

Díálogos entre teoría y práctica para la enseñanza del texto argumentativo en la educación superior



Gloria E. Mora-Monroy*
Universidad Nacional
de Colombia
gemoram@unal.edu.co



Adriana Patricia Díaz-Cuevas**
Universidad Nacional de
Colombia
apdiazc@unal.edu.co



Jack Henríquez-Gómez***
Universidad Nacional de
Colombia
jdenriquezg@unal.edu.co

Dialogues between theory and practice to teach argumentative text in Higher Education

Recibido: 25 de marzo de 2021 | Aprobado: 3 de junio de 2021

Resumen

El objetivo de este artículo es dar a conocer los diálogos entre las teorías sobre procesos de escritura académica, específicamente de textos argumentativos, y las reflexiones de los docentes y tutores en relación con su propia acción en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. El trabajo se enmarca en la investigación-acción en educación y recurre al diálogo entre teoría y práctica a través de la reflexión en la acción y sobre la acción pedagógica. Se analizan sesiones de discusión entre docentes, entre tutores y una sesión entre docentes y tutores. El resultado de los diálogos da cuenta de algunas estrategias para desarrollar la escritura como proceso, dar lugar a la escritura como actividad discursiva contextualizada y potenciar el papel de la argumentación en los procesos de pensamiento crítico. Como conclusión, hemos encontrado que para promover la comprensión de lo que significa elaborar un texto argumentativo se pueden emplear estrategias como contrastar tanto la estructura como los propósitos de los textos argumentativos con otros tipos de textos (narrativos, expositivos), leer y discutir entre pares,

confrontar voces (incluyendo la propia), crear espacios de publicación, promover el uso de diversas fuentes y motivar hacia la escritura desde temáticas contemporáneas en relación con la situación política que vive el país.

Palabras clave: Argumentación; lenguaje escrito; educación superior; didácticas específicas; relación teoría-práctica.

* Licenciada en filología e idiomas. Magister en Lingüística. Profesora Asociada Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Para contactar a la autora: gemoram@unal.edu.co.

** Lingüista. Magister en Educación y Ciencias Sociales. Docente de lectoescritura. Departamento de Lingüística, Universidad Nacional de Colombia. Para contactar a la autora: apdiazc@unal.edu.co.

*** Lingüista, Magister en Comunicación y medios. Docente de lectoescritura, Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Para contactar al autor: jdenriquezg@unal.edu.co.

Abstract

This article aims to present the dialogues between the theories about academic writing processes, specifically argumentative texts, and the reflections of teachers and tutors in relation to their own action in Literacy Courses at Universidad Nacional de Colombia, Bogotá. The research is part of action research in education and uses the dialogue between theory and practice through reflection on action and on pedagogical action. Discussion sessions between teachers, between tutors and a session between teachers and tutors are analyzed. The result of the dialogues shows some strategies to develop writing as a process, give rise to writing as a contextualized discursive activity and enhance the role of argumentation in critical thinking processes. In conclusion, we have found that to promote the understanding of what it means to elaborate an argumentative text, strategies can be used such as contrasting both the structure and the purposes of argumentative texts with other types of texts (narrative, expository), reading and discussing among peers, confront voices (including one's own), create spaces for publication, promote the use of various sources and motivate towards writing from contemporary themes in relation to the political situation in the country.

Keywords: *Argumentation; written language; higher education; specific didactics; theory practice relationship.*

Introducción

Las competencias en lectura y escritura de los estudiantes que ingresan a la educación superior constituyen una problemática que ha cobrado interés en la comunidad académica durante las últimas décadas, especialmente porque los estudiantes tienen dificultades no solo al ingresar a la vida universitaria, sino también durante toda su vida académica (Agosto-Riera y Mateo-Girona, 2015; Bañales Faz et al., 2014; Carlino, 2013a, 2017; Errázuriz Cruz, 2014). Dentro de la enseñanza de lectura y escritura académica, el fortalecimiento de habilidades argumentativas en los estudiantes resulta clave para su formación crítica, no solo porque es fundamental en el avance del conocimiento, sino también porque permite relacionar la teoría con la evidencia y entender cómo funcionan los procesos argumentativos en las distintas disciplinas (Andrews, 2010).

Consciente de estas situaciones, la Universidad Nacional de Colombia, como parte de sus políticas para contribuir al desarrollo de estas competencias en el ámbito universitario, creó en 2009 los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE), ofrecidos a un porcentaje de los nuevos estudiantes que ingresan a pregrado y que dentro del examen de admisión son calificados con mayores dificultades en su competencia de comprensión lectora en español (Universidad Nacional de Colombia, 2010). A través de estos cursos, no solo se busca

mejorar las competencias de lectura y escritura de los estudiantes, sino también sus habilidades argumentativas para fomentar el pensamiento crítico (Cassany y Castellà, 2010; Freire, 2008; Schwarz, 2009). Esto resulta crucial, en especial, por lo que se ha hallado en algunas investigaciones en el contexto colombiano (González Pinzón et al., 2015; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013), en las que se evidencia que muchos estudiantes que ingresan a los primeros semestres de la universidad llegan con falencias en las competencias de lectoescritura y con pocas herramientas para ingresar a la cultura académica universitaria, dentro de las que se incluye la competencia argumentativa.

Así mismo, entender la argumentación como un recurso fundamental a través del cual se logra aprender (Andrews, 2010; Andriessen y Baker, 2014; Molina y Carlino, 2013; Rosales y Vázquez, 2011) es una tarea que generalmente queda relegada a los cursos más generales de escritura (como los CNLE), dejando de lado la importancia que tiene el aprendizaje de la argumentación en las disciplinas. Lo anterior coincide con lo planteado por Bañales Faz y Vega López (2016), quienes afirman que en muchas ocasiones los docentes reciben muy poca formación para implementar estrategias con las que los estudiantes puedan aprender a argumentar o empleen la argumentación para aprender.

Como una manera de superar este vacío, este texto tiene como objetivo dar a conocer los diálogos entre las teorías sobre procesos de escritura académica, específicamente de textos argumentativos, y las reflexiones de los docentes y tutores en relación con su propia acción en los CNLE de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá⁴, los cuales se ofrecen a estudiantes de primeros semestres. Para lograrlo, se realizó una recopilación y sistematización de las experiencias docentes durante los tres periodos académicos de 2018 de la Universidad Nacional de Colombia (2018-1, 2018-2 y 2018-03), con el propósito de identificar estrategias renovadoras que puedan proyectarse en otros contextos de enseñanza de la argumentación en la educación superior.

Para cumplir este propósito, en este artículo se presentarán, inicialmente, las generalidades acerca de lo que son los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE) en la Universidad Nacional de Colombia, los principios teóricos de la argumentación y qué se entiende como texto argumentativo en los cursos, concepto fundamental de la tarea que desarrollan los estudiantes durante el semestre. Posteriormente, se presentará la metodología que guiará la investigación. Más adelante, se darán los resultados y las discusiones derivadas de los diálogos entre la teoría y las reflexiones sobre la práctica por parte de los docentes y tutores de los CNLE, resultados que han sido divididos en cinco categorías principales. Finalmente, se culminará el texto con las conclusiones más relevantes derivadas de la investigación.

