

INFORME FINAL DE TESIS  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN  
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES  
CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN EN EDUCACIÓN -CIFE

UNA INICIACIÓN A LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA

EFFECTOS DE UNA INTERVENCIÓN PARA ENSEÑAR A ESCRIBIR UN  
ENSAYO ARGUMENTATIVO A ESTUDIANTES DE DÉCIMO GRADO DE UN  
CENTRO EDUCATIVO DISTRITAL DE BOGOTÁ

Presentado por: Inés Cristina Torres L.

Dirigido por: Claudia Lucía Ordóñez Ed. D.

Enero de 2005  
Bogotá D.C.

Dedico este trabajo a los 26 jóvenes del curso 10 B  
del Ced de la Giralda en el año 2003.  
Y a Vicente e Inés, mis papás, con mucho amor.

## **Resumen ejecutivo**

Este estudio analiza los efectos de una intervención pedagógica con los 26 estudiantes de décimo grado de un Centro Educativo Distrital de Bogotá, durante el tercer trimestre de 2003. La intervención se propuso enseñar a escribir un ensayo argumentativo, definido como un texto en el que se expresa una opinión propia y se sustenta, a partir de una conjunción de prácticas orientadas por una concepción semántico–comunicativa del lenguaje y desde un enfoque cognoscitivo del aprendizaje. Discusiones orales y la exposición de algunos conceptos relacionados con este tipo de texto se combinaron con el uso de una heurística compuesta por el uso de un formato piramidal de argumentación (Yeh, 1998) y un modelo de silueta (Jolibert, 1995) de un ensayo argumentativo. El estudio se interroga por el efecto de la intervención en el aprendizaje de los estudiantes y por la influencia del manejo explícito de conceptos y de heurísticas en este aprendizaje. Una matriz de evaluación ajustada a estas prácticas produjo puntajes numéricos asociados con criterios cualitativos de calidad. Los resultados se triangularon con una descripción cualitativa de las variaciones entre los textos iniciales y los textos finales. Los resultados numéricos demostraron avances estadísticamente significativos en la calidad de los textos producidos por los estudiantes. Los conceptos y heurísticas parecen haber contribuido también en esta escritura. El estudio presenta una forma efectiva de iniciar el trabajo de la escritura argumentativa y sugiere la posibilidad de que éste se introduzca desde grados tempranos y se amplíe y se profundice en la escuela.

# 1- INTRODUCCIÓN

## 1.1 - Marco conceptual

Todos los usos de la palabra para todos. No para que todos seamos artistas sino para que ninguno sea esclavo.  
Gianni Rodari, *Gramática de la fantasía*

El analfabetismo funcional representa un enorme compromiso aún para las naciones más desarrolladas (Gómez Palacio, 2001). Alcanzar todos los usos de la palabra para todos, como lo plantea Rodari (2003), es un desafío que enfrenta también el gobierno nacional (Jurado, 2000; Pérez, 2000; Estándares Básicos de Lenguaje, 2003). Este propósito se persigue hoy alrededor del concepto de competencia comunicativa. La concepción comunicativa del lenguaje enfocada en el nivel de uso se aleja de las gramáticas prescriptivas, tan enraizadas en un país gobernado en varias ocasiones por presidentes gramáticos como Caro o Marroquín, del estructuralismo que buscaba dar explicaciones más que recomendaciones y de la teoría generativista de Chomsky, que pretende explicar una competencia lingüística universal de naturaleza más que todo sintáctica, que se expresa de manera concreta en actuaciones en lenguas específicas. La competencia comunicativa aparece formulada por primera vez por Hymes (1991) y Gumperz (1972), quienes analizan el contexto significativo en cualquier intercambio lingüístico, pues conciben toda producción lingüística como acción comunicativa que busca un propósito dentro de una determinada situación.

En Colombia la incipiente investigación educativa en lenguaje está relacionada en casi todos los casos con este concepto de competencia comunicativa, según estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia (Jurado en Henao & Castro, 2000), experiencias relacionadas con la argumentación (Correa, Dimaté & Martínez, 1999), proyectos de aula emprendidos por el programa RED (Burgos & Moreno; Consuegra, en Jurado, 1998) y algunas investigaciones e innovaciones relacionadas con la escritura y el pensamiento, apoyadas por el IDEP y realizadas con poblaciones básicamente infantiles (Camacho, Mora, Murillo, Porras & Pulido, 2001). En este horizonte investigativo se inserta mi propio propósito investigativo en el presente trabajo, de desarrollar una innovación que indague por los efectos de una posible didáctica de la escritura de un texto argumentativo como el ensayo. El carácter inacabado de mis hallazgos en la experiencia de

enseñar a escribir un ensayo a un grupo amplio de estudiantes del grado citado en un colegio privado de Bogotá, reconocido por su alto nivel académico, es el motor de esta investigación.

Me acojo a la definición de ensayo como un tipo de texto estructurado alrededor de una tesis personal que se sustenta con razones o ilustraciones (Ordóñez, 2001). A nivel escolar el ensayo es considerado como un texto elaborado y difícil al que se accede una vez que se han trabajado otras formas de discurso escrito como la narración, la descripción y la exposición. Para Dolz y Pasquier (1996) la psicología ha sido pesimista al analizar la evolución del texto argumentativo escrito y sugerir que sólo hacia los 16 años los jóvenes alcanzan la madurez necesaria para su construcción. Sostienen éstos que si el texto argumentativo no ha hecho presencia en la primaria, ni como texto de lectura ni como tipo de texto posible de enseñar a escribir, es porque la escuela ha ejercido algún tipo de censura frente a los textos de opinión. Lo cierto es que en efecto, se hace énfasis en su producción en los últimos años de la básica secundaria (9°, 10° y 11°) y que en el contexto universitario la comprensión y producción de un tipo de texto como el ensayo sí constituye una tarea muy frecuente y nadie duda de su importancia. El ensayo es una forma cultural que le da la oportunidad a quien lo escribe de conocer su propio pensamiento y de poner en circulación sus ideas y de dialogar con los demás a partir de ellas; de ahí su presencia en el campo periodístico y en el de la literatura especializada.

Al sustentarse en una visión comunicativa, este estudio adopta una concepción pragmática y funcional del lenguaje que introduce el término 'discurso' para referirse a una construcción lingüística orientada hacia el logro de un propósito comunicativo. Como lo plantea Hassan (1968, en Widdowson, 1991), el discurso se articula alrededor de conexiones lógicas internas que garantizan su coherencia y de elementos lingüísticos explícitos que aseguran su cohesión. Atrás queda la oración como unidad mínima del lenguaje, y se plantea ahora el enunciado como mínima unidad discursiva que adquiere su significado en su relación con los otros enunciados que articulan un texto. La coherencia de un ensayo depende de la relación que establecen su tesis y sus argumentos con los aspectos de la realidad y de la situación a los que hace referencia, relación que debe articularse explícitamente en la conexión entre enunciados. Widdowson (1977) introduce otra propiedad

discursiva: la adecuación. Ésta es la manera concreta como un hablante real resuelve las demandas de una situación comunicativa. Quien escribe un ensayo debe considerar que éste sea adecuado en términos comunicativos; como emisor que establece una relación específica con la audiencia a la que se dirige, debe seleccionar los recursos lingüísticos que va a utilizar: por ejemplo, un cierto grado de formalización del lenguaje, un tono o un vocabulario específico.

El carácter pragmático y funcional del discurso planteado por los teóricos anglosajones se enriquece con la caracterización dialógica y polifónica que de él hace Bajtín (1999). El discurso es dialógico porque los enunciados que lo componen se emiten para ser comprendidos, respondidos, replicados; es decir, para entrar en diálogo e interactuar con otros enunciados. Y es polifónico porque en su condición social es el resultado de la integración de múltiples intercambios de voces distintas que han contribuido en su construcción. Lo que cada cual piensa y expresa es una reorganización personal de unos enunciados que circulan socialmente. Bajtín (1999) aporta otro concepto importante para la comprensión de lo que es un ensayo: el de género discursivo. En forma análoga a como se han caracterizado los géneros literarios, reconoce formas del discurso que corresponden a las diferentes esferas de comunicación de la actividad humana y que elaboran unos tipos relativamente estables de enunciados. Éstos son los géneros discursivos y a cada uno de ellos corresponden siempre tres elementos: “unos contenidos temáticos, un estilo verbal que se caracteriza por la selección de los recursos léxicos, fraseológicos y gramaticales de la lengua y ante todo, una composición o estructuración” (Bajtín, 1999, p. 248).

Un ejercicio escritor montado en una concepción pragmática y funcional del lenguaje debe precisar los parámetros de la situación comunicativa -¿quién?, ¿a quién?, ¿en qué contexto?, ¿con qué propósito?, ¿con qué recursos?- (Jolibert, 1995) y reconocer el tipo de enunciados alrededor de los cuales se estructura un texto. Su orientación es semántico-comunicativa porque la significación se construye en la selección de un tipo de discurso que se ajusta a ciertas exigencias comunicativas. Desde esta perspectiva el ensayo se aborda como un tipo de texto argumentativo porque sus enunciados se estructuran alrededor de la necesidad comunicativa de sustentar una tesis con unos argumentos.

Abordar la enseñanza de la escritura de un ensayo supone asumir una concepción lingüística y exige asimismo adoptar una postura pedagógica frente a la acción misma de generar unos aprendizajes. Martínez (1998), desde la Cátedra UNESCO para la enseñanza de la lectura y la escritura en América Latina, manifiesta la necesidad de coherencia entre una teoría del lenguaje y una teoría del aprendizaje de la que puedan derivarse prácticas pedagógicas y que permitan ajustar las preguntas de qué y cómo enseñar en materia de lenguaje. Dysthe, investigadora escandinava (2001), distingue tres posiciones teóricas en la investigación sobre escritura y su enseñanza: una literaria (romántica o expresivista), una cognoscitiva y una sociocultural. Desde una concepción "literaria", en términos de la investigadora, la composición es un proceso misterioso y es por lo tanto incierta la probabilidad de enseñar a escribirla. Desde una visión cognoscitiva se reconoce la escritura como un proceso que puede aprenderse al seguir instrucciones y al reflexionar sobre ellas, al contemplar diferentes momentos en la producción de un escrito como la planeación, la revisión, la reescritura de un texto, y al orientar la escritura con un sentido estratégico. Finalmente, quienes defienden una concepción sociocultural de la escritura reconocen al contexto tanto sociocultural como del aula como el responsable de que se desarrollen ciertas formas de escribir y plantean que lo que genera aprendizaje de algunas formas particulares de escritura es la inmersión en ambientes que lo propicien.

