tensiones que, por lo general, resultan conflictivas para la universidad y sus actores. Así, las investigaciones adelantadas en el marco nacional hacen posible advertir que, en un número mayor, porcentualmente, los investigadores colombianos se inclinan más hacia los procesos de comprensión lectora que a los de composición escrita (Pérez y Rincón, 2013), (Uribe y Camargo, 2011); lo que da sustento, en orden de necesidades, a un trabajo que se centre en procesos de producción escrita y no solo de comprensión lectora.

En consecuencia, la investigación *Perspectivas teórico-metodológicas para la producción de textos argumentativos. Una propuesta didáctica con orientación crítica dirigida a estudiantes del Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*, no se inscribe en este sobrediagnóstico del fenómeno problemático, pues parte del supuesto de que los estudiantes de esta Institución tienen grandes dificultades para comunicarse (escribir) en los contextos científicos y en los medios privilegiados por las comunidades académicas para tal fin, supuesto que toma como cimiento los resultados de las pruebas nacionales (*Saber Pro*), que reseñan a la Institución en mención con bajos niveles en las



competencias comunicativas; por otra parte, vale la pena tener en cuenta la consideración de los investigadores nacionales e internacionales cuando expresan: “[...] señalar las deficiencias de los estudiantes universitarios en cuanto a la lectura y la escritura es un lugar común y una queja recurrente de los docentes universitarios” (Pérez y Rincón, 2013: 37). Por el contrario, esta investigación contribuiría con alternativas para la solución de la problemática descrita, ya que propone el diseño y ejecución de una intervención pedagógico-didáctica, anclada en el desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes universitarios, mediante la construcción de textos inscritos en la tipología argumentativa.

Lo expresado hace referencia a la necesidad y pertinencia de una investigación que se adentre en el entrañable y complejo mundo del lenguaje, con el propósito de cualificar los procesos de enseñanza y aprendizaje y/o de implementar estrategias que permitan la supresión, si se quiere, del entramado problemático que evidencia la universidad contemporánea; en esta línea, se ubica la presente investigación, ya que el lenguaje, como parte de las ciencias sociales y humanas, no puede dirigir las acciones investigativas exclusivamente a las abstracciones conceptuales, alejadas de la vivencia cotidiana de sus usuarios, pues ello desconocería la carga connotativa y subjetiva que imprimen los investigadores y participantes en los estudios lingüísticos, lo que significa que el lenguaje como categoría de estudio debe contar con el valor agregado de la historicidad y subjetivación que las relaciones sociales le confieren.

En definitiva, esta investigación que, ante todo, se enmarca epistemológicamente en las fisuras que el uso del lenguaje como sistema de comunicación genera en las comunidades discursivas en las que circula, toma elementos de amarre y anclaje en las aristas de las ciencias sociales, por dos razones: 1) contextualiza (ubica en una relación horizontal) el discurso científico y teórico de las creencias e imaginarios sociales que, en últimas, son los que validan toda forma de representación de la realidad, a través del discurso elaborado; 2) vincula los estudios del lenguaje a los desarrollos de la crítica, la ideología y el poder (Bourdieu y Passeron, 1996), (Foucault, 1981; 1991; 2007), (Kemmis, 1988), (Dijk, 2009). Desde esta perspectiva, el presente trabajo asocia como medio de estudio del lenguaje, la formación del pensamiento crítico.



En resumen, esta investigación contribuye al conocimiento, en la medida en que genera saber sobre una problemática académica, que aunque se siente, no ha emprendido las suficientes acciones puntuales, en la mayoría de los centros universitarios, que permitan la superación de la situación problemática, ante la demanda latente de un profesional crítico y con las competencias apropiadas para la producción y socialización de conocimiento elaborado. Por otra parte, aportaría a la comunidad académica, en la medida en que deja precedentes en el intento de solución de la problemática, orientada en una línea clara: la formación del pensamiento crítico, mediante la escritura de textos argumentativos. Por lo tanto, los investigadores en este campo del conocimiento podrán acercarse a este trabajo en dos sentidos, como precedente exitoso o como intento agotado en la búsqueda de soluciones al problema.

Objetivos

Objetivo general: Investigar las perspectivas teórico-metodológicas para la producción de textos argumentativos (ensayos), mediante una propuesta pedagógico-didáctica con orientación crítica dirigida a los estudiantes del *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*, que se desarrolla mediante los siguientes *objetivos específicos*: 1) Conocer las tendencias, las perspectivas y las incidencias de la escritura y la argumentación en la universidad nacional e internacional, mediante un rastreo bibliográfico. 2) Conceptualizar las vertientes que dieron origen a la teoría argumentativa, sus géneros discursivos y los modelos de producción textual aplicables a los procesos de composición escrita de textos argumentativos. 3) Diseñar un modelo de redacción para la escritura del ensayo que oriente la construcción del texto ensayístico, para la elaboración de una propuesta de intervención. 4) Generar la escritura de textos ensayísticos con orientación crítica en los estudiantes del *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid*, mediante el diseño e implementación de una propuesta pedagógico-didáctica.