Los cursos nivelatorios de lectoescritura (CNLE)

En promedio se ofrecen semestralmente diez grupos de cursos nivelatorios en la Universidad Nacional de Colombia, Sede Bogotá. Estos son coordinados por una docente y desarrollados por un grupo de docentes y tutores. A través de

reuniones de trabajo, se reflexiona constantemente sobre la labor en el aula, las estrategias didácticas, las tutorías y el desarrollo del programa del curso, el cual es el mismo para todos los grupos.

El programa de los cursos señala que su propósito central es, además de contribuir al desarrollo de las competencias de lectura y escritura de textos académicos, fomentar la argumentación y el trabajo cooperativo. Por lo tanto, es esencial la relación entre las temáticas tratadas y las actividades realizadas en el aula con el docente, los talleres desarrollados por el tutor (Mora Monroy, 2016), el trabajo en grupo, las asesorías personalizadas y el trabajo independiente.

La argumentación en los cursos

Teniendo en cuenta el propósito ya mencionado de los CNLE, los cursos tienen como fundamento una serie de marcos teórico-conceptuales como el aprendizaje cooperativo, el cual propende por el trabajo en equipo para lograr objetivos comunes (Johnson et al., 1997); y el enfoque comunicativo en la enseñanza de las lenguas (Cassany, 1999; Estaire y Zanón, 1990; Serafini, 1994) y la lectura y escritura como actividades discursivas contextualizadas (Camps, 2003; Carlino, 2002, 2003, 2013b), enfoques que dan espacio a la búsqueda de conocimiento de sí mismo, su contexto y su entorno a través de la comprensión de las realidades sociales y culturales de cada estudiante. Así mismo, se tienen en cuenta la literacidad académica y crítica como proceso de escritura contextual (Cassany y Castellà, 2010), la escritura en las disciplinas (Carlino, 2013b; Russell, 2013) y la escritura como proceso complejo que requiere de regulación (Sala-Bubaré y Castelló, 2018) para gestionarlo tanto en el nivel individual (procesos cognitivos) como social (demandas y necesidades tanto de la tarea como del contexto en el cual se escribe) (Sala-Bubaré y Castelló, 2018).

En relación con los enfoques para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita, nos

4 En este artículo se presentan resultados parciales de la investigación titulada Naturaleza de las propuestas didácticas en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura (CNLE), sede Bogotá, y su impacto en el desarrollo de la argumentación escrita, cuyo objetivo general fue reflexionar, sistematizar y evaluar las propuestas didácticas que se están implementando en los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá y examinar su contribución para el desarrollo de la expresión escrita. Esta fue financiada por la Vicedecanatura de Investigación y Extensión de la Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de Colombia. Convocatoria Orlando Fals Borda 2017, código 39018.

hemos remitido a principios de los enfoques de argumentación como proceso de indagación (Bañales Faz et al., 2015; Sampson et al., 2011) y la perspectiva de la argumentación como instrumento para promover procesos de aprendizaje, la cual contribuye en la adquisición y clarificación del conocimiento, pero también permite relacionar la teoría con la evidencia, e, inclusive, diferenciar la efectividad de los argumentos orales versus los escritos (Andrews, 2010; Andriessen y Baker, 2014; Molina y Carlino, 2013; Rosales y Vázquez, 2011; Schwarz, 2009). Igualmente, nos basamos en la argumentación como medio para desarrollar el pensamiento crítico (Cassany y Castellà, 2010; Freire, 2008) que exige una comprensión de los contextos hegemónicos y subalternos (De Sousa Santos, 2006), en los cuales se han desarrollado los estudiantes, así como los consensos y disensos sociales en torno a estos.

En relación con la argumentación propiamente dicha, se tienen como fundamento las propuestas de Van Eemeren, Grootendorst y Henkemans (2006), quienes la definen como: “Una actividad verbal, social y racional que apunta a convencer a un crítico razonable de la aceptabilidad de un punto de vista adelantando una constelación de una o más proposiciones para justificar este punto de vista” (p.17). Esta manera de entender la argumentación se complementa con los aportes del modelo de Toulmin (1958) y los tipos de argumentos planteados por Perelman y Olbrecht-Tyteca (1989), estos últimos retomados por Weston (2003).

El texto argumentativo

Como se ha descrito, en los CNLE el eje central es la elaboración de un texto tipo ensayo a lo largo de todo el semestre, con miras a que los estudiantes desarrollen su competencia argumentativa. Sumando la teoría propuesta, el texto argumentativo, según Errázuriz Cruz (2014) (citando a Anscombe y Ducrot 1994, 2001): “Está compuesto básicamente de una tesis, premisas compartidas culturalmente, un cuerpo argumentativo y una conclusión” (p. 220). En este sentido, además de la tesis (una afirmación polémica que debe ser defendida) y los argumentos (razones relevantes, suficientes y válidas para defender la tesis), el ensayo en los CNLE involucra otros componentes de la argumentación como lo

son la situación problemática (un fenómeno de interés que no tiene una única solución y dentro del cual se inscribe la tesis), los interlocutores (quienes determinan el carácter dialógico y polémico de la argumentación ya sea si están a favor o en contra) y los tipos de argumentos o evidencias que sustentan la tesis (ya sean ejemplos, analogías, citas de autoridad, causa/efecto, etc.).

Así, dentro de los CNLE la elaboración de los textos argumentativos (ensayos) involucran los conceptos anteriormente mencionados. Además, se ponen en relación dentro de la estructura de ensayo que incluye un título (coherente con el contenido y sugerente para el lector), una introducción (en la que se plantea el tema, su contexto y la razón por la cual resulta controvertido), una tesis (clara, precisa y explícita dentro del texto, generalmente presente al final de la introducción), un desarrollo argumentativo (razones relevantes, suficientes y válidas, sustentadas con autoridades pertinentes, para defender la tesis sin recurrir a falacias), un espacio para los contraargumentos (qué dicen aquellos que están en contra de los planteamientos propios y cómo lo evaluó) y una conclusión (en la que se reitera la argumentación, sus matices y una apertura a futuras reflexiones).

Metodología

Esta investigación se enmarca en la investigación-acción en educación que da cuenta del enlace entre el enfoque empírico en educación en medio de un problema específico y las acciones que se desarrollan para tratarlo (Anderson et al., 2007), específicamente se ubica dentro del campo de la didáctica de la lengua que, para Camps (2004), intenta comprender e interpretar la realidad de la enseñanza y aprendizaje de la lengua. Sin embargo, para Camps (2004) esta comprensión no es el fin en sí mismo, sino que permite llegar a la transformación de la práctica. En otras palabras, en el marco de la didáctica de la lengua, los resultados de toda intervención deben conducir a mejorar el aprendizaje y usos de la lengua.

Así, la orientación práctica se combina con un saber originado en el escenario pedagógico y a su vez se revierte en este, estableciendo una relación entre teoría y práctica o, como lo denominan Griffiths y Tann (1992), una relación entre teorías públicas

y personales que están en la base de cualquier práctica. Estas autoras distinguen cinco niveles de reflexión en relación con la práctica, agrupados en dos bloques. El primero, reflexión en la acción, incluye la reacción inmediata ante las situaciones en el espacio pedagógico y la readaptación de planes para actuar de acuerdo con las reacciones de los estudiantes. El segundo bloque, reflexión sobre la acción, que en general es interpersonal, incluye la reflexión después de la acción (por ejemplo, una vez terminado un periodo de trabajo con los estudiantes); la observación sistemática que involucra recolección de información, análisis de datos obtenidos y evaluación, y la revisión de teorías previas para posible cambio conceptual (lectura crítica de teorías subyacentes a la actuación).