De estas tres posiciones teóricas planteadas por la investigadora danesa sólo las dos últimas representarían desafíos pedagógicos reales frente a la escritura de un ensayo. De ellas, una concepción sociocultural parecería contemplar la necesidad de que las condiciones ambientales favorecieran la adquisición de estructuras discursivas argumentativas a nivel oral o escrito. En ella se inscriben propuestas como la de Freire para generar ambientes emancipatorios (1999; 2000), o la de aulas discursivas e indagadoras como las de Young (1993). Autores como Nystrand y Graff (2001), que hablan de una enseñanza ecológica de la escritura, señalan incluso cómo algunas prácticas dentro del aula pueden resultar hostiles para el desarrollo de la escritura argumentativa. Según ellos serían prácticas hostiles la presentación de modelos explícitos de composición o el afán democrático de dar a todos la palabra, que podría llevar a interrumpir las cadenas de razonamiento luego de dos o

tres intercambios y generar en los estudiantes una percepción estrecha o rígida de lo que es argumentar.

Sin desconocer la necesidad de unas condiciones sociales favorecedoras a la indagación, me parece que una concepción cognoscitiva del aprendizaje es una garantía para una escuela comprometida con alcanzar el uso de la palabra para todos. Desde este tipo de concepción se plantea la escritura como un proceso gradual compuesto por etapas que requieren de determinados tiempos y frente a las cuales se adoptan actitudes reflexivas y metacognoscitivas (Dysthe, 2001).

Ferreti, Mc Arthur y Dowdy (2000) señalan cómo la argumentación escrita puede reconocerse como un proceso que obedece a desarrollos posteriores a los de la argumentación oral. El carácter poco persuasivo de los textos producidos por los estudiantes que participaron en un estudio realizado por ellos les permite sugerir que, por ser la escritura un proceso regulado por un propósito, hay que señalar los pasos que deben seguirse para establecer y alcanzar ese propósito y desarrollar las estrategias que permiten alcanzarlo. También De La Paz y Graham (2002) defienden el uso de un modelo instruccional compuesto por estrategias que organicen y dirijan el proceso de planeación, revisión y escritura de un ensayo, por habilidades como la construcción de una tesis, el manejo de conectores, la selección de un vocabulario con cierto nivel de complejidad y el manejo de diversos tipos y longitudes de oraciones, y por conocimientos explícitos como las características de una buena escritura, criterios claros de evaluación y los componentes de la estructura de un tipo de texto como el ensayo. La propuesta de estos dos autores se apoya entre otros en Bereiter y Scardamalia (1987), quienes distinguen aproximaciones distintas en el ejercicio escritor de los aprendices y los expertos y para quienes un aprendiz transforma su proceso de escritura a partir del reconocimiento de las prácticas de los expertos. Para Wong (2000), el uso de formatos, listas de chequeo y tarjetas con listados de marcadores textuales que pueden utilizarse en los diferentes segmentos de la estructura de un ensayo parece contribuir a la escritura de ensayos argumentativos por parte de estudiantes con dificultades de aprendizaje. Las actividades que distinguen minuciosamente las etapas del proceso escritor y que buscan autorregularlo se encuentran también en Castelló Badía (1995) y en Jolibert (1995), así como en manuales de escritura argumentativa (i.e. Chanteleuve, 1996; Fornaguera, López



& Ordóñez, 2004).

Desde una concepción cognoscitiva de la escritura también es posible interrogarse por la manera de impulsar la apropiación del discurso argumentativo y su distinción de otros. La investigación registra la tendencia a convertir los textos argumentativos en expositivos (Durst, 1987; Nystrand & Graff, 2001; Ferreti, McArthur & Dowdy, 2001). Durst (1987) plantea la hipótesis de que esta dificultad pueda derivarse de exigir a los estudiantes el enfrentamiento a marcos de referencia ajenos a los que ellos mismos manejan, como podría ser el caso de situaciones de argumentación en las que las temáticas surgen de las ciencias sociales (Durst, 1987; Giroux, 1991; Wong, 2000; Nystrand y Graff, 2001; Nussbaum, 2002). Su propuesta de que las tareas de escritura analítica partan de los propios marcos de referencia de quien las realiza permite considerar la escritura como una heurística más para pensar críticamente (Perelman, 1998; Crammond, 1998). Esta conexión entre escritura y el universo de referencias de quien escribe, también es reconocida por Giroux (1991), para quien la complejidad de una producción escrita está relacionada con un determinado desarrollo intelectual. Este pedagogo crítico radical formula, a partir de una experiencia de aula, la necesidad de conocer el capital lingüístico y cultural que traen los estudiantes como punto de partida para desarrollar en el aula estrategias que amplíen sus marcos de referencia y que les permitan identificar problemas a través de la escritura.

Otra manera de suponer una ampliación de la capacidad argumentativa es a partir del ejercicio en la construcción misma de los argumentos (Yeh, 1998). En una investigación que contrasta los resultados en la escritura argumentativa de dos grupos, el primero sometido a inmersión en situaciones argumentativas y el segundo a una heurística que Yeh define como “un plan sistemático para realizar actividades complejas”, unida a la inmersión, este investigador encuentra resultados que favorecen la propuesta combinada de heurística e inmersión. La heurística consiste en el uso de dos modelos de construcción del argumento: un modelo piramidal, que adapta la propuesta de la lógica informal (Toulmin, 1958, en Yeh, 1998) y un modelo de puente, basado en una categorización de argumentos de acuerdo al tipo de conclusiones, propia de la retórica clásica (Fulkerson, 1996, en Yeh, 1998).

## **1.2 -Descripción de la innovación**

La innovación pedagógica que sustenta este trabajo de investigación buscó el avance en la escritura de ensayos argumentativos por parte de alumnos de décimo grado de un colegio en concesión de Bogotá. Los conceptos de situación comunicativa y estructura global de un texto argumentativo (Widdowson, 1999; Ordóñez, 2002; Jolibert,1995), basados en concepciones semántico-comunicativas del lenguaje, orientaron las prácticas pedagógicas que acompañaron esta innovación. Éstas, fundamentadas a su vez en un enfoque cognoscitivo del aprendizaje que concibe la escritura como un proceso que se desarrolla en diferentes etapas, se acogen además a la propuesta de Durst (1987) de ajustar los temas sobre los cuales argumentar a marcos de referencia cercanos a los estudiantes.

La intervención se inició el primero de septiembre de 2003 y concluyó el 26 de noviembre de ese mismo año, última semana de clases del año escolar. Al iniciarse, los estudiantes respondieron a una encuesta (Anexo #1) que interrogaba por su relación con el lenguaje en su vida diaria, por su relación con la escritura y por el valor que le asignaban a ésta y que buscaba precisar el nivel de apropiación de algunos conceptos lingüísticos. Los alumnos escribieron dos ensayos argumentativos, uno al comenzar la intervención y otro al terminarla, orientados por una misma instrucción: "Escribo un texto en el que expreso una opinión propia y la sustento." En ambos casos los estudiantes recibieron hojas de papel periódico para usar como hojas de borrador y hojas blancas. Para la escritura final recibieron además una copia del formato adaptado del modelo piramidal propuesto por el profesor Yeh (1998) (Anexo #2), trabajado en clase. El uso de éste al igual que el de las hojas de borrador era opcional. En ambos casos también, los estudiantes fueron advertidos de que debían escribir tan ampliamente como fuera posible y de que no podían entregar su trabajo antes de media hora de haberlo iniciado.

Durante la intervención los estudiantes participaron en las siguientes actividades: 1- La exposición del concepto de situación comunicativa y propósito comunicativo a partir del análisis de diversas situaciones comunicativas. 2- El reconocimiento del propósito comunicativo de diferentes textos traídos por la investigadora. 3- Una lectura teórica sobre la diferencia entre hechos y opiniones y el

afianzamiento de su distinción a partir de ejercicios grupales e individuales durante la clase de la lectura analítica de artículos periodísticos. 4- Una evaluación escrita sobre la asimilación de estos conceptos. 5- Ejercicios grupales e individuales de formulación de opiniones. 6- La participación en situaciones orales de argumentación como debates y discusiones grupales a partir del análisis de los artículos periodísticos leídos y del comentario de dos cuentos leídos en clase: El collar, de Guy de Maupassant y Adiós de Lygia Bojunga. 7- La presentación del concepto de estructura global de un ensayo argumentativo y su asimilación a partir del análisis de diferentes textos con esta estructura y a partir de la presentación de la silueta (Jolibert, 1995) de un modelo de organización del ensayo argumentativo (Anexo #3). 8- Un ejercicio de formulación de tesis sobre temas propuestos por los estudiantes y de construcción de argumentos, tanto en grupos como individualmente a partir del uso del formato adaptado del modelo piramidal propuesto por Yeh (1998) (Anexo #2). 9- La escritura de dos ensayos argumentativos. Uno de ellos, la escritura en grupo de una carta a las directivas del colegio en la que pedían revisar la supuesta determinación de unificar para el año siguiente los dos grupos de grado once. El otro, un ensayo escrito en forma individual hacia el final de la intervención, apoyado en el desarrollo piramidal de argumentación y en el modelo de silueta y revisado y comentado por la investigadora de manera individual con cada uno de los estudiantes. 10- La presentación del concepto de cohesión a partir del ejercicio de revisión grupal de algunos de los ensayos escritos por los estudiantes. 11- El estudio y el análisis de una lista de marcadores textuales como recursos cohesivos y entre los que distingo formas explícitas con las que se marcan las partes estructurales del texto: adverbios (i.e. inicialmente...), conjunciones (i.e. por lo tanto, entonces...), expresiones verbales ( i.e. yo pienso..., para concluir...). 12- Una revisión permanente y comentada por parte de la investigadora de las producciones escritas de los estudiantes. 13- El ejercicio frecuente de escribir libremente en un cuadernillo entregado al comienzo de la intervención y que buscaba ampliar la capacidad expresiva, y la lectura ocasional, oral y voluntaria de lo escrito en ellos. 14- Una revisión rutinaria e informal de los conceptos que se iban trabajando durante la intervención. 15- La reunión de todos los materiales trabajados por cada estudiante en carpetas individuales. 16-La generación de un ambiente oral de indagación permanente que invitara al diálogo y a la especulación.

17- Una reflexión final en la que los estudiantes respondieron de manera escrita e individual a un cuestionario que interrogaba sobre diferentes aspectos de la intervención (Anexo #4).

## **2- PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Busqué resolver con esta investigación una pregunta general:

*-¿Qué efecto tiene en la escritura de un ensayo argumentativo por parte de los estudiantes de décimo grado la utilización de prácticas cognoscitivas enmarcadas en una orientación semántico-comunicativa del lenguaje?*

En términos específicos me propuse responder a la siguiente pregunta que surge de las características mismas de la intervención:

*-¿Influye el manejo explícito de conceptos y heurísticas relacionados con este tipo de texto en los resultados de su escritura?*

## **3-METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN**

Ésta es una investigación exploratoria que integra análisis cuantitativo y cualitativo en la evaluación del impacto de una intervención pedagógica particular en el desarrollo de habilidades de escritura de ensayos argumentativos en alumnos de grado décimo de un colegio de concesión de Bogotá.