Metodología

Tipo de investigación

Para que todo trabajo de carácter científico sea aprobado por la comunidad académica debe contar con una metodología de investigación que valide los criterios de objetividad, científicidad e



imparcialidad del trabajo; por lo tanto, esta investigación de carácter social se encuentra ubicada en el paradigma cualitativo con orientación hacia la transformación social que, según Latorre, del Rincón y Arnal (1996), permite estudiar las conductas humanas desde una perspectiva subjetiva: historicidad de los sujetos que investigan.

Como modalidad investigativa, este trabajo se mueve en la Investigación-Acción-Participación (IAP) que como metodología científica se ha posicionado en el marco del sector educativo, en el que los docentes generalmente son los investigadores de su propia praxis; en este sentido, y con el propósito que se le confirió en sus orígenes, la IAP tiene dos principios básicos en función de la transformación social: la interacción y la intervención. Según Selener (1997: 17), la IA es “un proceso por el cual miembros de un grupo o una comunidad oprimida, coleccionan y analizan información, y actúan sobre sus problemas con el propósito de encontrarles soluciones y promover transformaciones políticas y sociales”. Como fundamentos epistémicos de este enfoque investigativo se retoman las orientaciones que sobre el asunto hacen Cerda (2007), McKernan (1999), Kemmis y McTaggart (1988) Fals Borda (1978) y Freire (1967; 1989; 2005).

Los autores de las teorías de la IAP coinciden en afirmar que en este enfoque se presentan cuatro fases que se repiten en círculos cíclicos: *planeación, acción, observación y reflexión*. En esta investigación, estas fases se hacen evidentes en una secuencia didáctica de intervención que tiene como objetivo la enseñanza del proceso de redacción de los textos ensayísticos con una orientación hacia la formación del pensamiento crítico, dirigida a los estudiantes de la asignatura de Lengua Materna del *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid* de la ciudad de Medellín, que cursan el primer nivel de los programas de Contaduría Pública, Gestión Pública e Ingeniería Informática.

Amparado en los llamados muestreos intencionales y con especificaciones en los muestreos *opináticos* (Ruiz, 1999), la presente investigación contará como muestra poblacional para el trabajo de campo, con los estudiantes de tres grupos de diferentes programas de pregrado: Grupo 31 del programa *Tecnología en Gestión Pública*, el cual se compone de 35 estudiantes, que oscilan entre los 25 y 45 años de edad, población que alrededor de un 20%, se desempeña en cargos públicos o de elección



popular; Grupo 32 del programa *Contaduría Pública*, el cual cuenta con 40 estudiantes, que oscilan entre los 20 y los 35 años de edad; Grupo 60 del programa de *Ingeniería en Sistemas*, el cual tiene 30 estudiantes, que oscilan entre los 17 y los 28 años de edad, lo que se traduce en una muestra seleccionada de 105 estudiantes.

Los *instrumentos* para recolectar la información fueron los siguientes: *observación participante*, que se realizó durante el primer semestre del 2016; *entrevista* a dos estudiantes de cada grupo, para un total de seis estudiantes y a dos directivos de la Facultad en la que se inscribe la asignatura; *cuestionarios* aplicados a todos los estudiantes participantes, antes de empezar el proceso de intervención didáctica; *secuencia didáctica* que marcaba la pauta de los momentos y los contenidos en la intervención, y una *rúbrica evaluativa para el texto argumentativo*, que revisa la forma y el fondo de los textos entre los que sobresalen anotaciones asociadas a la tesis y a los argumentos, a la macro y a la microestructura y elementos notacionales de presentación.

Las entrevistas permitieron conocer, de primera mano, la percepción que tienen los estudiantes y los directivos administrativos y académicos de los procesos de alfabetización académica. Teniendo claro que la IAP se rige por espirales cíclicas, esto posibilitó reflexionar para planificar de nuevo la información proporcionada por las entrevistas y, de ese modo, finiquitar los detalles de la intervención didáctica, en busca de la excelencia de la práctica.

Las encuestas o cuestionarios se realizaron al inicio y en cada uno de los procesos cíclicos de la IAP (dado que se hicieron pilotajes durante los semestres 2014-2, 2015-1 y 2015-2), como elemento diagnóstico. Esta primera encuesta pretendió, a través de preguntas cerradas, proporcionar datos que permitieran hacer un balance sobre la escritura en la universidad, la percepción que tiene el estudiante sobre el pensamiento crítico y la alfabetización académica, antes de empezar el proceso de intervención pedagógica.

De otro lado, se hizo uso de la *secuencia didáctica* para la consecución de los objetivos formativos del proceso de investigación, en relación con la enseñanza y el aprendizaje de la escritura de



textos argumentativos; especialmente, ensayos que, según Camargo, Uribe y Caro (2008) contenía los siguientes apartados estructurales: antecedentes, descripción de la situación problema, justificación, objetivos, contenidos, actividades y metodología.