Ubicados en el nivel de reflexión sobre la acción en los CNLE durante el 2018, se realizaron y analizaron 8 sesiones de discusión entre docentes de los cursos, 11 sesiones entre estudiantes tutores de los cursos (moderadas por una coordinadora) y una sesión de discusión entre docentes y tutores. Participaron en esta investigación 4 docentes asociadas a 8 cursos que se ofrecieron en el primer semestre de 2018 (2018-01); 3 docentes asociados a tres cursos que se ofrecieron en el intersemestre (2018-02), y 3 docentes asociados a 7 grupos que se ofrecieron en el segundo semestre de 2018 (2018-03). También participaron 4 tutores del 2018-01, 3 del 2018-02 y 4 del 2018-03.

Las sesiones realizadas entre los docentes tuvieron el objetivo de conversar y reflexionar sobre la propia práctica docente. Por su parte, las sesiones entre tutores se desarrollaron para reflexionar sobre la labor de tutoría debido a la cercanía que tienen con los procesos particulares de los estudiantes (Harris, 1995; Molina Natera, 2017; O'Neill, 2008), por lo cual resultaron muy útiles para retroalimentar la dinámica en el aula, enriquecer las perspectivas de los actores involucrados en el proceso (triangulación) e identificar algunas de las dificultades que era necesario superar.

En general, estas sesiones de discusión tuvieron un carácter de entrevista grupal natural (Valles Martínez, 1999) no artificial, como lo pueden tener otros grupos de discusión (Galeano Marín, 2004), dado que no surgen exclusivamente para realizar esta investigación, sino que se han venido

realizando desde antes del 2018, aunque sí fueron grabadas para su posterior transcripción. Estas tuvieron un carácter semiestructurado, pues si bien la interacción fue fomentada por temáticas inicialmente propuestas por la moderadora, el grupo mismo era quien definía los tópicos sobre los cuales continuar las discusiones siguientes. En la Tabla 1, se presentan las temáticas que se abordaron en reuniones de profesores y en la Tabla 2, las de los tutores.

Tabla 1
Temáticas sesiones de discusión de docentes

Número de reunión	Fecha	Temática general
1	15-02-18	Presentación y discusión del proyecto. Invitación a participar en el mismo.
2	26-02-18	Revisión teórica sobre enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura.
3	02-04-18	Continuación sobre enfoques didácticos para la enseñanza de la escritura.
4	16-04-18	Estrategias didácticas implementadas por las docentes para formulación de tesis y búsqueda de argumentos.
5	30-04-18	Reflexiones sobre evaluación de la escritura argumentativa.
6	04-07-18	Experiencias de las docentes en el periodo intersemestral y sus diferencias con los cursos semestrales.
7	13-08-18	Evaluación de los cursos intersemestrales.
8	10-09-18	Estrategias didácticas para tomar conciencia sobre el carácter polémico de la argumentación. Reformulación de cronograma para la escritura del ensayo en varias fases.
	18-03-19	Evaluación general de los cursos de 2018. Reunión de docentes y tutores.

Tabla 2*Temáticas de discusión de tutores*

Número de reunión	Fecha	Temática general
1	23-02-18	Enfoques de enseñanza de la escritura y estrategias del tutor para apoyar la argumentación.
2	16-03-18	Continuación enfoques de la enseñanza de la escritura.
3	13-04-18	Presentación de formato de registro de tutorías y estrategias del tutor para apoyar los procesos de los estudiantes.
4	14-06-18	Evaluación del trabajo del semestre. Dificultades frecuentes de los estudiantes, estrategias y aprendizajes de los tutores.
5	03-07-18	Realización de talleres para los cursos intersemestrales por parte de los tutores.
6	06-08-19	Evaluación de la experiencia de tutoría en los intersemestrales.
7	10-09-18	Avances de tutorías durante el semestre.
8	01-10-18	Reflexiones sobre literatura en relación con tutoría en escritura.
9	08-10-18	Continuación reflexiones sobre literatura en relación con tutoría.
10	22-10-18	Guía de preguntas para retroalimentar los textos de los estudiantes.
11	18-02-19	Avance de tutorías durante el semestre.

Posteriormente, las sesiones de discusión fueron analizadas temáticamente mediante el programa NVIVO. Las preguntas que guiaron este análisis fueron “¿cuáles son las relaciones y la distancia entre los enfoques teórico-pedagógicos que guían el programa y las reflexiones de las docentes sobre su práctica?”, así como, “¿cuáles son los objetivos en relación con el aprendizaje de la argumentación a los que dan prioridad y cuáles las metodologías que siguen?”.

Resultados y discusión

Luego del análisis de las sesiones de discusión entre docentes, entre tutores y la sesión mixta,

y en coherencia con los principios teóricos y metodológicos de los CNLE presentados previamente, los resultados de esta investigación se presentan a partir de cinco categorías principales sobre las cuales giran las propuestas didácticas encaminadas a la enseñanza de la argumentación a estudiantes de primeros semestres en los CNLE de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá. Las tres primeras corresponden a categorías que encauzaron el análisis a partir de los referentes teóricos que guían el programa, las dos últimas corresponden a categorías emergentes a partir del análisis de los datos. En cada una de las categorías se identifican también las dificultades para que los principios correspondientes a cada enfoque teórico se tengan en cuenta en la práctica cotidiana y las estrategias para superar tales dificultades, estableciendo así el diálogo entre teoría y práctica necesario para que la intervención pedagógica lleve a mejores procesos de aprendizaje (Camps, 2004).

La escritura de texto argumentativo como proceso y su regulación

En los CNLE, si bien es evidente un enfoque de escritura como proceso basado en la regulación (planeación, escritura y revisión) (Castelló et al., 2010; Sala-Bubaré y Castelló, 2018), hay ciertas diferencias con las etapas propuestas por Bañales Faz et al. (2014) en cuanto a la formulación de tareas, reconocimiento de argumentos y composición del texto argumentativo. Esto se presenta debido a que los cursos nivelatorios tienen aspectos particulares en cuanto a los tiempos, el periodo lectivo y la propia reflexión tanto de docentes como de tutores.

En relación con el manejo de los tiempos, especialmente los tutores nos han hecho ver la necesidad de reorganizar el proceso en un periodo de cuatro meses, de modo que podamos brindar mayor retroalimentación en la planeación de los textos. Así, el primer mes está dedicado a la construcción de la tesis, el segundo a la identificación de argumentos, el tercero a la primera versión del texto y el último a la versión final. Teniendo en cuenta lo anterior, se estipulan tres grandes etapas del proceso: 1) planeación: definición de la tesis y búsqueda de argumentos; 2) primera versión del documento y 3) versión final.

La primera etapa, correspondiente a la definición de la tesis y búsqueda de argumentos, ha terminado dividiéndose en dos entregas en la medida en que entre docentes y tutores hemos encontrado que la definición de la tesis es uno de los asuntos que más dificultad parece representar para los estudiantes. Por ello, hemos visto la necesidad de que estos entreguen la tesis y el contexto de debate en el cual se encuentra, para con este insumo recibir retroalimentación de las docentes, de los tutores e incluso de los compañeros de aula. En términos conceptuales, la tesis debe cumplir con el criterio de ser una afirmación o negación en la cual esté implicado un debate. Si la tesis cumple con este criterio, se avala la entrega de una siguiente planeación en la que se plantean sus posibles argumentos.