### **3.1 -Participantes**

Los participantes de esta investigación son 13 niñas y 13 muchachos de uno de los dos grados décimos del Centro Educativo Distrital de La Giralda. Éste es uno de los cinco colegios adscritos a la Alianza Educativa, asociación conformada por los colegios privados Los Nogales, Nueva Granada y San Carlos y por la Universidad de los Andes, para administrar colegios públicos en el Distrito Capital de acuerdo con el modelo de concesión iniciado por la administración Peñalosa (1997-2000). El CED La Giralda inició labores en el 2001 y está localizado en el barrio Las Cruces, al suroriente de Bogotá; sus estudiantes pertenecen a los niveles socioeconómicos 1, 2 y 3 según SISBEN o, cuando no existe este tipo de clasificación, según el estrato indicado en los recibos de luz y agua.

Al iniciar esta innovación desconocía a los estudiantes, por lo que en mi contacto con ellos no existían sesgos, simpatías, viejas solidaridades o situaciones complicadas. Como la investigación estaba orientada a evaluar el resultado de los procesos argumentativos a partir de una mayor racionalidad frente al proceso escritor, consideré conveniente realizarla en los cursos más altos, en los que podía esperarse una mayor capacidad reflexiva y en los que debían darse mayores desarrollos relacionados con operaciones mentales de nivel complejo. De estos estudiantes podría también esperarse una mayor responsabilidad frente a compromisos y acuerdos. Por tratarse de una intervención de carácter estrictamente pedagógico que no distraía y sí más bien profundizaba los temas previstos por el currículo para este año escolar, ésta no necesitó de permisos especiales por parte de los padres o de los estudiantes. Aun así, se explicó a los estudiantes desde el primer día de la intervención y a lo largo de ésta, el valor y el propósito de la intervención así como el papel de su participación en ella.

Los resultados de la encuesta inicial que buscaba indagar sobre la relación de los estudiantes con el lenguaje me permitieron un primer acercamiento al grupo con el que iba a trabajar. La mayoría de ellos (72%) afirmó que le gustaba mucho conversar y que lo hacía principalmente con sus amigos. Lo que más les gustaba hacer era jugar fútbol o hacer otros deportes y oír música. Un 52% de ellos sostuvo que le gustaba opinar sobre sus cosas o sobre las cosas que pasan en el mundo. Sólo un 40 % manifestó interesarse por conocer las opiniones de los demás, si bien reconocieron que éstas determinaban en buena medida su simpatía o antipatía por las personas.

Frente a la escritura, el 50% de ellos afirmó que escribir les gustaba poco; el 48% agregó que hacerlo le parecía fácil y el 8% de ellos reconoció en esto algún grado de dificultad. 40% de ellos señaló que casi siempre corregía sus escritos antes de entregarlos y el 64% aceptó que le gustaba que sus escritos fueran corregidos por un profesor. El 68% se sentía orgulloso con algunos de sus escritos y el 72% dijo guardar algunos de ellos. El 52% afirmó que prefería escribir a hablar sobre sus ideas; el 50% de los estudiantes prefería leer, mientras el otro 50% dijo preferir escribir.

Al registrar el valor que le daban a la escritura, el 68% de ellos respondió que le parecía más importante saber escribir que saber matemáticas y el 96% afirmó que escribir bien sí ofrece muchas oportunidades en la vida. El 88% consideró necesario escribir bien y mientras que el 67% pensaba

que no era cierto que a todas las personas les costara trabajo hacerlo, el 52% sostuvo que al escribir hay que pensar mucho; el 32% asoció una buena escritura a un buen nivel de información. Frente a la posibilidad de ser periodista o escritor, el 96% manifestó no tener interés en ser periodista; el 32% sostuvo que alguna vez sí había pensado en ser escritor/a y el 28% opinó que le parecía algo aburridísimo.

### **3.2 - Recolección de datos**

Para llevar a cabo esta investigación, recogí los siguientes datos:

- 1-La encuesta escrita ya mencionada, que apliqué a todo el grupo de estudiantes. (Anexo #1)
- 2- Un ensayo previo al inicio de la intervención. Oralmente les recomendé a los estudiantes revisar algún tema en el que ellos hubieran pensado durante la última semana y les indiqué que debían procurar hacer un texto largo.
- 3- Un ensayo final con las mismas instrucciones del ensayo escrito en la primera clase, para evitar cualquier riesgo de validez nacido de una instrucción diferente a la inicial.
- 4- La reflexión final. (Anexo # 4)

### **3.3 – Análisis de datos**

#### **3.3.1. Respuesta a la pregunta general por el efecto de la intervención en la escritura de un ensayo argumentativo.**

Construyo esta respuesta a partir de un análisis comparativo, cuantitativo y cualitativo, de los resultados del primer texto y el último texto. Para este análisis utilicé una matriz de evaluación, construida a partir de una adaptada por Ordóñez (2002) de una matriz de Goodrich (1999) y de categorías inductivas (Bonilla- Castro & Rodríguez, 2000) identificadas en los textos producidos por los estudiantes (Anexo #5). Los criterios de evaluación se basan estrictamente en las prácticas y aspectos trabajados a lo largo de la intervención, y se analizan los resultados en términos de la presencia o ausencia de estos aspectos trabajados. Las categorías cualitativas se asocian así a unidades de cantidad que permiten comparar numéricamente los resultados de la evaluación de estos

dos ensayos. Comparé estos resultados numéricos por medio de la prueba estadística t-Student y describí cualitativamente variaciones en los textos a partir de los criterios de la matriz. La matriz plasma la concepción de ensayo que he utilizado y las características pedagógicas de la intervención al agrupar los elementos que debe incluir el texto en dos grandes variables: la apropiación del género argumentativo, distinto de otros como el narrativo o el prescriptivo y lo que he denominado "conciencia textual", que es el reconocimiento de que el ejercicio de escritura del ensayo argumentativo debe ser precedido por un intento organizador generado por su propósito comunicativo.

Apropiarse del género argumentativo supone formular con claridad una opinión que se sustenta. Para efectos de análisis he distinguido en esta variable tres elementos: tesis, número de argumentos y números de argumentos desarrollados. El primero de ellos, **tesis**, revisa si en el texto se encuentra una opinión propia sobre un tema, que difiere claramente de un hecho y alrededor de la cual se unifica toda la información del texto. Su presencia en el texto representa un punto. Si esta opinión se expresa de una manera más amplia, más allá de una oración simple, recibe un punto adicional.

La afirmación de un juicio u opinión no constituye por sí misma un discurso argumentativo. Éste supone algún movimiento argumentativo a su favor. Este movimiento se despliega en forma de razones, ilustraciones o ejemplos, que asimismo se despliegan y se desarrollan sin perder jamás su conexión con la tesis. Un mayor número de argumentos y el que a su vez éstos estén desarrollados con amplitud, representa la posibilidad de una tesis más fuertemente apoyada o sustentada. De ahí que se asigne un punto a cada uno de los argumentos del texto (**# de argumentos**) y un punto adicional al desarrollo de cada uno de éstos (**#de argumentos desarrollados**). He contemplado la presencia posible de tres argumentos y el desarrollo de cada uno de ellos.

Pedir a los estudiantes que *escriban un texto* pone en juego su conciencia textual. Frente a la informalidad de la palabra hablada o frente a la asociación libre del pensamiento, la palabra escrita supone una mínima intención de organizar y dar algún orden al material que se va a registrar. Distingo en la variable de conciencia textual los siguientes tres elementos: organización, silueta y uso de conectores.

El primero de ellos, **organización**, verifica la presencia de una estructura global argumentativa: una tesis, la argumentación o despliegue de las razones o ilustraciones que la sustentan y una conclusión en la que la tesis aparece renovada y fortalecida a partir del ejercicio de argumentación. He añadido un elemento más a este criterio de organización, unidad, que responde a la necesidad de que toda la información que contenga el texto apoye la tesis. La presencia de cada uno de estos cuatro elementos organizadores del texto –tesis, argumentación, conclusión y unidad- recibe un punto.

El segundo criterio dentro de esta categoría, **silueta del texto**, parte del reconocimiento de que la estructura contemplada bajo el criterio de organización debe manifestarse visualmente en bloques de texto que respondan a un orden espacial y lógico (Jolibert, 1995). La presencia de texto sin división alguna, recibe un punto. Cuando el texto aparece conformado por bloques de texto excesivamente largos o compuestos por oraciones que aisladamente buscan constituirse en párrafos, recibe dos puntos. Un texto que a golpe de vista presenta una adecuada formación de bloques de texto recibe tres puntos. Un texto cuyos bloques de texto presentan un cierto nivel de desarrollo de ideas recibe cuatro puntos. Cuando estos bloques de texto responden a la organización de un párrafo inicial para introducir la tesis, un párrafo para cada uno de los argumentos y su desarrollo y un párrafo final para la conclusión, recibe cinco puntos. Si el texto tiene título recibe un punto adicional.

El **uso de conectores** que marquen cohesivamente la organización del texto constituye el tercero de los criterios que se agrupan bajo la categoría de conciencia textual. He reducido el conteo de conectores a aquellos usados entre las partes estructurales del texto: para iniciar la tesis, para conectar la tesis con el primero de los argumentos, para conectar cada uno de los argumentos con el siguiente y el último de éstos con la conclusión. Cada conector usado en una de estas situaciones recibe un punto. He contemplado el uso de cuatro conectores como límite máximo de esta intervención.

Por último, una mirada global a los textos me permitió observar que los textos iniciales resultaban más largos que los textos finales. Esto me llevó a registrar el número de palabras de cada uno de los ensayos iniciales y finales, lo que considero que puede añadir algunos indicios sobre los efectos de la intervención en la escritura de estos estudiantes.



### **3.3.2 Respuesta a la pregunta por el uso explícito de conceptos y de heurísticas durante la intervención.**

La primera pregunta respondía a nivel de promedios con ejemplos ilustradores de éstos. Esta segunda pregunta indaga por el efecto visible del uso de los conceptos trabajados a lo largo de la intervención (propósito comunicativo, hecho y opinión, tesis y argumento y estructura global del ensayo argumentativo) y de las heurísticas (el uso del formato piramidal de argumentación y su evolución hacia una escritura continua de un texto a partir de la silueta de la estructura global del ensayo argumentativo). Este uso está contemplado en los criterios de apropiación del género, organización y silueta que contiene la matriz de evaluación. Para esta respuesta no es suficiente que aparezcan variaciones entre los resultados iniciales y finales por lo que he considerado unos puntajes mínimos que garantizan a su vez unos logros mínimos de los aprendizajes. He tomado una muestra de los estudiantes que alcanzan estos logros mínimos y que parte de 6 puntos en apropiación del género, 3 puntos en organización y 5 puntos en silueta y cuyos resultados globales de los textos finales tienen puntajes iguales o superiores a 60.

Triangulo las relaciones que establezco entre estos resultados de la escritura final con las respuestas que ellos mismos dan en su reflexión final a la pregunta por el uso del formato piramidal en este escrito final. Reviso también las respuestas de los estudiantes cuyos textos no alcanzaron a formar parte de la muestra.