Dentro de la secuencia didáctica, se aplicaron pruebas pretest y postest, con la salvedad de un texto intermedio o borrador, a toda la población participante. La prueba inicial (T1) consistió en la escritura de un ensayo partiendo de una premisa, idea central de construcción (el enunciado comprometió al participante en el planteamiento de conflictos sociales y la formulación de alternativas de solución), que tuvo lugar en la primera semana de inicio de la intervención; los estudiantes partieron de sus conocimientos previos sobre este género discursivo. En la mitad del proceso de intervención, los estudiantes entregaron el texto intermedio (T2) y al finalizar el periodo de intervención, los estudiantes entregaron el ensayo que lograron construir a lo largo del semestre y que demandó la reformulación constante; ensayo insumo de la prueba postest (T3): escritura de otro ensayo (reformulación, ampliación y fundamentación del texto presentado como prueba pretest), con la misma premisa usada en el primer proceso de redacción. Estas pruebas proporcionaron los insumos necesarios para la valoración cualitativa de la intervención que se hizo por medio de la rúbrica *Criterios evaluativos para su texto argumentativo, a partir de los postulados de Weston y Vásquez Rodríguez*, diseñada por Caro (2007) para revisar la forma y el fondo de los textos, entre los que sobresalen anotaciones asociadas a la tesis y a los argumentos, a la macro y a la micro estructura y elementos notacionales de presentación.

Modelo de redacción del texto ensayístico

Dado que las propuestas de redacción más comunes no ofrecían las particularidades que el género ensayístico demanda, se hizo necesario, desde la perspectiva de la tesis doctoral, elaborar y diseñar un *Modelo de redacción del texto ensayístico*, con base en el *Modelo Didactext* (2003), que sirvió de base ilustrativa para guiar el proceso de intervención y la secuencia didáctica. A modo de un breve recuento, se anotan algunas de las características propias de este Modelo. Conviene aclarar algunas de las



características de los textos ensayísticos y los límites que le diferencian con otros géneros discursivos, con el objetivo de orientar no solo a estudiantes, sino también a profesores de diversas áreas del currículo que, en sus asignaturas, solicitan la construcción de ensayos. Para ello, se presentan tres segmentos que se deben tener en cuenta a la hora de iniciar la escritura de un ensayo: 1) la composición de los argumentos o consolidación de los párrafos, 2) la construcción global o redacción general del texto, 3) el proceso de revisión o reorientación de los argumentos en función del cumplimiento de la intención comunicativa

- De la composición de los argumentos o consolidación de los párrafos:

1. *Elija el tema sobre el que desea escribir*

Dado que el ensayo corresponde con un texto de carácter subjetivo, pero enmarcado en el orden del razonamiento, se puede hablar casi sobre cualquier cosa. Para elegir el tema no hace falta disertar entre premisas elaboradas y complejas que encierren una idea con sentido completo; para ello solo basta con anotar un elemento gramatical simple, casi siempre asociado a una palabra que enuncia un fenómeno natural (el calentamiento global) o social (la corrupción), un objeto (el computador) o una institución (la escuela).

2. *Tenga presente un objetivo claro*

La definición del objetivo es un asunto inaplazable en la pre-escritura, pues este determina la orientación discursiva, en función del cumplimiento cabal de la intención comunicativa y brinda los elementos suficientes para identificar la extensión del ensayo.

3. *Elabore ideas y premisas argumentativas sólidas*

4. *Organice y jerarquice las ideas en función del desarrollo de los argumentos para lograr el objetivo*

5. *Considere la elaboración de un esquema*

6. *Redacte ideas secundarias alrededor de las premisas iniciales, haciendo uso de incisos y conectores*

7. *Haga uso de marcadores discursivos o conectores*

La presencia de abundantes marcadores discursivos o conectores muestra la fluidez del discurso y la experticia del escribiente sobre el tema que se diserta con los lectores potenciales, pues estos sirven



no solo para organizar el modo como se presenta la información sino, también, para orientar la interpretación del lector:

Segmento de redacción	Característica	Orientación
De la composición de los argumentos o consolidación de los párrafos	Identifique el tema.	Use sustantivos comunes.
	Tenga presente un objetivo claro.	Determine qué pretende comunicar con el ensayo y coloque en perspectivas de oposición o contradicción, el tema.
	Elabore ideas y premisas argumentativas sólidas	Escriba todo aquello que se pueda decir del tema seleccionado.
	Organice y jerarquice las ideas.	Siga una estructura lógica para que organice las ideas; se recomienda, a los novatos, empezar con un recuento histórico.
	Elabore un argumento de organización lógica.	Elabore un discurso corto que permita identificar la organización lógica que guiará la construcción.
	Inicie con la construcción de los párrafos.	Tenga presente que un párrafo solo desarrolla una idea y que las demás vienen supeditadas al uso de conectores e incisos.
	Haga uso de marcadores discursivos o conectores.	Utilice unidades de enlace entre las ideas y entre los párrafos.

Tabla 1. Características y orientación del segmento de redacción De la composición de los argumentos o consolidación de los párrafos.

Fuente: elaboración propia.

- De la construcción global o redacción general del texto

8. Sobre la extensión de la construcción

9. Diseñe el título

Suele suponerse que el tema se hace evidente en el título del trabajo, es más, que el tema es, incluso, el mismo título; sin embargo, cabe aclarar que esto no necesariamente es prudente o procedente en la escritura de los ensayos.