En esta fase, la búsqueda de temas polémicos y planeación de la tesis se centra en identificar una posición concreta y específica en un tema controversial de carácter local o global. Así, las docentes sugieren a los estudiantes lecturas que presenten puntos de vista distintos y promueven debates en clase relacionados con polémicas o problemas coyunturales del país. Al respecto, una de las docentes propone una estrategia sintetizada en dos momentos en la que los estudiantes hacen primero una identificación de posturas posibles en relación con un tema y luego definen cuál es la que van a defender conjugando aportes de la docente, de los tutores y de los compañeros mediante plataformas digitales:

Entonces tuvimos dos ejercicios. En el primero fue como que ellos entendieran de dónde parte la tesis, que ellos fueran conscientes de que tienen [sic] que haber un debate detrás, que me explicitaran cuáles son las posiciones que se pueden encontrar en ese debate [...]. El segundo fue en el grupo que tenemos en Facebook, todos los estudiantes tenían que poner su tesis y tenían que comentar por lo menos dos tesis [de otros compañeros] <Archivos\\Profesores 3-020418>⁵.

En esta intervención se hace evidente el valor del trabajo cooperativo entre estudiantes para el apoyo al planteamiento de la tesis de los compañeros. En este caso, se recurrió a Facebook para generar esta interacción, pero en otros casos se ha usado Twitter, Google Drive u otras plataformas. Por supuesto, el espacio de la clase también puede usarse para generar interacciones en torno a estas planeaciones de los estudiantes.

La búsqueda de argumentos para la tesis coincide con lo que dicen autores como Bañales Faz et al. (2014) sobre reconocimiento de argumentos y estrategias de argumentación. Esto exige la organización de la información en estructuras o redes de argumentación (Pardo Pardo y Baquero Velásquez, 2001), cuya construcción es expuesta previamente por el docente.

La segunda etapa corresponde a la primera versión del documento (parte de la textualización). Si bien la escritura del ensayo es responsabilidad del estudiante, el acompañamiento de los tutores resulta crucial en todo el proceso, especialmente al trasladar la planeación a la estructura del documento escrito.

A este acompañamiento tutorial tan importante en el proceso de textualización, se le suman las temáticas propias de escritura académica y formal presentadas por el docente y el tutor en clase ya sea de forma magistral o mediante talleres. Asuntos como los tipos de argumentos y sus estructuras, las propiedades del texto (coherencia, cohesión, adecuación), las diferentes secuencias textuales (narración, descripción, explicación, argumentación, diálogo), la construcción de párrafos, citación y referencias, puntuación y ortografía son necesarios para poder convertir un plan en un producto textual en su primera versión. Asimismo, hay una intervención significativa tanto del docente como del tutor en comentarios dentro del texto y en la rejilla para que el estudiante haga los respectivos ajustes.

En términos didácticos, se resalta la importancia de no perder de vista los procesos implicados en la escritura y sus elementos básicos. Así, los docentes insisten en la necesidad de que los estudiantes

5 El código profesores 3-020418 indica reunión número 3 llevada a cabo entre profesores el 2 de abril de 2018.

revisen la consigna de la tarea y sus objetivos, la audiencia a la cual se le presenta el texto, la tesis principal, su coherencia con la argumentación planteada y la solidez de los argumentos a partir del buen desarrollo de las razones y evidencias para sostener cada argumento.

Teniendo en cuenta lo anterior, se presenta la tercera etapa que es la versión final, en la cual se recuperan los criterios anteriores de revisión por parte de los docentes y los tutores para que el estudiante corrija su documento y entregue una versión final lo más pulida posible. Para ello, también se hace

uso de las rejillas de evaluación (rúbricas) que los docentes han mejorado semestre a semestre, pero que tienen como puntos en común la claridad en la tesis y los argumentos, la estructura del ensayo, la redacción y la citación.

En suma, la escritura de un texto argumentativo como proceso complejo de regulación implica para los CNLE la relación de la planeación, la escritura y la revisión con factores como el tiempo, la reflexión docente y el trabajo cooperativo. En vista de ello, proponemos una organización de actividades ilustrada en la Tabla 3.

Tabla 3

Proceso de elaboración de texto argumentativo en los CNLE

Planeación			
Criterios a evaluar	<p>Planeación de situación problemática y tesis: temática, delimitación, problema o pregunta, tesis.</p> <p>Planeación de argumentos: premisas, evidencias, fuentes, relaciones entre argumentos, contraargumentos.</p>	<p>Versión inicial de planeaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajo del estudiante • Acompañamiento de tutor • Orientación docente <p>Retroalimentación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Revisión de pares <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo tutor • Aval del docente <p>Versión definitiva</p>	Evaluación
Primera versión del texto			
Criterios a evaluar	<p>Coherencia: relación entre tesis y argumentos.</p> <p>Cohesión: conectores, tiempos verbales, mecanismos de sustitución y elisión.</p> <p>Adecuación: registro académico formal. Estructura del ensayo.</p>	<p>Actividad previa a evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura entre pares • Acompañamiento de tutor • Orientación docente <p>Evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación mediante rejilla de evaluación <p>Corrección y revisión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentarios del docente • Acompañamiento de tutores 	Evaluación
Última versión del texto			
Criterios a evaluar	<p>Coherencia, cohesión y adecuación: mismos criterios anteriores (primera versión corregida por estudiantes).</p> <p>• Aspectos formales: márgenes, extensión, alineación, fuente, tamaño de fuente, etc.</p>	<p>Actividad previa a evaluación docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lectura entre pares • Acompañamiento de tutor • Orientación docente <p>Evaluación final docente</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retroalimentación mediante rejilla de evaluación 	Evaluación

El enfoque comunicativo de la escritura como actividad discursiva contextualizada: argumentar para quién y por qué

El programa de los CNLE se plantea desde el enfoque comunicativo-funcional (Cassany, 1999; Estaire y Zanón, 1990; Serafini, 1994) y de la lectura como actividad discursiva contextualizada (Camps, 2003; Carlino, 2013b). Para lograrlo, en los CNLE no solo se leen textos argumentativos, sino también narrativos y expositivos. Esto resulta particularmente útil porque permite diferenciar entre dar razones para creer en algo, contar algo o dar explicaciones sobre algo (Pardo Pardo y Baquero Velásquez, 2001). Así, en los cursos se busca realizar actividades de contraste para diferenciar entre estas maneras de presentar la información:

A mí me parece que aunque los cursos están concentrados en argumentación, los estudiantes como que no comprenden bien qué significa argumentar, sino que por el contraste, y en ese sentido es que parece valioso darles algunos textos que sean de carácter descriptivo o meramente expositivo para diferenciar [...]. Porque ese asunto de identificar por ejemplo una afirmación que sea polémica o que de alguna manera involucre mi postura [...] es algo que no es tan fácil de captar para los estudiantes <Archivos\Profesores 3-020418>

Este tipo de actividades coinciden con lo planteado por ejemplo por Rapanta (2019), quien manifiesta la importancia de distinguir la explicación de la argumentación, dado que es un paso clave para poder pensar de forma argumentativa. Un ejercicio que ha resultado muy formativo por parte de los docentes, y es reportado por un tutor, está relacionado con hacer uso de textos que permitan a los estudiantes ver el punto de inflexión entre el propósito de un texto y otro:

Ella estructuraba su curso atendiendo a la tipología de los textos y lo que me gustaba mucho de esa explicación es que todo lo hacía a partir de mapas conceptuales [...]. Entonces en la parte del texto expositivo se empezaba a recoger qué era lo que sabían los estudiantes sobre eso [...] y entonces ya una vez está eso establecido se pone un ejemplo del texto [...] y ahí ya después entra con texto argumentativo,

[...] un punto álgido que tocaba la profe era el de la reseña crítica. Era clave en sus clases, porque era el punto de inflexión entre el texto descriptivo y el texto argumentativo <Archivos\Reuniones\tutores 2-160318>.