## **4- RESULTADOS**

### **4.1 Efecto de la intervención en la escritura de ensayos argumentativos.**

Aunque posteriormente analizo en detalle el resultado de la intervención para cada uno de los criterios evaluados, consideré útil recoger los distintos hallazgos en una sola variable que se denomina Resultado Global. Para expresarlo en una base 100, familiar en el medio escolar, he hecho la suma proporcional de los criterios que componen Apropiación del Género por un lado, y Conciencia

Textual por otro lado, dando igual valor a ambas variables. Otra variable que complementa el resultado global es la evolución en la cantidad de palabras entre el ensayo inicial y el ensayo final.

Tabla 1. Estadísticas descriptivas y pruebas t para la variable Resultado Global.

Variable	Rango		Media		Desviación Estándar		t entre inicial y final
	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	
<b>Resultado Global</b>	2,5-95,0	5,0-93,8	37,8	60,4	29,7	27,6	2,84***
Apropiación del género argumentativo	0-50	0-50	16,4	26,4	17,2	16,2	2,05*
Conciencia Textual	2,5- 47,5	5-50	21,5	34,0	14,3	12,8	3,65***

\* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,005.

El resultado global refleja con fidelidad lo observado en los dos criterios generales. Las medias muestran mejoras estadísticamente significativas, acompañadas de una reducción en la desviación estándar, y con un nivel de confiabilidad de 0,005.

La cantidad de palabras por ensayo entre la prueba inicial y la final registra una variación más en el resultado global entre los textos iniciales y finales. Aunque no era un propósito explícito de la intervención, por el resultado significativo estadísticamente de estas variaciones podría inferirse que la introducción de criterios claros sobre cómo debe adelantarse un ensayo argumentativo parece haber producido una mejora de eficiencia, pues con menos palabras parecen haberse logrado los avances que se observan en los criterios generales y específicos.

Tabla #2 - Estadísticas descriptivas y pruebas t del número de palabras en los textos iniciales y finales.

Variable	Rango		Media		Desviación Estándar		t entre inicial y final
	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	
Número de palabras	96-400	77-328	200	164	80,2	56,4	-2,46**

\* p < 0,05, \*\* p < 0,01, \*\*\* p < 0,005

Como se observa en el cuadro anterior la media de palabras por ensayo se reduce de 200 a 164 después de la intervención y como en los demás casos, disminuye la desviación estándar del grupo, lo que parece indicar una tendencia hacia la homogenización del grupo.

Las tablas siguientes describen estadísticamente el efecto de la intervención en cada una de las variables consideradas. Posteriormente triangulo estos resultados con una descripción cualitativa que ilustra las variaciones con ejemplos tomados de los textos escritos por los estudiantes. Incluyo los textos completos, transcritos literalmente, sin corrección alguna. Éstos corresponden a casos en los que es posible observar el avance entre el texto inicial (A) y el texto final (B), de modo que cada ejemplo habla del mismo estudiante, identificado con un número (i.e. A1 es el texto inicial del estudiante #1).

#### 4.1.1 Apropiación del género argumentativo

Como resultado de la innovación los estudiantes parecen haber presentado una mejora en la media de apropiación del género al pasar ésta de 2,62 puntos a 4,23, cambio que es estadísticamente significativo a un nivel de confiabilidad de 0,05. Asimismo la desviación estándar disminuye de 2,76 en el primer ensayo a 2,60 en el segundo mejorando también la homogeneidad del grupo. Este resultado sugiere que a través de la innovación los estudiantes pudieron reconocer la relación entre un propósito comunicativo argumentativo y la presencia de una opinión sustentada.

Tabla 3 Estadísticas descriptivas y pruebas t para la variable de apropiación del género argumentativo.

Variable	Rango		Media		Desviación Estándar		t entre inicial y final
	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	
<b>Apropiación del género argumentativo</b>	0-8	0-8	2,62	4,23	2,76	2,60	2,05*
Tesis	0-2	0-2	0,73	1,23	0,78	0,76	1,95*
Número de argumentos	0-3	0-3	1,11	1,58	1,21	1,06	1,40
Número de argumentos desarrollados	0-3	0-3	0,77	1,42	1,07	1,10	2,12*

\* p < 0,05; \*\* p < 0,01; \*\*\* p < 0,005.

Inicialmente 12 estudiantes confundieron hablar sobre un tema con el expresar una opinión, lo que generó que sus textos resultaran expositivos o narrativos y no alcanzaran puntaje alguno en esta variable. Salvo el caso de una de estas estudiantes que tanto al comienzo como al final produjo textos de carácter expositivo, el resto demostró un progreso al final de la intervención pues atendió a la

instrucción y escribió una opinión y uno o más argumentos. Con ella, otros cuatro estudiantes que sí habían formulado una tesis con uno o más argumentos en sus primeros textos, hicieron al final textos expositivos o carentes de tesis frente al resto del grupo, 21 estudiantes, que con sus textos parecieron haberse apropiado del género argumentativo.

La intervención produce asimismo una evidencia posible de una mejora en la sustentación de la tesis y en un mayor desarrollo de estas sustentaciones. Aunque el aumento en el número de argumentos no es significativo a nivel estadístico y dista de acercarse al número tres que era el número de argumentos que se había fijado como tope, hay un avance en la media que pasa de 1,1 argumentos por ensayo a 1,6. También se amplían éstos al formular para ellos razones o ejemplos; se observa un incremento estadísticamente significativo a un nivel de confiabilidad de 0,05 en el número de argumentos desarrollados por ensayo al pasar éstos de 0,77 en el ensayo inicial a 1,4 en el ensayo final. Este resultado permitiría señalar que estos estudiantes pudieron haber comprendido cómo en el ejercicio argumentativo hay un intento por 'desenrollar' el hilo que ha llevado a la construcción de una opinión.

En el caso del estudiante #5 es posible observar cómo en el primer texto, éste se limita a exponer un tema, el del maltrato familiar, y a señalar distintos aspectos de él sin expresar y defender una opinión, mientras que en el segundo texto sí expresa una opinión al inicio de éste – La educación es algo importantísimo y...-- que sustenta con tres argumentos que asimismo desarrolla.

#### Texto A5

TEMA: MALTRATO INTRAFAMILIAR

EL MALTRATO INTRAFAMILIAR SE PRESENTA MUCHO EN LAS PAREJAS EN QUE LOS HOMBRES SON ALCOHOLICOS YA QUE CUANDO SE EXCEDEN VAN A SUS HOGARES LLENOS DE RESENTIMIENTOS HACIA SUS ESPOSAS Y SUS HIJOS. LLEGANDO ASI AL MALTRATO FISICO, MORAL Y SICOLOGICO ES POR ESO QUE LAS MUJERES SE REBELAN ANTE LOS MARIDOS PRESENTANDOSE DISCUSIONES PELEAS Y MUCHAS COSAS MAS, GENERANDO UN DAÑO SICOLOGICO A LOS HIJOS OTRO CASO COMUN EN EL MALTRATO INTRAFAMILIAR, ES EL EXCESO CARNAL VIOLENTO QUE ES CUANDO UN FAMILIAR ABUSA DE LOS NIÑOS . JENERANDO TÁMBIEN TRAUMAS FISICOS ,Y SICOLOGICOS ESTOS CASOS LOS CUALES SON CASTIGADOS CON PRISIÓN PUEDEN LLEVAR PENAS HASTA DE QUINCE AÑOS DE PRISIÓN PERO EXISTEN PERSONAS CAPACITADAS PARA AYUDAR A ESAS PERSONAS. QUE HAN SIDO ABUSADAS SEXUAL MENTE POR SUS TIOS, PRIMOS, O HASTA SU MISMO PADRE ESTOS CENTROS SE ENCARGAN DE ORIENTAR AL JOBEN QUE HA SIDO AGREDIDO PARA QUE NO SE EXTIENDA SU TRAUMA Y ASI PUEDA SEGUIR SU VIDA SIN RENCORES AUNQUE MUCHAS VECES LOS AGREDIDOS TOMAN VENGANZA HACIA SUS

ABUSADORES. PEGAN DOLE A OTRA PERSONA PARA QUE LE HAGA LO MISMO O MUCHAS VECES PARA QUE ASESINEN A ESA PERSONA.

## Texto B 5

La educación

Es algo importantísimo que debemos llevar a cabo para poder ser alguien y también cumplir con las metas que queremos llegar a cumplir. En otras palabras si queremos ser personas en la vida debemos estudiar. por otra parte *las personas más importantes han tenido que estudiar mucho para poder llegar al lugar en el que están por ejemplo el presidente tubo que estudiar fuerte ya que su esfuerzo ha sido recompensado y ahora esta donde está en resumen.* El estudio es parte fundamental para el ser intelectual que queremos llegar a ser. *Gracias al estudio puedes conocer cada vez cosas muchísimo más importantes y magnificas cosas que hacen del estudio lo más maravilloso ya que esto nos deja muchas cosas y nos lleva a conocer cada vez más por ejemplo: conoces cosas que no muchos tienen el gusto de conocer. también nos lleva a escudriñar conocimientos de los que no sabemos que los tenemos pero el estudio nos lleva a conocer cosas de las cuales no sabíamos que eramos capaces de hacer pero las hacemos. para finalizar el estudio es un mundo de conocimientos el cual no debemos desaprovechar por caprichos tontos.*

En este texto he subrayado la tesis y he puesto en cursiva cada uno de los tres argumentos que no sólo se enuncian sino que también se explican:

1- Hay que estudiar *para ser una persona importante* (Se argumenta con una razón.). El presidente tubo que estudiar fuerte (ejemplo que desarrolla el argumento)

2- *Estudiar es fundamental para el ser intelectual que queremos llegar a ser.* (Se argumenta con una razón.) El estudio permite conocer más y cada vez más cosas, muchísimo más importantes y magnificas, nos deja muchas cosas. Los que estudian no pueden conocer estas cosas (desarrollo del argumento a partir de razones).

3- *Estudiar nos lleva a escudriñar conocimientos que no sabemos que tenemos.* (Se argumenta con una razón.) Conocemos cosas que no sabíamos que éramos capaces de hacer pero que hacemos (Se desarrolla el argumento con una ilustración.)

Otro ejemplo que muestra un avance en la apropiación del género a partir de la intervención es el estudiante #15, cuyo primer texto contiene una tesis (subrayada) que se argumenta con un ejemplo (en cursiva). Su texto final se organiza alrededor de la exposición de tres argumentos desarrollados que he puesto en cursiva y que sustentan la tesis subrayada.

## Texto A 15

### LA TECNOLOGIA

¿Qué se entiende por tecnología?

Mi opinión acerca de la tecnología es, que es la forma más facil comoda y rapida que el hombre a podido inventar para desarrollar un trabajo o algo por el estilo.

pero tambien mas perjudica, por que mientras avanza la tecnología para bien avanza tambien para mal, porque si por ejemplo hacen un electrodomestico como una aspiradora automatica y rapida para hacer el aseo de la casa mas comodo, coge una persona mala esta aspiradora y en vez de usarla, mira como funciona para emplear este mismo sistema pero en un arma. y asi nos estaria beneficiando la tecnología pero tambien nos estuviera perjudicando.

## Texto B15

Video juegos

Los video juegos son una forma sana de entretenerse y divertirse, siempre y cuando no sea de una forma exagerada.