10. Evite estar en el texto

Es común observar en la mayoría de los ensayos que construyen los principiantes, constantes referencias a la primera persona singular o plural (yo, nosotros), como un modo particular de ponerse en escena, aceptar protagonismo y dejar clara la posición que se asume en el texto, en función de sentar



una especie de identidad entre su pensamiento, su historicidad y su condición sociocultural actual, expuesta a través de las líneas.

11. Evite vincular directamente al lector

12. Utilice argumentos de autoridad

13. Argumente utilizando ejemplos

14. Póngase en el lugar del otro; los contraargumentos consolidan la firmeza de la tesis

15. Oriente la interpretación del lector.

Las preguntas, aunque evidentemente abiertas, que posibilitan una elección por parte del lector, ya tienen una respuesta sutilmente construida, que ha sido orientada por el escritor en función de la persuasión y el convencimiento.

16. Utilice un lenguaje técnico, elaborado, concreto y específico

17. Evite el lenguaje emotivo y los juicios de valor

18. Haga uso de sinónimos

19. No pierda de vista al sujeto en la oración.



Segmento de redacción	Característica	Orientación
De construcción global o redacción general del texto	<i>Reflexione sobre la extensión del ensayo</i>	La extensión está determinada por el logro de la intención comunicativa y el logro específico de la construcción.
	<i>Diseñe el título.</i>	Escriba una frase contundente que encierre el objetivo del texto y sus posibilidades de modo que se cautive al lector desde el primer vistazo.
	<i>Evite estar en el texto.</i>	Haga uso de la tercera persona o <i>la no persona</i> .
	<i>Evite vincular directamente al lector.</i>	Nombrar directamente al lector puede parecer falta de modestia, y esto hace que se recree una imagen negativa del ensayista.
	<i>Utilice argumentos de autoridad.</i>	Haga uso de otras voces en el discurso para que soporten las premisas en orden de veracidad de los argumentos.
	<i>Utilice contraargumentos.</i>	Muestran que el ensayista conoce de varias posiciones sobre un discurso en concreto y que ha elegido la opción más adecuada según ciertos criterios de objetividad.
	<i>Utilice un lenguaje técnico.</i>	Recrea una imagen mental del ensayista, lo que es sumamente importante en el logro de la intención comunicativa.
	<i>Evite los juicios de valor y los términos totalizadores</i>	Haga uso de modalizadores en lugar de los términos totalizadores y evite calificar o levantar juicios de valor.
	<i>Evite el uso reiterado de la misma unidad lingüística</i>	Haga uso de sinónimos.

Tabla 2. Características y orientación del segmento de redacción De la construcción global o redacción general del texto.

Fuente: elaboración propia.

- Del proceso de revisión o reorientación de los argumentos en función del cumplimiento de la intención comunicativa

20. Permita que otras personas lean el ensayo en voz alta

La lectura del texto le ayudará a identificar problemas asociados a los signos de puntuación y a la redacción.

21. Identifique problemas de orden semántico



La revisión es una de las fases más importantes en la escritura de cualquier texto, dado que se procura el acabado de la construcción, pues posibilita la identificación de una serie de problemas relacionados con las normas de textualidad y los principios regulativos de la lengua.

22. *Haga una relación entre objetivo, argumentos y conclusión, y determine si el texto está bien logrado.*

Segmento de redacción	Característica	Orientación
Del proceso de revisión o reorientación de los argumentos en función del cumplimiento de la intención comunicativa.	<i>Permita que otras personas lean el ensayo en voz alta.</i>	Haga un balance entre lo que lee el revisor en relación con lo que se pretendió escribir. Con seguridad, esta técnica trae a flote aquellos detalles erróneos de orden ortográfico, gramático, sintáctico y semántico.
	<i>Problemas de orden semántico.</i>	Identifique problemas referidos al significado, pues estos condicionan el texto a la ambigüedad y a la incoherencia lo que es sumamente trágico para la consecución de la intención comunicativa.
	<i>Un ensayo bien logrado.</i>	Haga una relación entre objetivo, ideas, argumentos y conclusión, y determine si el texto está bien logrado.

Tabla 3. Características y orientación del segmento de redacción Del proceso de revisión o reorientación de los argumentos en función del cumplimiento de la intención comunicativa.

Fuente: elaboración propia.

Resultados

Los instrumentos de recolección de datos se utilizaron en dos momentos específicos: 1) la encuesta a los estudiantes, para conocer su percepción frente a los tópicos centrales de la investigación, y 2) los resultados sirvieron como justificación para planear la intervención didáctica con orientación hacia la escritura de textos ensayísticos.