Adicionalmente, el propósito del curso no es enseñar solo desde la secuencia textual predominante (narrativa, expositiva, argumentativa, etc.), sino también desde lo que significa escribir a distintos lectores y con distintos propósitos comunicativos. Ahora bien, para lograr estos propósitos en los CNLE, debe abrirse el panorama de lectores de los textos de los estudiantes por sus docentes, máxime cuando el ejercicio argumentativo se construye no solo dialécticamente sino también dialógicamente (Schwarz y Shahar, 2017). En relación con este asunto, Camps (1995) señala que este aspecto, en textos argumentativos, sirve para reconocer posibles contraargumentos y contrarrestarlos. Esta es una de las habilidades clave de la argumentación, que reduce el riesgo de sesgos como el de confirmación o el de autoservicio (Rapanta, 2019). En este sentido, en los CNLE la lectura de textos y análisis de videos en donde se plantean posturas a favor y en contra son los recursos predominantes para que los estudiantes reconozcan las características propias de la argumentación.

Adicionalmente, una estrategia innovadora para que se entienda la argumentación como una actividad social, ha sido la creación de dos espacios para que los estudiantes figuren audiencias reales de lo que plantean en sus textos, tales como los Encuentros de los estudiantes de los CNLE, un evento de ponencias de los ensayos a final de semestre, y la revista estudiantil *Prima Exagia*, en donde se publican algunos de los mejores trabajos producidos por nuestros estudiantes (Ver Fuerte Blanco y Leiton Castelblanco, 2021).

En resumen, la escritura de los textos argumentativos adquiere el carácter de actividades discursivas contextualizadas, dialógicas y situadas, desarrolladas por miembros de una comunidad en un contexto social, cultural e histórico específico (Castelló, 2007; Prior, 2006). Entender los textos de esta manera implica que las docentes debemos repensar constantemente nuestra práctica para caracterizar los elementos de los textos argumentativos e identificar sus propósitos, los

cuales se distinguen de otros tipos de textos, no solo en su manera de presentar la información, sino también en lo que se espera lograr con estos y en qué contexto.

La argumentación como indagación e inserción crítica de la realidad

Las docentes de los cursos reconocemos que a distintas áreas de conocimiento corresponden distintas competencias escritas y convenciones de escritura. Por lo tanto, introducirse en un campo disciplinar es en gran medida insertarse en un campo discursivo particular (Carlino, 2013b). También reconocemos que la escritura es parte integral de la actividad intelectual en las disciplinas (Russell, 2013) y que el desarrollo de un texto argumentativo es un producto emergente de las interacciones sociales que dan cuenta de la construcción de un discurso que necesariamente surge en medio de una colectividad (Schwarz, 2009).

Sin embargo, pretender incluir textos de las disciplinas a las que pertenecen los estudiantes es difícil teniendo en cuenta que en estos cursos hay estudiantes de múltiples programas curriculares. Por ello, las docentes hemos decidido proponer temáticas con las que hemos tenido contacto y alrededor de las cuales los estudiantes deben documentarse para argumentar. En el último año y medio, las docentes propusimos temas como relaciones de poder, memoria, culturas mediáticas, interculturalidad, etc.; partiendo de la base de que la lectura y la escritura constituyen procesos socioculturales que van más allá de lo meramente cognitivo (Cassany y Castellà, 2010). En estos casos, las profesoras plantearon lectura de textos –tanto escritos como multimediales– a propósito de los cuales se espera que los estudiantes comiencen a identificar problemáticas y la necesidad de ir tomando posturas para defender.

En tal sentido, se espera que en los cursos los estudiantes no solamente desarrollen su conocimiento en relación con lo que significa leer y escribir textos académicos, particularmente argumentativos, sino que también puedan profundizar sus conocimientos en relación con estas temáticas. Los tutores ven esto de manera positiva, tal como menciona uno de ellos:

[...] En eso creo que está la principal fortaleza del curso [...], tenemos un bagaje de lecturas, que justamente no todas van por la misma línea, sino que algunas se oponen, se contradicen, y hay un espacio durante el curso en el que los estudiantes dan cuenta de lo que han leído, escriben comentarios críticos de esos textos y además los presentan en clase [...]. Mientras el estudiante entienda eso, hay un avance muy significativo por ejemplo para encontrar las tesis, [...] y eso se nota en que ya no tenemos el problema que llega mitad de semestre y llega un estudiante y no tenemos una tesis... <Archivos\\tutores y profesoras-180319>.

El trabajo alrededor de estos temas coincide con Camps (2003), quien señala que las actividades discursivas sirven para que los niños y jóvenes puedan crecer como ciudadanos y en el que puedan usar el lenguaje escrito “como medio de exploración y de conocimiento de sí mismos y de su propia realidad y la de su entorno” (Camps, 2003, p. 8). Dicho de otra manera, en los procesos de comunicación hay una estrecha relación crítica entre el “yo pienso” y el “nosotros pensamos” mediado por la alfabetización política, asociada a la noción de concientización o inserción crítica de la realidad (Freire, 2008). Al respecto, una de las docentes establece una conexión entre el pensamiento crítico y el trabajo en los cursos:

Yo creo que está muy anclado al análisis [crítico] del discurso en realidad. Y es que todos los textos se producen a partir de una realidad sociocultural específica. Y es que todo lo que yo produzco está mediado, está situado, el lugar, el espacio, las relaciones en las que yo estoy inmerso. [...] leerlos a ellos es leer un poquito de sus cotidianidades, [...] un poquito de lo que ellos ven en el país [...]. <Archivos\\Profesores 3-020418>.

Del mismo modo en que la perspectiva de la argumentación como indagación y desarrollo conceptual ha mostrado ser pertinente en el aprendizaje de temas disciplinares específicos (Bañales Faz et al., 2015; Sampson et al., 2011), también creemos que trabajar alrededor de temas concretos y coyunturales de la actualidad resulta crucial para que los cursos introductorios en las universidades no se queden meramente en la

reproducción de ideas según las cuales aprender a escribir es un asunto formal.