*Biéndolo desde otro punto de vista en muchas ocasiones nos enseñan muchas cosas que no sabemos como por ejemplo la concentración, habilidad, algunas reglas etc.*

*Por otra parte muchos exámenes científicos que an estudiado estos casos afirman que esto ayuda a que la mente sea abierta y asi la persona aprenda mas.*

*Jugar video juego nos ayuda tambien a no andar en malos carrinos, porque nos entretenernos en vez de andar callejando con malas amistades y coger malos vicios.*

Un ejemplo más es el de la estudiante #23. La última parte de su texto A suscita serias dudas frente a la posibilidad de plantear si se puede hablar o no de presencia de tesis. En efecto, hay que reconocer que el último párrafo contiene una argumentación que surge de la afirmación de que le gusta la criminalística como carrera, que se sustenta con varias razones: es profesional, es segura y ofrece la oportunidad de servir a los indefensos. Sin embargo, no puede afirmarse que el propósito del texto sea argumentativo. Se trata de un texto narrativo dentro del cual hay un razonamiento argumentativo y constituye un buen ejemplo de cómo apropiarse de un género discursivo implica reconocer desde un comienzo su propósito comunicativo.

## Texto A 23

TEMA: MI FUTURO

Yo a la edad de 15 años tengo mis metas muy claras, para después de que termine mi bachillerato.

Mi sueño es poder estudiar criminalística en una universidad: no importa la que sea. el todo es poder cumplir mi sueño.

Después de haber terminado la carrera ejercerla en algún lugar del mundo, cuando ya tenga una estabilidad económica. Ayudar a mi familia económicamente, y también casarme con una persona a la cual me ame, y yo a el

¿Por qué escogi la carrera criminalística?

Yo escogi esta carrera porque me parece una carrera muy profesional y muy segura, tambien me gustaria por que hay muchos casos en que matan a personas indefensas y no hay nadie que aga algo por detectar al asesino.

En su texto B la estudiante sí logra estructurar su texto alrededor de una tesis (subrayada) y de dos argumentos (en cursiva). Uno de estos argumentos es una razón restrictiva (No estoy del todo satisfecha porque...), situación escasa en los textos de estos estudiantes.

### Texto B23

El COLEGIO

TEMA= Lo conforme que me encuentro con lo que el colegio nos puede brindar.

Yo me encuentro muy satisfecha con lo que el colegio la Giralda nos ha dado puesto que hay muchas puertas para un buen futuro.

*Los estudiantes del grado 11 de la promoción 2002 tuvieron muchas posibilidades de entrar a unas muy buenas universidades ya que nuestro colegio les dio las herramientas correctas.*

*Con lo unico que no estoy totalmente de acuerdo es que nos pidan tanto dinero para materiales.*

En resumidas cuentas muy feliz por todo lo que nuestro colegio nos da. no importa el dinero que tengamos que gastar. siempre y cuando sea por bien de nosotros.

Los tres ejemplos citados son una muestra del avance logrado con la innovación en la apropiación del género y están en línea con los resultados estadísticos.

#### 4.1.2 – Conciencia Textual

Bajo la categoría de conciencia textual he reconocido el criterio de organización con una única puntuación que corresponde a la suma de los puntajes de los elementos que lo componen (presencia de tesis, argumentación, conclusión y unidad). La silueta y la utilización de conectores complementan el anterior. El resultado de la innovación en materia de conciencia textual muestra puntajes mayores en los textos finales. El incremento de la media de 6,11 a 9,15 entre los dos ensayos es estadísticamente significativo a un nivel de confiabilidad de 0,005. Resultados en el mismo sentido se observan en los componentes individuales al mismo tiempo que en todos está presente la tendencia decreciente de las desviaciones estándar, que reafirma la consistencia de los resultados en cuanto a las mejoras señaladas y en cuanto a la homogenización del grupo.

Tabla 4 Estadísticas descriptivas y pruebas t para la variable conciencia textual.

Variable	Rango		Media		Desviación Estándar		t entre inicial y final
	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	Texto Inicial	Texto Final	
<b>Conciencia textual</b>	1-13	2-14	6,11	9,15	3,51	3,12	4,11***
Organización	0-4	0-4	1,65	2,96	1,67	1,56	2,71**
Silueta	1-5	1-6	3,15	4,27	1,41	1,25	3,48***
Uso de conectores	0-4	0-4	1,31	1,92	1,64	1,41	1,96*

\*p < 0,05; \*\*p < 0,01; \*\*\*p < 0,005

La descripción cualitativa de cada uno de los aspectos que componen esta variable de conciencia textual permite visualizar el proceso de construcción de un texto como éste.

#### a. Organización

La intervención genera un avance de importancia, ya que 15 estudiantes producen evidencia de una mejoría en este aspecto de su escritura. La media final prácticamente dobla la media inicial y las variaciones en los resultados, estadísticamente significativas, tienen un nivel de confiabilidad de 0,01. El resultado en materia de desviación estándar también es favorable ya que ésta disminuye. Los siguientes ejemplos de los estudiantes #14 y #18 ilustran esta situación.

En el texto A 14 se reconoce fácilmente la ausencia de conclusión. Lo demás es muy poco claro: los argumentos están poco delimitados por lo que resulta difícil hablar de unidad; la formulación misma de la tesis carece de sujeto; y la relación del texto con el título es inconsistente pues pareciera que éste orientara al lector sobre un tema que corresponde a una sola de las situaciones expuestas en el texto.

Texto A 14

TEMA:SECUESTRO

SECUESTRO:

Es una parte de la guerrilla por que ellos no saben lo que hacen al secuestrar la jente y matar a los campesinos *por eso debería acabar con la guerrilla* porque mirandolo desde el punto de vista lo que en estos momentos le esta pasando ha ingrid betancur que hasta hace algunos días los familiares pudieron saber que estaba viva por el discurso que le hizo como la mostraron por la televisión y cuando colocaron esos carros bombas que mataron a muchos capesinos y jente pobre, tambien cuando colocaron la Bici bomba que mata a un niño de 14 años en



la ciudad de Bogotá por que se tiene que meter con la gente si ellos no le hacen daño a los familiares de los guerrilleros porque si les hicieran daño ellos no les gustaría y se vengarían de los que le hicieron daño a los familiares.

Al contrario del texto anterior, el texto B 14 intenta seguir un orden en el que se expresa la tesis con claridad y se delimitan los argumentos (Sin trabajo no se pueden realizar los proyectos porque éstos exigen dinero. La falta de trabajo genera hambre y falta de alegría...). El ejemplo de los buses lleva implícita la relación entre falta de trabajo y ausencia de recursos. También en la conclusión es posible inferir la relación entre economía y trabajo... Se trata sin duda de un texto con propósito argumentativo y organizado alrededor de una tesis, unos argumentos y una conclusión.

#### Texto B14

##### EL TRABAJO

El trabajo para mi es economía por que yo creo que si uno no trabaja no podrá realizar los proyectos que uno quiere por que en este país todo es dinero.

Si el hombre o la mujer no trabaja yo creo que hubiera mucha escasez de familias alegres y asimismo mucha hambre para los hijos que los padres tengan.

Pero yo creo y también que lo que hizo Peñalosa con el transmilenio que fue mucha escasez de trabajo porque los transportadores o dueños de buses, busetas, o todo tipo de carro viejo ellos lo tuvieron que chatarrizar.

asimismo ellos quedaron sin trabajo ni un seguro que los ampare por que con la ley del transmilenio que no pueden transitar por donde va el transmilenio. No le queda nada más que acabar con sus buses.

Para finalizar yo creo que deberían colocar más trabajo para que no haya mucho desempleo.

Los dos textos de la estudiante #18 permiten evidenciar diferencias en cuanto a la manera como se organiza la información. En el primer texto hay varias ideas, y podría pensarse inicialmente que la de que "el sexo es algo que apasiona pero que también trae muchos problemas" sería la tesis. Sin embargo las oraciones que aparecen más adelante no la sustentan porque sólo tratan el aspecto problemático y omiten el del apasionamiento.

#### Texto A 18

##### Tema: Sexo

Bueno yo creo que el sexo es una cosa que apasiona mucho a la gente pero es que el sexo también trae muchos problemas por ejemplo enfermedades sexuales, pero los jóvenes no lo ven así, lo ven como un juego como algo pasajero. y es que ahora las mujeres tienen sexo solo por no tener problemas con su pareja el miedo no las deja llegar y sentarse hablar con su pareja de que le gusta y no le gusta, no hablan con su pareja de pensar que las van a perder y que son el amor de su vida y prefieren tener por tener pero no miden las consecuencias por ejemplo si quedan embarazadas después los tipos salen con el mismo cuento de siempre ese niño no es mío usted me engañó etc.

Y ahora las mujeres no llegan vírgenes al matrimonio porque el primer baboso que llega y le diga cosas bonitas ya ese es el príncipe azul y tienen sexo y las bobas piensan que eso es amor y es que el sexo y hacer el amor es una cosa bien diferente por que el sexo es tener la relación y ya y hacer el amor es entregarse y seguir queriendo a esa persona y valorarlo y pase lo que pase siempre estar ahí.

En el segundo texto la estudiante organiza el texto argumentativo e incluso marca de manera explícita e innecesaria la organización –tesis, argumentación, conclusión. Parecería como si no reconociera el primer párrafo como tal o que asociara el concepto de párrafo al de argumento, con lo que el último se confundiría con la conclusión.

### Texto B 18

Yo en esta tesis quiero demostrar que el sexo es bueno siempre y cuando se haga con responsabilidad y después no tengan que arrepentirse de sus actos , y tener un embarazo no deseado.

1 párrafo El sexo y el amor son muy diferentes ya que el sexo es para pasar el rato y calmar sus emociones, mientras el amor es verdadero y si se siente, y se hace con mucha responsabilidad pensando siempre en lo mejor para su pareja.

2 párrafo El sexo no es un juego ya que para tener sexo hay que ser muy responsable de sus actos porque se han visto muchos casos de personas que quedan embarazadas y sus novios no les responden por el niño y le sacan miles de disculpas diciendo no ese niño no es mio usted me puso los cachos yo no le voy a responder y hay es donde empiezan los conflictos en la casa de la mujer y hasta la echan ya que les dicen que son unas cualquiera y no merecen estar en una casa tan descente como esa.

3 párrafo Asi que yo les doy un consejo a mis compañeros y amigos que tengan sexo pero con precaucion, no te dañes la vida con un embarazo no deseado porque perderas muchas oportunidades que la vida te quiere dar, protejete no destruyas Tu vida.

¡Sexo pero con precaución!

### b. Silueta

En este caso dieciocho estudiantes mejoran la organización física de sus textos finales y con una calificación que puede llegar a un máximo de 6 puntos, elevan la media de 3,15 lograda en el primer ensayo a 4,27, haciendo evidente un progreso estadísticamente significativo a un nivel de confiabilidad de 0,005. Este resultado, consistente con lo observado en el criterio de organización, registra también una disminución de la desviación estándar que refuerza los efectos de progreso en el grupo.