Según los resultados de las encuestas, el 50% de los estudiantes anota que, cuando en la escolaridad le solicitaban la construcción de un escrito, no les proporcionaban las estrategias adecuadas para su elaboración; aspecto que hace pensar que tras la formación impartida en los espacios



escolarizados, los profesores carecen de procedimientos (estrategias, técnicas e instrumentos) didácticos de la lengua materna para el proceso de enseñanza y aprendizaje, como se precisa en la siguiente tabla:

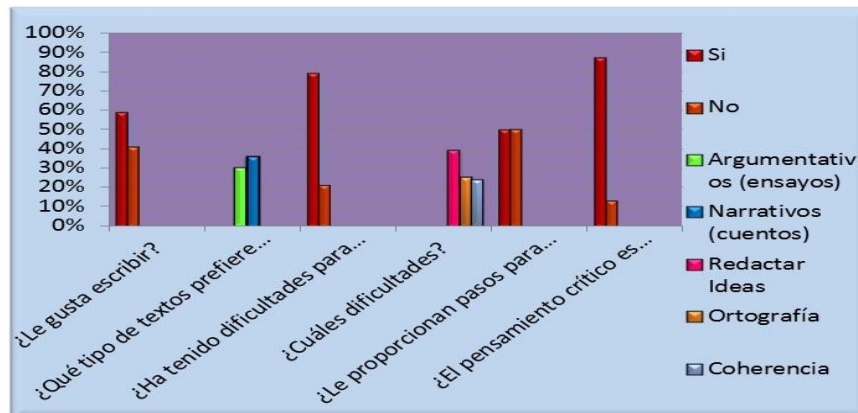


Tabla 4. Resultados diagnósticos de la situación problemática.
Fuente: Elaboración propia.

La gráfica anterior muestra que el estudiantado admite que tiene dificultades para escribir y que estas están estrechamente relacionadas con la redacción de las ideas, por encima de elementos de coherencia o situaciones asociadas a la ortografía y a la gramática. Por otro lado, se constató que el ensayo es uno de los géneros académicos más solicitados (el 80% de los encuestados lo admite), en relación con otros géneros discursivos; lo preocupante es que solo el 39% indica que sabe escribir este tipo de texto; es decir, aproximadamente un 60% del estudiantado no cumple con la escritura de los ensayos. Estas anotaciones diagnósticas ayudaron a determinar, en términos de pertinencia y necesidad, que la universidad requiere de intervenciones didácticas encaminadas a los procesos de redacción.

Todos estos elementos, que podrían catalogarse como premisas diagnósticas, sugieren que la población estudiantil de la institución universitaria *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid* precisa con urgencia de una propuesta de intervención didáctica que contribuya a cualificar los procesos de redacción, especialmente de textos ensayísticos, que tengan una orientación hacia la formación del pensamiento crítico.



A continuación, se presentan los resultados de la prueba diagnóstica:

ENUNCIADOS	SÍ	NO
¿Conoce textos escritos por sus docentes?	10%	90%
¿Tiene clara la diferencia entre textos expositivos, narrativos y argumentativos?	60%	40%
¿Sus docentes le han solicitado la escritura de ensayos?	80%	20%
¿Usted sabe escribir un ensayo?	39%	61%
¿Para usted es importante aprender a escribir?	99%	1%
¿Usted percibe que el aprendizaje de escritura le beneficiará en su ámbito social y laboral?	97%	3%
¿Hablar de política y formación del pensamiento crítico en la universidad y, específicamente en la asignatura de Lengua Materna, es pertinente?	88%	12%
¿Usted considera que en la educación básica y media, o en aquella superior si la ha recibido, se le ha formado en el pensamiento crítico?	44%	56%

Tabla 5. Resultados parciales de la encuesta a estudiantes (prueba diagnóstica).
Fuente: Elaboración propia.

En un segundo momento, se aplicaron los otros instrumentos, entre los que se resalta el uso de la rúbrica “Criterios evaluativos para el texto argumentativo, a partir de los postulados de Weston y Vásquez Rodríguez”, diseñada por Caro (2007), que pregunta por una serie de premisas relacionadas con la tesis, los argumentos, la macro y la microestructura; además, pregunta por elementos de la forma asociados con la adecuada y correcta presentación del texto; ello con el objetivo de determinar el nivel de redacción desplegado en la escritura de un ensayo, construido a lo largo de un semestre académico y que se realizó en tres momentos específicos: texto inicial o pretest (T1), texto intermedio (T2) o borrador y texto final o postest (T3). Después de la valoración cualitativa, por parte del docente investigador, de los tres documentos entregados por los estudiantes, los ensayistas debieron corregir, tanto aspectos relacionados con la estructura y la intención comunicativa como elementos básicos para una presentación adecuada.

Síntesis de resultados



Por otro lado, y lo que es sumamente alarmante, es que el 18,36% del total de los ensayos entregados en el primer ejercicio se corresponde con construcciones que violan los derechos de propiedad intelectual, pues constituyen fraude y plagio. Esta afirmación tiene sustento en los análisis de coincidencias textuales que proporcionó la plataforma Turnitin (www.turnitin.com), con la que el *Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid* tiene convenio, para que los docentes corroboren la autoría de los trabajos entregados por los estudiantes.