Esta mirada crítica de la realidad pasa por establecer relaciones entre los textos y los contextos (Freire, 2008; van Dijk, 2008). Sobre esto, una docente recuerda la importancia que tiene entender que los textos están inmersos en una situación social, cultural o política, pues tal como lo mencionan Walsh (2013) y De Sousa Santos (2006), la elección de sobre qué pensar en un tema y por qué hacerlo debe dar cuenta de situaciones coyunturales en los estudiantes y sus realidades para que sus textos sean liberadores y creadores en términos de indagación, comprensión, teorización, acción e intervención académica:

Otro de los componentes definitivos fue la lectura crítica. Si ellos no hacían una lectura crítica era prácticamente imposible avanzar, entonces creo que me tomé un buen tiempo en lectura crítica [...] aprovechando un poco los medios de comunicación colombianos que tienen tanto para ocultar [...]. Entonces muchas veces las clases siempre tenían un tinte de debate [...]. Algo tan simple como los buses de Peñalosa, los nuevos articulados que se integraron, la nueva flota [...], ese tipo de ejemplos cotidianos que se traían constantemente para leerlos críticamente no necesariamente a nivel de textos, sino también de contexto [...]. <Archivos\\tutores y profesoras-180319>.

Pensar y ejercer un quehacer pedagógico propositivo, crítico y creador en términos argumentativos exige una comprensión de los contextos en los cuales se han desarrollado los estudiantes, así como los consensos y disensos sociales en torno a estos. Según de Sousa Santos (2006) son dos los problemas teóricos que requieren la atención docente a la hora de construir y plasmar el pensamiento crítico situado en realidades concretas: el silencio y la diferencia. Así pues, el pensamiento crítico exige la comprensión de conceptos como subjetividades rebeldes vs. subjetividades conformistas, las cuales determinan la posición que un estudiante toma en medio de un debate y la evaluación que hace para reconocer posiciones hegemónicas y contrahegemónicas. Según Schwarz (2009), estas lecturas de la realidad son las que dan lugar a procesos argumentativos

y de aprendizaje individual que se anclan en sus realidades sociales y socioculturales con fines críticos.

Promover la motivación para argumentar

Aunque la motivación para escribir no hacía parte de las categorías de análisis inicialmente planteadas, sí apareció en varias interacciones. Esto se dio en parte porque la selección de los temas para el ensayo lo hacían las docentes, lo cual implicó que algunos estudiantes no se sintieran motivados con estos. Frente a ello, una docente plantea dos maneras en las que los estudiantes se motivan: la posibilidad de publicar en la revista *Prima Exagia* (Fuerte Blanco y Leiton Castelblanco, 2021) o ser una voz de la comunidad a la que pertenece:

Yo creo que eso es más fácil cuando los estudiantes [...] sienten propio el tema que están trabajando. Yo tengo una estudiante que ya sé que está escribiendo porque quiere publicar el texto, porque quiere que salga en la revista, entonces ese es su objetivo. Pero también tengo una niña, la niña pijao, que está escribiendo porque la verdad quiere entender el papel de la mujer en la memoria de su comunidad, entonces de verdad está escribiendo para conocer la memoria y la historia de su comunidad. <Archivos\\Profesores 3-020418>.

Sin embargo, se ha evidenciado que algunos temas resultan más motivantes que otros para los estudiantes. Estas limitaciones han abierto la posibilidad de que algunas docentes permitan que los estudiantes elijan las temáticas sobre las cuales trabajar. Esto implica un trabajo mayor para el docente, pero la recompensa es que el estudiante sienta la labor de lectura y escritura más allá de la obligación:

Yo decidí este semestre finamente [sic] que no voy a darles tema [...], dejé que ellos decidieran sobre qué tema quieren escribir. Yo sé que eso [...] le exige a uno retos, porque a veces cuando no hay unas lecturas unificadas para todos hay que estar muy pilas con cuáles son las lecturas que ellos van a escoger para utilizar como fuentes de sus ensayos. Porque pues sí, a pesar de que toman lo de las bases de datos

terminan es otra vez con los blogs y las fuentes que son poco confiables<Archivos\\Profesores 8-100918>.

Para que esta situación no obligue a que haya una gran cantidad de temas, la alternativa ha sido seleccionar algunos temas amplios identificados como de interés para los estudiantes y que se relacionen con el contexto colombiano. Boscolo et al. (2007) aseguran que proponer la escritura en relación con temas desconocidos también puede generar interés por la escritura y las nuevas temáticas, solo que esto puede requerir de cierto tiempo. De manera similar, Lipstein y Renninger (2007) señalan que la selección de temas que atraigan a los estudiantes no es suficiente, pues esto puede generar interés por la escritura solamente a corto plazo. Según ellos, el interés en el largo plazo se genera de forma individual cuando el ser buen escritor se convierte en parte de la identidad del estudiante, mediante un esfuerzo individual bien desarrollado.

La motivación auténtica que se genera con los CNLE por escribir en el largo plazo merece ser objeto de mayor indagación después de que los estudiantes terminan estos cursos y seguramente también depende mucho de qué tanto se promueve esta actividad en las distintas clases que los estudiantes toman en la universidad. En efecto, integrar la escritura en las distintas disciplinas es una de las recomendaciones para generar motivación según otras investigaciones (Bruning y Horn, 2000), entre algunas de las cuales también se menciona el uso de los nuevos espacios tecnológicos para promover la motivación por la escritura (Kramer y Kusrurkar, 2017; Nair et al., 2013; Sessions et al., 2016).

Otras estrategias que se destacan

Favorecer procesos de intertextualidad

Una de las dificultades que más se mencionan entre tutores y docentes es la citación y el manejo de las fuentes, alrededor de la cual se presentan varios problemas. El primero tiene que ver con el uso de las normas de referenciación de las citas, que en el caso particular son las normas APA. El segundo problema es que los estudiantes llegan con escasos conocimientos sobre espacios académicos en los cuales puedan encontrar fuentes que constituyan

verdaderas autoridades en la temática sobre la que escriben. El tercer problema es el establecimiento de diálogo entre otras voces y la propia voz en el texto.

En relación con el primer problema, se ofrece un taller sobre las herramientas de Word para el manejo de la herramienta administrador de fuentes y otro sobre el uso de gestores bibliográficos como Mendeley. Con respecto al segundo problema, se ofrece un taller sobre el uso de bases de datos académicas con los que cuenta la Universidad y sobre otros espacios abiertos a la comunidad académica. En cuanto al último problema, las docentes proponen actividades para que los estudiantes puedan comenzar a vincular su propia voz con otras fuentes pertinentes en relación con la temática que se esté trabajando.

Usar textos y formatos audiovisuales cercanos a la cotidianidad del estudiante

Adicionalmente, proponer la lectura de tipos de textos y formatos más cercanos a la cotidianidad de los estudiantes ha sido una estrategia que ha rendido frutos. Esta estrategia de usar formatos y textos cercanos a las poblaciones jóvenes para generar cercanía con ellos se menciona con bastante frecuencia en las intervenciones y coincide con estudios recientes de multimodalidad y argumentación, en particular con material audiovisual (Monsalve Upegui, 2015; Monsalve Upegui et al., 2016).

En este momento [cuando] están en lectura crítica lo que les coloco para leer son textos audiovisuales, entonces uno de ellos era un capítulo de los Simpson y otro es una canción de un grupo estadounidense, y el video precisamente tiene demasiados elementos, demasiados, entonces tienen que hacer no solo la lectura crítica, sino también la lectura intertextual. A ellos sí se les facilitó bastante la comprensión de la intertextualidad, porque yo todo el tiempo les estoy hablando de que tomamos elementos de unos determinados textos para crear unos nuevos. <Archivos\\Profesores 8-100918>.