Mientras que en los textos iniciales ninguno de los estudiantes alcanza el puntaje máximo de 6 y sólo tres alcanzan 5 puntos, en los textos finales cinco estudiantes obtienen seis puntos y siete alcanzan cinco puntos. Frente a estos resultados hay uno más que parece indicar un aprendizaje: cuatro estudiantes escriben sus textos iniciales sin división alguna, lo que no sucede en ninguno de los 26 textos finales. De esto se podría desprender que la asimilación de la presencia de una silueta en los textos sería un aprendizaje que podría aplicarse a la escritura de cualquier tipo de texto. Los textos del estudiante #22 ejemplifican un avance frente al manejo de este concepto.

El siguiente texto, con forma de crónica o de texto expositivo antes que argumentativo, tiene una organización muy pobre y delimita tan poco las ideas que las revuelve y combina de manera que sus dos párrafos son muy poco claros y están poco conectados.

## Texto A 22

Tema: LA POLITICA EN LOS JOVENES

LA Política últimamente ha sido catalogada como alternativa de participación de los jóvenes en los cuales trabajan activamente proponiendo, dando ideas e interviniendo para que esta mejore. En las ultimas semanas se ha visto a Bogotá en folletos de candidatos para la alcaldía, estas personas estan creando alternativas para que halla apoyo de los jóvenes y que se involucren más en los problemas del país, ciudad, localidad o barrio.

Varios candidatos han estado en campaña en lugares que se tenían muy abandonados y en los que no era frecuente ver a una persona del gobierno hablando con estas personas. Estas medidas se estan tomando porque en las localidades se estan implantando asambleas para los jóvenes que sirve para estos mismos participen y den ideas y que esten mas atentos a lo que pasa en su entorno y no esperen que unas pocas personas piensen o decidan sobre que es lo mejor para cada persona y sobre lo que no es. La Alcaldía dio como opción el de trabajar con jóvenes en la política, por lo que se penso en un principio que era una de las mejores alternativas de solucionar un problema, y de llevar cada propuesta hecha por ellos a ponerla en practica.

Por otro lado el texto B 22 sin resolver del todo la conformación de los bloques de texto pues llega a construir uno de ellos a partir de una oración suelta que podría conectarse muy bien al párrafo anterior, demuestra un avance grande frente al intento por organizar la información y registrar ésta en una forma física que represente esta organización.

## Texto B 22

LA PAZ EN COLOMBIA

La paz es un mecanismo esencial tanto como en Colombia como en el resto dl mundo. Por lo cual varios organismos pacificadores han tatado de llevar a cabo este echo en una buena alternativa a las personas que estan cansadas de tanta guerra.

La inconformida que tenemos a la falta de paz en Colombia, y ala tanta guerra que nos acoge se ve que es muy difícil estar en armonia en Colombia Porque entre nosotros mismos mantenemos peleando. Por esta razón cada uno es independiente ante los demas y se cree que pasando por encima de ellos es un logro excelente.

Es por eso que personas que roban en cargos importantes se ven muy beneficiados.

Al mismo tiempo Por medio de la fuerza emiten que la paz no es lo mas importante. Porque creen que tendiendo poder ante los demas se puede masacrar y que no importa ser pasivo si no tener el poder de las armas.

Ya que estas personas que atentan con la integridad moral de los ciudadanos que son pacificos y que buscan un bien para ellos y los demas, se ven envueltos en esta guerra. Ademas no dejan que personas que trabajan por la paz lo hagan, y hacen lo imposible para que estas personas no les dañe el poder que tienen. Ya que se ven involucradas que quieren un bien paa su pueblo, se encuentran con una barrera de violencia que no los deja trabajar en contra de la guerra y en pro de la paz.

Estas personas, se ven secuestradas, violentadas por no incurrir en echos violentos y a aquellos que esta encontra los maltratan y juegan con sus familias para que no sigan en su tarea; y no los dejan en paz.

En conclusión la paz en Colombia se ve afectada por hechos violentos que acojen el país y no permiten que progrese ya que ha sido imposible de alcanzar ya que se ha visto mas compromiso de todos los ciudadanos.

### c. Cohesión – Uso de conectores

El aumento de una media de 1,3 a 1,9 conectores utilizados por ensayo a partir de de la intervención, es significativo estadísticamente a un nivel de 0,05 de confiabilidad. La desviación estándar disminuye también, indicando un mayor número de conectores en un mayor número de estudiantes. Mientras que en los textos iniciales 12 estudiantes recurren al uso de conectores, en el ensayo final son 20 los estudiantes que hacen uso de ellos.

El estudiante #3 sirve como ejemplo del efecto de la intervención en el desarrollo de conciencia textual y particularmente en el uso de conectores. A pesar de presentar pocas variaciones en los resultados de sus dos textos, como él mismo lo afirma, la intervención le permitió aprender "como se puede construir un ensayo de forma breve y concisa". Si bien la mayor brevedad de palabras de su texto final podría desvirtuarse al reconocer que el texto inicial presentó tres argumentos desarrollados frente a dos argumentos desarrollados en el texto final, sí es posible confirmar la concisión. El texto final tiene una mejor organización que se manifiesta en su silueta y en un uso bastante seguro de los conectores que ayudan a estructurarlo.

#### Texto A 3

Tema: violencia en Colombia

como bien sabemos la violencia es un problema que agobia a todos los países del mundo, acarrea problemas y es causa principal de los principales conflictos actuales.

Hoy en día mi país Colombia, es un país que se encuentra en serios problemas con dicho flagelo, toda la sociedad actual se encuentra involucrada en distintas clases de violencia ya sea intrafamiliar, violencia emocional ó *simplemente es blanco de los constantes ataques de los autoproclamados grupos de liberación nacional.*

Estos grupos que supuestamente fueron creados para liberar a la sociedad del gobierno opresor, han atentado con todos los derechos humanos, han puesto en riesgo la vida de muchas personas inocentes y peor aún, han logrado que Colombia sea blanco de constantes rechazos por parte de otros países.

Aún no entiendo como estas personas pueden creer que la paz se consigue por medio de un conflicto, por medio de de atentar contra la integridad física y moral de las personas.

A mi parecer el gobierno de mi país es en gran parte culpable de que la violencia se mantenga. con sus actos de defensa de la soberanía ha olvidado por completo a la Sociedad colombiana el gobierno de ahora prefiere comprar armamento a invertir ese dinero en obras sociales (escuelas, hospitales, parques públicos etc) o en actos que puedan beneficiar y no perjudicar a los colombianos.

Por otra parte los mayores culpables de este conflicto somos nosotros. Sí, nosotros somos grandes culpables ¿por qué? Porque nos acoplamos a nuestro ambiente, nos acostumbramos a vivir con la violencia: entre nosotros, sin protestar, ya no nos preocupa lo que pase con los demás, solo nos preocupamos por subsistir, estamos segados, somos esclavos de nuestra propia idiotez. pero esto no debe seguir así, nosotros como habitantes del país mas maravilloso de todos debemos despertar y darnos cuenta que el evitar los problemas no nos ayudara a terminar con estos, nosotros como colombianos debemos pensar en grande, debemos pensar que solo cuando nosotros queramos acabar con esta absurda guerra la paz llegará.

Número de palabras : 334

## Texto B3

### ENSAYO FINAL

Para mí fue una gran sorpresa la presencia de la profesora Inés y me causó gran curiosidad el propósito de su visita, al principio creí que esto iba a ser muy aburrido, pero con todo lo que la profesora Inés me enseñó, aumentó notablemente mi comprensión sobre la estructura del ensayo y todo aquello relacionado con una situación comunicativa que era un tema nuevo para mí.

Gracias a lo enseñado por la profe aprendí la estructura global del ensayo porque me mostró de una forma menos complicada *como se puede construir un ensayo de forma breve y concisa* como resultado de esto conseguí escribir varios ensayos como por ejemplo un ensayo dirigido al coordinador.

De otra parte, comprendí todos los parámetros que se encuentran presentes en una situación comunicativa por lo tanto me hizo comprender que para que exista una situación comunicativa deben cumplirse unos parámetros universales tal como emisor, receptor, mensaje, propósito etc.....

Para terminar a mí me pareció que el trabajo con la señora Inés fue muy fructífero para un futuro no muy lejano, porque aprendí lo necesario para comunicarme con los demás fácilmente.

Número de palabras: 186

El uso de conectores que marcan el inicio de los párrafos permite identificar con facilidad las partes estructurales en este texto: tesis, argumentos y conclusión.

## 4.2 Efecto del manejo explícito de conceptos y de heurísticas

Registro en forma de tabla los datos que permiten responder por un posible efecto de los conceptos estudiados y de las heurísticas

Tabla # 5. Estudiantes con mejoras en sus textos finales con puntajes mínimos en los criterios de apropiación del género ( $\geq 6$  puntos), organización ( $\geq 3$  puntos) y silueta ( $\geq 5$  puntos) y cuyo resultado global es igual o mayor a 60.

Estudiante #	Apropiación del género		Organización		Silueta		Respuesta frente al uso del formato piramidal en el escrito final.
	Texto inicial	Texto Final	Texto inicial	Texto final	Texto inicial	Texto final	
1	4	6	2	4	4	6	Creí que no era necesario. Ø
3	8	6	4	4	4	5	Le pareció más fácil. √
5	0	8	0	4	1	2	Ayuda a poner en orden la tesis. √
6	0	4	0	4	5	6	Organizar ideas y argumentos. √
13	0	4	0	4	5	3	Con lo enseñado le basta. Ø
14	5	7	2	4	2	6	Se deben utilizar las ayudas. √
15	3	7	4	4	3	6	Como ayuda. √
17	0	5	0	4	4	4	(No contestó.) !
18	0	6	0	4	2	5	No era importante. Ø
20	0	8	0	4	3	6	Como guía. √
21	3	7	4	3	4	5	Para ordenar las ideas. √
22	0	6	0	4	3	5	Para expresar términos similares. !
23	0	5	0	4	2	3	Como guía. √
# estudiantes que mejoran	8		10		9		Ø: No lo usó. (3) √: Lo usó y lo considera útil. (8) !: No es evaluable. (2)

La respuesta general señala el carácter estadísticamente significativo de las variaciones entre los textos iniciales y finales en relación con los aspectos considerados por los criterios de apropiación del género, organización y silueta y que contienen los conceptos trabajados. Este permite establecer una posible evidencia de asimilación de estos conceptos en todos los casos que aparecen en esta tabla.

Los resultados globales de los textos finales de los estudiantes señalados en la tabla parecen registrar una evidencia favorable de la influencia de las heurísticas. Los resultados parciales de estos tres criterios permiten hacer una revisión más detallada de sus efectos. No en todos estos casos se registra un avance progresivo en estos tres criterios. Los estudiantes #5, #13, #17 Y #23 alcanzan una estructura argumentativa en sus textos finales que no logra sin embargo traducirse en una silueta representativa de ésta. El estudiante #21 consigue apropiarse del género argumentativo y representarlo en su silueta pero omite la conclusión en su texto final, lo que le impide conseguir una mejor organización de éste.