En la primera entrega del ensayo solo el 19,48% de los estudiantes utilizó variedad de argumentos; en la mayoría, predominaron los argumentos de causalidad (ver ejemplo 32-11 y 60-19) y no se emplearon los de autoridad y de deducción. Lo más preocupante de la situación es que los estudiantes universitarios que apenas ingresan a la universidad, tal como lo muestran los datos, no conocen del uso de los contraargumentos en sus redacciones o bien, el empleo de este elemento discursivo les resulta sumamente complejo y prefieren evitarlo, como se demuestra en la prueba pretest (T1) y en el texto intermedio (T2), cuyos resultados fueron los siguientes, respectivamente: 0% y 1,47%.

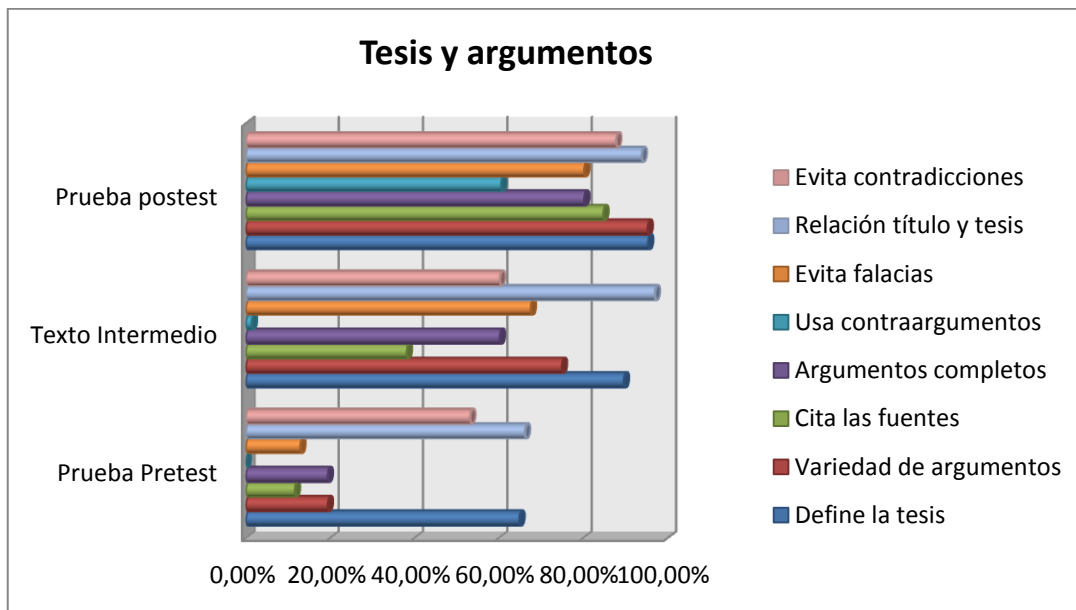
Por otro lado, las contradicciones en los planteamientos se presentaron cuando en el proceso de escritura se pasó por alto la planeación de la redacción, no se organizaron y jerarquizaron las ideas y, especialmente, no se diseñó una ruta de organización lógica que dispusiera los párrafos y los planteamientos de manera coherente. El 46,76%, no evitó las contradicciones en sus planteamientos. Contradecirse en las premisas muestra, entre otras cosas, que el texto no es coherente en sus argumentos, por lo que no será posible el logro de la intención comunicativa. En síntesis, más del 40% de los escritos presentados por los estudiantes no logran su intención comunicativa, es decir, son textos mal logrados.

A partir de la segunda entrega, los resultados indican que la extensión de los párrafos así como el texto en su conjunto aumentó sustancialmente y de manera progresiva; lo más importante es que los argumentos, que eran dispuestos de forma aislada y casi siempre inconclusos, fueron repensados de modo que se pudiesen leer y su estructura semántica indicara autonomía discursiva con una mínima dependencia de otros apartados textuales; lo que demandó de los estudiantes elocuencia y despliegue



argumentativo pero a la vez concreción y claridad. También se constató, que el uso de los contraargumentos se hizo evidente en la prueba posttest (T3), pues en el 60,60% de los ensayos se empleó esta figura discursiva.

A continuación, la gráfica que resume los resultados de los ítems relacionados con la *tesis* y los *argumentos*:



Gráfica 1. Resultados Prueba pretest (T1), Texto intermedio (T2) y Prueba posttest (T3), relacionados con la tesis y los argumentos según la rúbrica evaluativa.

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar en la gráfica anterior, los niveles de desempeño frente a la redacción de una construcción con características de un texto ensayístico, fueron mayores en la prueba posttest, lo que ratifica que el trabajo didáctico (enseñanza y aprendizaje), anclado en las fases de redacción del Modelo Didactext y la guía de escritura propuestas en el *Modelo de redacción del texto ensayístico*, surtieron efectos; en este sentido, se podría dar respuesta a las preguntas de investigación, entre las que cabe anotar la siguiente: *¿Los estudiantes no escriben porque no saben de qué escribir o porque no cuentan con las bases para adelantar los procesos de redacción?*



Si se sobreentiende que la escritura es otra manera de expresión del pensamiento, todos los usuarios de la lengua tendrían muchas razones para comunicarse, independiente del medio utilizado; es decir, cualquier persona podría escribir. Sin embargo y dado que las culturas existentes han privilegiado la oralidad, muchos usuarios de la lengua se sienten impedidos para expresar sus ideas por escrito, pues no se les ha orientado adecuadamente; lo que indica que una orientación didáctica frente a esta situación específica de la lengua, mostraría mejores resultados y, por lo tanto, mejores desempeños.