Conclusiones

El establecimiento de diálogos entre las teorías sobre procesos de escritura académica (específicamente de textos argumentativos), las reflexiones de los docentes en relación con su propia acción (objetivo de este artículo) y las percepciones de los tutores (claves en el proceso de formación individual de los estudiantes), nos permitieron identificar las dificultades en el proceso y las estrategias para superarlas. En la identificación de las dificultades ha sido muy valiosa la mirada de los tutores, quienes desde su acercamiento individual a los procesos de los estudiantes (Harris, 1995; Molina Natera, 2017; O'Neill, 2008) se dan cuenta de obstáculos en el aprendizaje que pueden ser difusos para los docentes. Cabe mencionar que no se contemplaron las percepciones de los estudiantes sobre el proceso desarrollado por docentes y tutores, lo cual podría ser objeto de una futura investigación.

Una de las dificultades observadas es que, aunque teníamos en cuenta la perspectiva de la escritura como proceso, no eran suficientes los tiempos ni el apoyo a las fases iniciales de la escritura, tales como la formulación de una tesis polémica enmarcada en un contexto de debate, así como la búsqueda de argumentos pertinentes y sustentados en evidencias fiables. Por ello, ha sido necesario reorganizar los tiempos de entregas parciales del diseño del contenido del texto para que los estudiantes reciban retroalimentación de docentes, tutores y pares. Como se ha indicado en algunos trabajos (Bañales Faz, G., et al, 2014; Sala-Bubaré y Castelló, 2018), una de las dificultades de los estudiantes es la regulación de sus propios procesos de escritura, pero esta dificultad no se puede superar si los mismos docentes no organizamos bien los tiempos a lo largo del periodo académico.

También hemos encontrado a través de los diálogos que para promover la comprensión de lo que significa argumentar no es suficiente con que los estudiantes lean textos argumentativos. Es necesario que estos puedan comparar tanto la estructura como los propósitos y efectos en la audiencia de este tipo de textos, en oposición con los expositivos-explicativos (Pardo Pardo y Baquero Velásquez, 2001; Rapanta, 2019). Los Encuentros de los estudiantes de los CNLE y la revista *Prima exagía* han sido dos de los espacios en los que los

productos escriturales llegan a una audiencia real y por tanto la escritura adquiere el carácter social que debe tener en los contextos universitarios.

En lo que respecta al aprovechamiento de los CNLE para promover el pensamiento crítico, las sesiones de discusión nos permitieron concluir que trabajar temáticas contemporáneas y coyunturales resulta pertinente, ejemplo de ello es el emplear aquellos tópicos que están relacionados con el momento histórico por el que atraviesa el país. La formación de los docentes de estos cursos en análisis de medios, en análisis crítico del discurso y en pedagogías decoloniales brinda un marco de referencia muy rico para el fomento de miradas críticas a la realidad nacional. Además, abre la perspectiva sobre lo que significan las prácticas de lectura y escritura en las que los estudiantes se pueden involucrar en cursos introductorios en la universidad.

En cuanto a la dificultad de citar e integrar fuentes confiables y diversas en los escritos (Bañales Faz et al., 2014), notamos que hemos avanzado en la cualificación del tipo de fuentes que los estudiantes referencian, pasando de textos tomados de blogs y periódicos al uso de fuentes extraídas de bases de datos académicas. También hemos avanzado en la citación correcta de fuentes y la realización de actividades para integrar la voz del estudiante con las voces de los autores a quienes recurre para sus textos. Sin embargo, uno de los retos a futuro en los CNLE es que la integración de otras voces no opaque la propia voz de los estudiantes.

Como se ha visto, el trabajo cooperativo (Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K., 1997) y la lectura entre pares también han sido muy valiosos como estrategias pedagógicas en la cualificación de los textos. Sin embargo, estas pueden resultar poco fructíferas si los estudiantes no pueden identificar ciertos criterios desde los cuales hacer la retroalimentación y sin el desarrollo de ciertas competencias para hacer comentarios que efectivamente contribuyan a la cualificación del texto y no a la mera sanción o identificación de errores (Carlino, 2013b; Carlino, 2015).

Referencias bibliográficas

- Agosto-Riera, S.-E. y Mateo-Girona, M.-T. (2015). Teaching academic writing at Spanish universities: analysis of relevant experiences and practices / La enseñanza de la escritura académica en la universidad española. Análisis de experiencias y prácticas relevantes. *Cultura y Educación*, 27(3), 629–648. <https://doi.org/10.1080/11356405.2015.1072355>
- Anderson, G.L., Herr, K. y Nihlen, A. (2007). Studying your own school: *An educator's guide to practitioner action research*. (2nd edition) Thousand Oaks: Corwin Press.
- Andrews, R. (2010). *Argumentation in Higher Education: Improving Practice through Theory and Research*. Routledge.
- Andriessen, J. y Baker, M. (2014). Arguing to Learn. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 439–460). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.027>
- Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2016). La enseñanza estratégica de la argumentación escrita en disciplinas: desafíos para los docentes universitarios. En G. Bañales Faz, M. Castelló, y N. A. Vega López (Eds.), *Enseñar a leer y escribir en la educación superior* (pp. 101–126). Fundación SM.
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Araujo Alvineda, N., Reyna Valladares, A. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad: Una experiencia de intervención con estudiantes de Lingüística aplicada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879–910. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstractypid=S1405-66662015000300009yInlg=esynrm=iso
- Bañales Faz, G., Vega López, N. A., Reyna Valladares, A., Pérez Amaro, E. G. y Rodríguez Zamarripa, B. S. (2014). La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCOTAM*, 24(2), 29–52. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65452531002.pdf>
- Boscolo, P., Favero, L. y Borghetto, M. (2007). Writing on An Interesting Topic: Does Writing Foster Interest? En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation* (pp. 73–92). Elsevier.
- Bruning, R. y Horn, C. (2000). Developing Motivation to Write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_4
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 26, 51–64. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2941565>
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Lectura y vida: revista latinoamericana de lectura*, 24(4), 2–11. <https://go.gale.com/ps/anonymou?id=GALE%7CA140488734y-sid=googleScholarv=2.1yit=rylinkaccess=absyissn=03258637yp=AONEysw=w>
- Camps, A. (2004). Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua. *Lenguaje*, 32, 7–27. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/219-objeto-modalidades-y-mbitos-de-la-investigacin-en-didctica-de-la-lenguapdf-gWo1l-articulo.pdf>
- Calsamiglia Blancafort, H. y Tusón Valls, A. (2012). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Carlino, P. (2002). *Enseñar a escribir en todas las materias: Seminario Internacional de Inauguración Cátedra UNESCO “Lectura y escritura: nuevos desafíos”*. Universidad Nacional de Cuyo.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6(20), 409–420. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/246-alfabetizacion-academica-un-cambio-necesario-algunas-alternativas-posiblespdf-d9Ebl-articulo.pdf>

- Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(57), 355–381. <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sciarttextypid=S1405-66662013000200003>
- Carlino, P. (2013b). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2017). Leer y escribir en las ciencias sociales en universidades argentinas. *Enunciación*, 22(1), 110–124. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/236.pdf>
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37, 11-33. [https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny Enfoques comunicativos.pdf?sequence=1](https://repositori.upf.edu/bitstream/handle/10230/21223/Cassny%20Enfoques%20comunicativos.pdf?sequence=1)
- Cassany, D., y Castellà, J. (2010). Aproximación a la literacidad crítica. *Perspectiva*, 28(2), 353–374. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p353>
- Castelló, M. (2007). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló, A. Teberosky Coronado, M. Zanotto, A. Iñesta Codina, M. Miras Mestres e I. Solé Gallart (Eds.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 47–82). Grao.
- Castelló, M., Bañales Faz, G. y Vega López, N. A. (2010). Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica: Estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1253–1282. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000015.pdf>
- de Sousa Santos, B. (2006). Capítulo II: Una nueva cultura política emancipatoria. En *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (Encuentros en Buenos Aires)* (pp. 46–70). CLACSO.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Universidad de Antioquia. <https://acortar.link/waqZP>
- Errázuriz Cruz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázein: Revista de lingüística, filología y traducción*, 30, 217–236. <https://doi.org/10.7764/onomazein.30.13>
- Estaire, S. y Zanón, J. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: Principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7–8, 55–90. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126203>
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Fondo de Cultura Económica.
- Fuerte Blanco, M.A. y Leiton Castelbanco, N.A. (Coordinadores). *Prima Exagia* 15 y 16. Revista de los Cursos Nivelatorios de Lectoescritura. http://bienestar.bogota.unal.edu.co/pgp/Publicaciones/prima_exagia/prima_exagia.html
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Estrategias de investigación social cualitativa: el giro de la mirada*. Universidad de Antioquia. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf06h7>
- González Pinzón, B. Y., Salazar-Sierra, A. y Peña, L. B. (2015). *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: De la educación media al desempeño académico en la educación superior*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Griffiths, M. y Tann, S. (1992). Using Reflective Practice to Link Personal and Public Theories. *Journal of Education for Teaching*, 18(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/0260747920180107>
- Harris, M. (1995). Talking in the Middle: Why Writers Need Writing Tutors. *College English*, 57(1), 27–42. <https://doi.org/10.2307/378348>
- Johnson, D., Johnson, R., y Smith, K. (1997). *El Aprendizaje Cooperativo regresa a la Universidad: ¿qué evidencia existe de que funciona?* https://www.researchgate.net/profile/David_Johnson50/publication/267940683_El_Aprendizaje_Cooperativo_regresa_a_la_Universidad_que_evidencia_existe_de_que_funciona/links/54bd2ff60cf27c8f2814b1ae/El-Aprendizaje-Cooperativo-regresa-a-la-Universidad-que-evid

- Kramer, I. M. y Kusurkar, R. A. (2017). Science writing in the blogosphere as a tool to promote autonomous motivation in education. *The Internet and Higher Education*, 35, 48–62. <https://doi.org/10.1016/j.ihed-uc.2017.08.001>
- Lipstein, R. y Renninger, K. A. (2007). Writing on an Interesting Topic: Does Writing Foster Interest? En S. Hidi y P. Boscolo (Eds.), *Writing and Motivation*. Elsevier.
- Molina, M. E. y Carlino, P. (2013). Escribir y argumentar para aprender: las potencialidades epistémicas de las prácticas de argumentación escrita. *Texturas*, 13(1–13), 16–32. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/62.pdf>
- Molina Natera, V. (2017). Resolución de conflictos en las tutorías de escritura según la teoría pragmatodialéctica. *Folios*, 45, 17–28. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702017000100002yscript=sci_abstractytling=es
- Monsalve Upegui, M. E. (2015). Estado del arte de la investigación sobre argumentación y escritura multimodal desde una perspectiva didáctica. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 215–224. <https://doi.org/10.22507/rli.v12n2a22>
- Monsalve Upegui, M. E., Chaverra Fernández, D. I. y Bolívar Buriticá, W. (2016). Caracterización y evaluación de la habilidad razonabilidad en la producción escrita de textos multimodales. *Forma y Función*, 28(2), 111–133. <https://doi.org/10.15446/fyf.v28n2.53543>
- Mora Monroy, G. E. (2016). Dos experiencias educativas y editoriales con estudiantes indígenas, afrodescendientes y de municipios pobres en la universidad desde una perspectiva intercultural. *Forma y Función*, 29(1), 61–80. <https://doi.org/10.15446/fyf.v29n1.58508>
- Nair, S. S., Tay, L. Y. y Koh, J. H. L. (2013). Students' motivation and teachers' teaching practices towards the use of blogs for writing of online journals. *Educational Media International*, 50(2), 108–119. <https://doi.org/10.1080/09523987.2013.795351>
- O'Neill, P. (2008). Using Peer Writing Fellows in British Universities: *Complexities and Possibilities* (pp. 1–14).
- Pardo Pardo, J. F. y Baquero Velásquez, J. M. (2001). La estructura argumentativa: base para la comprensión y producción de textos científicos y argumentativos. *Forma y función*, 14, 98–118. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/17218>
- Perelman, Ch. y Olbretch-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* (J. Sevilla, Trad.). Gredos.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?: Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Pontificia Universidad Javeriana.
- Prior, P. (2006). A Sociocultural Theory of Writing. En C. MacArthur, S. Graham, y J. Fitzgerald (Eds.). *Handbook of Writing Research* (pp. 54–66). Guilford Press.
- Rapanta, C. (2019). *Argumentation Strategies in the Classroom*. Vernon Press.
- Rosales, P. y Vázquez, A. (2011). Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. *Contextos de educación*, 11(11), 1–13. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/2011/pdfs/03-rosales-vazquez.pdf>
- Russell, D. R. (2013). Contradicciones acerca de cómo promover la escritura epistémica en las disciplinas: lo que hemos aprendido en EEUU. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 161–181. <https://doi.org/10.4995/redu.2013.5596>
- Sala-Bubaré, A. y Castelló, M. (2018). Writing regulation processes in higher education: a review of two decades of empirical research. *Reading and Writing*, 31(4), 757–777. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9808-3>

- Sampson, V., Grooms, J. y Walker, J. P. (2011). Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study. *Science Education*, 95(2), 217–257. <https://doi.org/10.1002/sce.20421>
- Schwarz, B. B. (2009). Argumentation and learning. En N. Muller Mirza y A.-N. Perret-Clermont (Eds.), *Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices*. Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-98125-3>
- Schwarz, B. B. y Shahar, N. (2017). Combining the dialogic and the dialectic: Putting argumentation into practice in classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 12, 113–132. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.12.003>
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Sessions, L., OK Kang, M. y Womack, S. (2016). The Neglected “R”: Improving Writing Instruction Through iPad Apps. *TechTrends*, 60, 218–225. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11528-016-0041-8>
- Toulmin, S. (1958). *Los usos de la argumentación*. Península.
- Universidad Nacional de Colombia (2010). Resolución 037 de 2010. <http://www.legal.unal.edu.co/rlunal/home/doc.jsp?di=36920>
- Valles Martínez, M. S. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis.
- van Dijk, T. (2008). El discurso como interacción en la sociedad. En el *Discurso como interacción social: estudios del discurso, introducción multidisciplinaria* (pp. 19–66). Gedisa.
- van Eemeren, F.H. Grootendorst, R. y Henkemans, F.S. (2006). *Argumentación. Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.
- Walsh, C. (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Ediciones Abya-Yala.
- Weston, A. (2003). *Las claves de la argumentación*. Ariel