Los estudiantes #1, #18, #14, #15, #20 y #22 sí logran avances consistentes en los tres criterios, que proporcionan una posible evidencia de una asimilación progresiva del uso de las heurísticas. El que los primeros dos estudiantes, #1 y #18, junto con los estudiantes #10, #12, #13, #19 y #24 consideren innecesario el uso expreso del formato piramidal permitiría especular sobre un carácter transitoriamente necesario de este formato de argumentación, que una vez asimilado permitiría renunciar a él. Sin embargo, se trata de una afirmación con la que no coinciden los demás estudiantes. Entre éstos están los estudiantes #3, #5, #6, #14, #15, #20, #21 y #23 para quienes el formato piramidal sí representó una utilidad que pareció confirmarse en los resultados de sus textos y los estudiantes # 2, #4, #7, #8, #25 y #26 que afirmaron encontrarle utilidad aunque no lograran que ésta se reflejara en variaciones afortunadas entre sus resultados finales y sus resultados iniciales.

## **5- Discusión**

Este estudio buscó evaluar el aprendizaje de la escritura de un ensayo argumentativo por parte de 26 estudiantes de décimo grado de un colegio público en Bogotá, a partir de su introducción en una

concepción semántico-comunicativa del lenguaje que aborda la escritura de un texto dentro de unos parámetros determinados por una situación de comunicación (Hymes,1991;Gumperz,1972; Widdowson,1991; Hassan,1968; Bajtin, 1999). Definió el ensayo argumentativo como un texto que presenta una tesis personal y la sustenta (Ordóñez, 2002) y se basó en un enfoque cognoscitivo de la enseñanza al proponer un conjunto de prácticas que discriminaban diferentes momentos del proceso de producción de un texto. Entre éstas, discusiones orales, la exposición a ciertos conceptos como el de situación comunicativa, el desarrollo de un modelo piramidal de argumentación (Yeh, 1998), el uso de una silueta (Jolibert, 1995) de la estructura global de un texto como el ensayo argumentativo y la introducción al uso de conectores.

El carácter introductorio a la escritura de un ensayo argumentativo hace de éste un estudio limitado que deja sin atender aspectos importantes de su escritura como por ejemplo, el uso de otros recursos cohesivos, cuestiones ortográficas, el uso selectivo y adecuado del vocabulario y el manejo de fuentes o de recursos expresivos.

Los textos producidos se analizaron a partir de dos grandes categorías: apropiación del género argumentativo y conciencia textual. La primera de ellas contempla la necesidad de una tesis y de unos argumentos desarrollados que la sustenten. La segunda comprende los criterios de organización y silueta, así como el de uso de conectores. Se registró asimismo la diferencia en el número de palabras entre los textos iniciales y los finales.

Los resultados de la intervención, evaluados de manera cuantitativa que da valor a diferentes criterios de calidad de los ensayos y de manera cualitativa a partir de ejemplos tomados de los textos presentan evidencias de un efecto positivo de la intervención, consistentes con las obtenidos en algunas de las investigaciones estudiadas, i.e. De La paz y Graham (2002), Wong (2000), Ferreti, Mc Arthur y Dowdy (2000) y con algunas propuestas de enseñanza de la escritura como la de Jolibert (1995).

Los estudiantes parecen haber asimilado que la argumentación es una forma discursiva particular, distinta de otras como la exposición o a la narración, al haber entendido que ésta se estructura alrededor de una tesis u opinión que difiere de un hecho. Aunque se incrementó el número de

argumentos propuestos por los estudiantes para sustentar su opinión, esto no representó un avance significativo estadísticamente. Lo anterior permite especular sobre si el uso del modelo de argumentación piramidal adaptado de Yeh (1998), pudo haber actuado en sentidos opuestos: Si bien pudo haberlos impulsado efectivamente a buscar razones o ejemplos que les sirvieran para sustentar la tesis, también pudo haber tenido un efecto restrictivo al modelar la inclusión de tres argumentos, de modo que pudo generar la idea de que una buena argumentación contiene sólo tres argumentos y una de solo dos argumentos o de tan solo un argumento no está tan mal. Podría pensarse también que el modelo, con su delimitación jerárquica de ideas, pudo resultar muy exigente para los estudiantes y llevarlos a abandonarlo.

Frente al uso particular del formato piramidal vale la pena señalar cómo éste sí pone en evidencia posibles incoherencias en los razonamientos argumentativos de algunos estudiantes. Esto permite sugerir que el formato pueda llegar a convertirse en una herramienta apropiada para reorientar las relaciones lógicas entre los enunciados de un texto y entre éstos y la realidad a la que hacen referencia.

En cuanto al número de argumentos desarrollados los avances sí fueron significativos a nivel estadístico. Aun así podría afirmarse que en este aspecto el modelo piramidal también pudo ser subutilizado por los estudiantes. La casilla destinada a desarrollar el argumento se presenta en el modelo con una magnitud mayor que la de todas las demás casillas con lo que se visualiza la amplitud del espacio que la actividad argumentativa destina al desarrollo de las ideas sustentadoras. La precisión que se impone a la tesis y al argumento mismo se combina con la amplitud que dan explicaciones, demostraciones, ilustraciones y hasta especulaciones que esclarecen el argumento.

Proponer para esta investigación la escritura de textos argumentativos a partir de temas cercanos al universo de referencias de los estudiantes (Durst ,1987) permitía esperar un desarrollo amplio en su argumentación. Los ejemplos de los textos iniciales y finales ilustran que aún es posible esperar mucho más de la escritura de estos estudiantes. La riqueza de su universo de referencias no logra reflejarse en sus textos. Cabe especular por posibles razones para que haya sido así.



A partir de los datos proporcionados por la encuesta inicial es posible suponer que opinar y sustentar opiniones forma parte de sus conversaciones cotidianas, lo que no parece ser el caso en el medio escolar. Las discusiones que se dieron en el salón de clase a lo largo de la intervención parecen confirmar que opinar oralmente es algo que les gusta. Sin embargo, parecen poco habituados a hacerlo en el desarrollo de sus actividades académicas. Participar en discusiones siempre los sorprendió gratamente y seguir unas reglas de juego claras que permitieran un uso respetuoso de la palabra les resultó bastante novedoso. Podría inferirse que argumentar es un ejercicio escolar poco frecuente y sistematizado, así como su traducción a formas escritas.

La poca familiaridad de los estudiantes con la argumentación escrita puede suponerse, además, a partir del desconocimiento casi generalizado de su organización en los textos iniciales. Se refleja también en la inexistencia del manejo de la intertextualidad en sus escritos. Proponer temas cercanos al universo de referencias de los estudiantes no descarta que ellos puedan acceder a otras fuentes distintas a ellos mismos para apoyar sus argumentaciones. Usar lo aprendido en otras materias, citar a los pares con los que conversan o a familiares o vecinos, o mencionar experiencias distantes en el tiempo que pueden utilizarse mediante analogías para apoyar una idea es algo que prácticamente no aparece en sus escritos. Apoyarse en un texto es algo que no sucede en ningún caso. Esto permite suponer que la exposición de estos estudiantes a textos argumentativos también ha sido escasa, lo que confirmaría lo expresado por Dolz y Pasquier (1996) en el sentido de que la escuela promueve poco el acercamiento a formas de escritura argumentativa.

Si se reconoce que la escritura es una forma cultural y que adquirir la palabra escrita es un proceso que incluye el acceso a modelos (Ferreiro & Teberosky, 1976; Gómez Palacio, 2001; Jolibert, 1995), es posible pensar que la falta de desarrollo de los argumentos de los estudiantes puede obedecer también a que éstos han leído pocos textos con estructuras argumentativas. En este mismo sentido, no sorprende tampoco que sólo una tercera parte de los estudiantes responda afirmativamente en la encuesta cuando se les pregunta si creen posible asociar una buena escritura con buenos niveles de información.

Desde una concepción semántico- comunicativa del lenguaje no hay información desprovista de una estructura que precise el propósito comunicativo de esta información. Aprender esto fue lo que los estudiantes pusieron en juego al avanzar en el criterio de organización. Particularmente interesantes son las variaciones en cuanto a presencia de conclusión y mayor presencia de unidad en sus textos finales con relación a sus primeros textos. La conclusión insiste en el sentido de unidad que garantiza el propósito comunicativo de un texto argumentativo. Expresarla en el texto confirma que se ha establecido una diferencia entre lo que significa discutir o argumentar casualmente y lo que significa poner por escrito un razonamiento analítico.

De interés resulta también el uso de la heurística compuesta por el formato piramidal y el modelo de la silueta del ensayo argumentativo. Parece haber logros consistentes en estudiantes que pudieron seguir todas las etapas del proceso y logros parciales en algunos que no consiguieron integrar todos sus pasos. Cabe suponer que la combinación de múltiples instrucciones cuando no se cuenta con herramientas suficientes para asimilarlas, puede resultar abrumador y anular cualquier intento por atenderlas (Ferreti, Mc Arthur y Dow dy, 2000). Un tiempo mayor dedicado a cada una de las etapas que constituyen cualquier plan sistemático para alcanzar un aprendizaje puede resolver esta posible parálisis que surge ante un ejercicio complejo.

Las respuestas a su posición frente al uso del formato piramidal en la construcción de su ensayo final permitirían identificar entre estos estudiantes distintas formas de abordar el aprendizaje y la solución de problemas. Algunos encontrarían valioso apoyarse en formatos o herramientas, mientras que otros reconocerían en éstos apoyos apenas transitorios.

Las variaciones significativas frente al concepto de silueta parecen reafirmar esta toma de conciencia textual. Frente a la inquietud de Nystrand & Graf ( 2001) de que un modelo explícito de composición pueda entorpecer el desarrollo de la escritura analítica, creo posible reconocer que el uso de la silueta permitiría haber ampliado de una manera sencilla esta conciencia textual y no haber significado sacrificio alguno para las ideas que estos estudiantes se propusieron desarrollar por escrito.

El uso de conectores alcanzó un resultado significativo a nivel estadístico a pesar de tratarse de una práctica que tuvo poca ejercitación, lo que es generalizable a las demás prácticas de la intervención. Se trata de aprendizajes frágiles que requieren consolidarse.

He destacado en los resultados la disminución significativa del número de palabras de los ensayos finales con relación a los ensayos iniciales. A pesar del carácter exploratorio de esta investigación, hubiera imaginado que luego de la intervención, los estudiantes escribirían textos más largos. El que no haya sido así y sin embargo haya habido avances significativos en la escritura de ensayos argumentativos sugiere que el avance en la escritura de textos argumentativos o la argumentación misma no están relacionados con su extensión. Podría pensarse entonces que explorar la posibilidad de encontrar un mayor número de argumentos o desarrollos más amplios de éstos puede llevar a desafíos analíticos interesantes (Paul, 1994) o a un crecimiento de los recursos expresivos, pero no, a la apropiación misma del género argumentativo. Podría pensarse también que la intervención hubiera tenido un efecto determinante sobre la escritura de estos estudiantes. Organizarla de acuerdo con un plan habría hecho de ella algo menos libre y espontáneo y por lo tanto menos fluido y más breve. O habría llevado a una selección más cuidadosa de lo que cabía en el texto.