Conclusiones

Las orientaciones de la intervención pedagógica sobre la construcción del texto ensayístico, han mostrado avances importantes en las redacciones de los estudiantes que muestran desempeños superados progresivamente; entre otras cosas, esto indica que si en las universidades se le dedicara más de un semestre a los procesos de alfabetización académica, el panorama de la calidad de la educación sería distinto.

La característica de muchas de las investigaciones que han contribuido, en la mayoría de los casos, con el sobrediagnóstico de la problemática, es que la asignatura encargada de ofrecer los contenidos propios de la lengua materna goza solo de un semestre académico y de una intensidad horaria mínima. Según los resultados que arrojó esta investigación, los estudiantes mejoraron sus desempeños en los procesos de redacción de un solo género discursivo, pero como se sabe, los contenidos propios de una asignatura de este calibre no solamente se pueden sitiar a un solo género o tipología textual, pues son muchas las formas válidas y socialmente legitimadas que el mundo contemporáneo utiliza en su comunicación; es decir, las intervenciones que se desarrollen en las condiciones actuales en que la administración universitaria conceden a las asignaturas de la lengua materna, sirven como acciones de mitigación; pero es difícil, en estas circunstancias, ofrecer a la comunidad académica, la solución definitiva del problema.



VII Coloquio Internacional de Educación



La investigación pudo constatar, al menos, dos cosas: una, que el proceso de intervención didáctica fue pertinente en el desarrollo de los contenidos y formas que hacen posible mejores resultados en los procesos de alfabetización académica en la universidad; dos, que el *Modelo de redacción del texto ensayístico* ha pensado no solo en lo referido a la tesis, los argumentos, la macro y la micro estructura, sino que además se ha preocupado de los aspectos notaciones de la presentación del ensayo, lo que lo convierte en un Modelo integral ocupado de todos los detalles que suscita comprometerse con la tarea de escribir un ensayo.



Bibliografía

- Albarrán Santiago, M., & García García, M. (2010). El proceso de enseñanza de la composición escrita adaptado a la evolución del aprendizaje de la escritura de los estudiantes. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 15-32.
- Alvarado, M., & Cortés, M. (Agosto de 2000). La escritura en la universidad. Repetir o transformar. *Ciencias Sociales*(43), 1-3.
- Álvarez, T. (1998). Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la lengua. *Didáctica*, 10, 179-188.
- Álvarez, T., & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica (lengua y literatura)*, 18, 29-60.
- Arciniegas-Lagos, E., & López-Jiménez, G. S. (2007). Estrategias metacognitivas para la escritura en la universidad. En *Perspectivas de la enseñanza de la lengua materna, las lenguas y la literatura*. Cali: Universidad del Valle.
- Arenas Cruz, M. (1997). *Hacia una teoría general del ensayo. Construcción del texto ensayístico*. Madrid: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Artigue, M. (1995). Ingeniería didáctica. En P. Gómez (Ed.), *Ingeniería didáctica en educación matemática* (págs. 33-59). Bogotá: Grupo Editorial Iberoamérica.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Beaugrande, R. A. (1984). *Text production. Towards a Science of Composition*. New Jersey: Norwood.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1982). The role of production factors in writing ability. En M. Nystrand (Ed.), *What writers know. The language, process, and structure of written discourse* (págs. 173-210). New York: Academic Press.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Bronckart, J.-P., & Giger, I. (2007). La transposición didáctica. Historia y perspectiva de una problemática fundamental. En J.-P. Bronckart, *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas* (págs. 101-131). Monteagudo: Miño y Dávila Editores.
- Camargo Martínez, Z., & Uribe Álvarez, G. (2008). Secuencias didácticas y escritura. *nnnn*, 122-125.
- Camargo Martínez, Z., Uribe Álvarez, G., & Caro Lopera, M. Á. (2011). *Didáctica de la comprensión y producción de textos académicos* (Segunda edición ed.). Armenia: Universidad del Quindío.
- Camargo, Z. (2005). *Enseñanza/aprendizaje del español (lengua materna) con fines académicos y profesionales. Una propuesta didáctica dirigida a profesores de programas no humanísticos de la Universidad del Quindío. Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A. (Julio-Agosto de 1995). Hacia un modelo de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*(5).
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 20, 24-33.
- Capomagi, D. (Abril-Junio de 2013). La escritura académica en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*(25), 29-40.



- Carlino, P. (Marzo de 2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, XXIII(1), 6-14.
- Carlino, P. (Marzo de 2004). Escribir a través del currículo: tres modelos para hacerlo en la universidad. *Lectura y Vida*, 16-27.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica* (Primera ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2005). Representaciones sobre la escritura y formas de enseñarla en universidades de América del Norte. *Revista de Educación*(336), 143-168.
- Carlino, P. (2008). Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿por qué es necesaria la alfabetización académica? En E. Narváez Cardona, & S. Cadena Castillo (Edits.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (págs. 159-194). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Caro, M. A. (2007). “El texto argumentativo y su transposición didáctica (en busca de un hilo de Weston para huir de un minotauro)”. *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, 8: 69-81. Armenia: Universidad del Quindío.
- Carr, W. (1998). *Calidad de la enseñanza e investigación acción*. Madrid: Morata.
- Castelló, M. (2002). De la investigación sobre el proceso de composición escrita. *Revista Signos*, 35, 149-162.
- Castelló, M. (Ed.). (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Cisneros, M. (2008). Comprensión lectora y escritura en el momento de ingreso a la educación superior. En E. Narváez Cardona, & S. Cadena Castillo (Edits.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (págs. 75-100). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Condemarín, M., & Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Chile: Andrés Bello.
- Denzin, N. K., & Lincoln, S. (1994). *Entering the field of qualitative research*. Londres: Hambook of qualitative research.
- Didactext, g. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 15, 77-104.
- Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Dijk, T. V. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 65-77.
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Flower, L. (Septiembre de 1979). Writer-Based Prose: A cognitive Basis for Problems in Writing. *College English*(41), 19-37.
- Gutiérrez-Rodríguez, M. J., & Flórez-Romero, R. (2011). Enseñar a escribir en la universidad: saberes y prácticas de docentes y estudiantes universitarios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(7), 137-168.
- Hayes, J., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. En L. Gregg, & E. Steinberg (Edits.), *Cognitive Processes in Writing* (págs. 3-30). Hillsdale: Lawrence, Erlbaum.



- Hena Salazar, J. I., & Toro Tamayo, L. C. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En E. Narvaéz Cardona, & S. Cadena Castillo (Edits.), *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles* (págs. 53-74). Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Instituto colombiano para el fomento de calidad de la educación superior, ICFES. (1999). *Serie aprender a investigar: La investigación* (3 ed., Vol. 2). Santa Fe de Bogotá, Colombia: ICFES.
- Latorre, A., del Rincón, D., & Arnal, J. (1996). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona, España: Hurtado ediciones.
- Marafioti, R. (1995). *Temas de argumentación*. Buenos Aires: Biblios.
- Marinkovich, J., Morán, P., & Vergara, M. (1996). Hacia una representación del proceso de producción escrita en el aula. *Signos*, 40, 107-115.
- Pardinas, F. (1998). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales* (Trigesimoquinta edición ed.). México: Siglo XXI editores.
- Pérez Abril, M., & Rincón Bonilla, G. (Edits.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Pérez-Abril, M. (2007). Leer y escribir para tomar posición frente al saber. Análisis de prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad. En *II Encuentro Nacional y I Internacional sobre Lectura y Escritura en Educación Superior*. Bogotá.
- Pérez-Abril, M., & Barrios-Martínez, D. M. (2007). Cultura académica y escritura en la universidad. Análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. En *I Encuentro Nacional de Discusión sobre Políticas Institucionales para el Desarrollo de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior*. Bogotá: Asociación Colombiana de Universidad, ASCUN y Red Nacional de Discusión sobre Lectura y Escritura en Educación Superior: Universidad Sergio Arboleda.
- Plantin, C. (000). *La argumentación: histotía, teorías, perspectivas*. (N. I. Muñoz, Trad.) NN: Biblos.
- Ramírez Bravo, R. (2010). *Didáctica de la lengua y de la argumentación escrita*. Pasto: Editorial Universitaria - Universidad de Nariño.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa* (2 ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Russotto, R. (1989). La técnica del ensayo: un instrumento para la enseñanza de la redacción. *Letras*(46), 83-91.
- Saiz, C. (Ed.). (2002). *Pensamiento crítico: conceptos básicos y actividades prácticas*. Madrid: Pirámide.
- Santamaría, J. (2003). Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica. En A. Camps (Ed.), *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (págs. 111-126). Barcelona, España: GRAÓ.
- Uribe, G. (2006). *La enseñanza de la composición escrita de textos expositivo-explicativos. Presupuestos teóricos y propuesta didáctica dirigida a profesores de la Universidad del Quindío. Tesis doctoral*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Uribe-Álvarez, G., & Camargo-Martínez, Z. (2011). Prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(6), 317-341.



VII Coloquio Internacional de Educación



- Vásquez Rodríguez, F. (Enero- Junio de 2008). La escritura y su utilidad en la docencia. *Actualidades pedagógicas*(51), 101-114.
- Vásquez, F. (2004). *Pregúntele al ensayista*. Bogotá: Kimpres.
- Zabalza Beraza, M. (Enero-Abril de 2013). Escribir en la universidad. *Educação - Revista do centro de UFSM*, 38(1), 15-40.
- Zuleta, E. (1994). *Ensayos selectos*. Medellín: Ediciones autores antioqueños.
- Zuleta, E. (2006). *Educación y democracia. un campo de combate*. Bogotá: Hombre Nuevo Editorial.