#### Implicaciones educativas

El presente estudio parece demostrar cómo en un corto tiempo y con un grupo de estudiantes, desconocido inicialmente para quien planeó la intervención, fue posible lograr avances significativos frente al aprendizaje en la escritura de un ensayo argumentativo. Permite esperar que estudios semejantes puedan replicarse y que maestros interesados en hacerlo y que conozcan a sus estudiantes puedan planear intervenciones que se ajusten a los ritmos y a las diferentes formas de aprendizaje de sus estudiantes.

Nuevos estudios exploratorios sobre escritura argumentativa podrían pensarse desde la escolaridad temprana, aprovechando que los temas previstos para argumentar parten del propio universo de referencias de los estudiantes. Éstos permitirían ampliar las oportunidades de integración entre las áreas de lenguaje y aquellas responsables del desarrollo de las competencias ciudadanas y

científicas. Hacen posible además imaginar una escuela realmente impulsadora de una cultura de la argumentación y del pensamiento analítico.

Es posible suponer que a partir de esta intervención puedan planearse estudios semejantes que promuevan la escritura de otros tipos de discurso. Éstos pueden ampliar estos resultados, integrar aspectos lingüísticos no considerados aquí y confirmar las bondades de una enseñanza de la escritura a partir de enfoques cognoscitivos.

Este estudio aporta un ejemplo de intervención pedagógica que se fortalece con un instrumento sencillo de evaluación, puesto a prueba y construido a partir del ejercicio pedagógico mismo, para la escritura de un texto como el ensayo argumentativo, en especial frente a la situación de estudiantes que aprenden a hacerlo. Sus resultados permiten visualizar algunos retos frente al camino que queda por recorrer pero permiten emprenderlo con optimismo.

Nota de la autora: Agradezco a la Asociación Alianza Educativa el haberme permitido realizar esta intervención en uno de sus colegios. A Lupe Macías, profesora del grado 10 B en donde se realizó ésta, por su generosidad permanente y al CED de La Giralda por su acogida durante su duración. A mi directora de tesis, Claudia Ordóñez, por su lúcido empeño en sacar adelante este trabajo y por los efectos de su enseñanza en la transformación de mis conocimientos a lo largo de la Maestría en Educación. También a Andrés Mejía Delgadillo, profesor de la cátedra de Pensamiento crítico en educación de esta maestría y a José Ignacio Correa, Coordinador de la Licenciatura en Español y Lenguas Extranjeras del Departamento de Lenguas de la Universidad Pedagógica Nacional, lectores de este trabajo. A mis compañeras y amigas colegas, Martha Moreno, Mireia Fornaguera y Martha Liliana Jiménez, por sus aportes disciplinares, y a Lina Saldarriaga y Fernando Mejía por su apoyo en el manejo de las pruebas estadísticas. A Jorge Bermúdez, mi esposo, por su colaboración y por su compañía.

## REFERENCIAS

Bajtin, M.M. (1999). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI Editores. 248 – 293.

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Bonilla-Castro, E. & Rodríguez, P. (2000). *Más allá del dilema de los métodos La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Ediciones Uniandes, Grupo Editorial Norma.

Burgos, L.F. & Moreno, G. (1998). Los procesos argumentativos en la producción de textos orales y escritos en noveno (9°) grado (PDA). En Jurado, F. (1999) *Investigación escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: programa Universitario de Investigación PUI en educación, Facultad de Ciencia Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Plaza y Janés Editores Colombia S.A.

Camacho, V. & Mora, A. (1998). Desarrollo de estrategias argumentativas escritas, en niños de tercero a quinto grado básica primaria. En *Educación en lectura y escritura Investigaciones e innovaciones del IDEP* (2001). Bogotá: IDEP Cooperativa Editorial Magisterio. 161-174

Castelló Badia, M. (1995) Estrategias para escribir pensando. Cuadernos de Pedagogía, 237, p.22-29. Barcelona, junio 1995.

Chantelauve, O. (1996) *Écrire pour convaincre*. Paris : Hachette, Français langue étrangère.

Chomsky, N. (1979) *Reflexiones sobre el lenguaje*. Barcelona: Ariel.

Consuegra, E. (1998) Cualificación de la capacidad lecto-escritora en alumnos de sexto grado: aproximaciones desde el discurso argumentativo (PDA). En Jurado, F. (1999) *Investigación escritura y educación. El lenguaje y la literatura en la transformación de la escuela*. Bogotá: programa Universitario de Investigación PUI en educación, Facultad de Ciencia Humanas, Universidad Nacional de Colombia, Plaza y Janés Editores Colombia S.A.

Correa, J.I., Dimaté, C. & Martínez, N. (1999). *Saber y saberlo demostrar –Hacia una didáctica de la argumentación-*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia Facultad de Ciencias de la Educación COLCIENCIAS

Crammond, J. (1998). The Uses and Complexity of Arguments Structures in Expert and Student Persuasive Writing. *Written Communication*, 15 No.2, 230-267.

De La Paz, S. & Graham, S. (2002). Explicitly Teaching Strategies, Skills, and Knowledge: Writing Instruction in Middle School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 94 No.4, 687-698.

Dolz, J. & Pasquier, A. (1996). Argumentar para convencer. Una secuencia didáctica de iniciación al texto argumentativo para el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria. Navarra: Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y cultura. Recuperado el 10 de junio de 2004, de <http://quaderns digitals.net>

Durst, R.K. (1987). Cognitive and Linguistic Demands of Analytic Writing. *Research in the Teaching of English*, 21 No.4, 347 –376.

Dysthe, O. (2001). The mutual challenge of writing research and the teaching of writing. Address at the First Conference of the European Writing Centre Association. University of Groningen, Nederland. <http://www.uib.no/plf/ansatte/olga/keynote%20EATAW18.6%20rtf>

\_\_\_\_\_ (2003). Estándares Básicos de Calidad en Lenguaje. Ministerio de Educación Nacional.

Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1976) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.

Ferreti, R.P., MacArthur, CH., Dowdy, N. (2000). The Effects of an Elaborated Goal on the Persuasive Writing of Students With Learning Disabilities and Their Normally Achieving Peers. *Journal of Educational Psychology*, 92, No.4, 694 –702.

Fornaguera, M., López, M.F. & Ordóñez, C.L. (2004). Lectura y composición en español, séptimo grado y octavo grado. Editado por Ordóñez, C. Bogotá: Colegio Los Nogales. Material en fotocopia.

Freire, P. (1979). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.  
(1999). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.

Giroux, H. (1990). Escritura y pensamiento crítico en los estudios sociales. En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós Temas en Educación.

Gómez Palacio, M. (2001). Una nueva concepción de la enseñanza y el aprendizaje de la lecto-escritura. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación para el Talento, Mazatlán, México. <http://www.sepyc.gob.mx/talento/docs/conferencias>

Gumperz, J. & Hymes, D. (1972). (eds.). *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Hymes, D.H. (1991). On Communicative Competence (extracts). En *The Communicative Approach to Language Teaching*. Edited by C.J. Brumfit & K. Johnson. Oxford: Oxford University Press. 5-26

Jolibert, J. (1995). *Formar niños productores de textos* Santiago de Chile: Hachette, Ediciones chilenas.

Jurado Valencia, F. (2000). Lenguaje, competencias comunicativas y didáctica: Un estado de la cuestión. En Henao Willes, Myrian y Castro, Jorge Orlando (compiladores) *Estados del arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia*. Bogotá: Colciencias- Socolpe.

Martínez, M.C. (1999). Pensar la educación desde el discurso. Una perspectiva discursiva e interactiva de la significación (1998). En *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Compiladora y editora: M.C. Martínez. Cali: Universidad del Valle.

Murillo, F. (1999). La lectoescritura, un espacio para el desarrollo del pensamiento Piensa Plus, un programa para enamorarnos de la lectoescritura. En *Educación en lectura y escritura Investigaciones e innovaciones del IDEP* (2001) Bogotá: IDEP Cooperativa Editorial Magisterio.

Nussbaum, E.M. (2002). The Process of Becoming a Participant in Small- Group Critical Discussion: A Case Study. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. New ark

Nystrand, M. & Graff, N.(2001). Report in Argument's Clothing: An Ecological Perspective on Writing Instruction in a Seventh Grade Classroom. Chicago: *The Elementary School Journal*, 101 No.4, 479- 493. Versión electrónica Proquest.

Ordoñez,C.(2002). Instrucciones de redacción de un ensayo argumentativo. Material para el curso de Pedagogía y currículo de la Maestría de Educación de la Universidad de los Andes. Bogotá: material en fotocopia.

Perelman, C. (1998). *El imperio retórico Retórica y argumentación*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

Pérez Abril, M. (2000). Hacia una Pedagogía del Discurso: Elementos para Pensar la Competencia Argumentativa en los Procesos de Escritura de la Educación Básica. En: Daniel Bogoya, Manuel Vinent, Gabriel Restrepo, María Cristina Torrado, Fabio Jurado, Mauricio Pérez, Myriam Acevedo, Gloria García, Fernando Sarmiento, Fidel Cárdenas, José Granés y Luis Guillermo Díaz (2000). *Competencias y proyecto pedagógico*. Bogotá: Editorial UNIBIBLOS. Universidad Nacional de Colombia.

Paul,R. (1994). Teaching Critical Thinking in the Strong Sense: A focus on Self- Decepcion, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. In *Rethinking Reason. New Perspectives in Critical Thinking*. Edited by Kerry Walters. Albany: State University of New York Press.

Porras, E. (1999). Leyendo y escribiendo juntos: maestros y niños aprendemos a pensar. En *Educación en lectura y escritura Investigaciones e innovaciones del IDEP* (2001) Bogotá: IDEP Cooperativa Editorial Magisterio. 93-116

Pulido, A. (2001). Lectoescritura y autonomía: Proyecto institucional para escuelas en convenio. En *Educación en lectura y escritura Investigaciones e innovaciones del IDEP* (2001) Bogotá: IDEP Cooperativa Editorial Magisterio. 117-140

Rodari,G. (2003). *Gramática de la fantasía*. Bogotá: Editorial Panamericana.

Widdow son, H.G. (1988). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.  
(1991). Directions in the teaching of discourse (1979). En *The Communicative Approach to Language Teaching*. Edited by C.J. Brumfit & K. Johnson. Oxford: Oxford University Press. 49-60.

Wong, B.Y.L.(2000). Writing Strategies Instruction for Expository Essays for Adolescents w ith and w ithout Learning Disabilities. *Topics in Language Disorders*,20. No.4, 29-44. Aspen publishers, inc.

Yeh, S.(1998). Empow ering Education: Teaching Argumentative Writing To Cultural Minority Middle – School Students. En *Research in the Teaching of English*, 33, 49- 83

Young,R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Barcelona: Temas de Educación Paidós.

## ANEXOS



# ENCUESTA- Décimo Grado

ANEXO # 1

Colegio la Giralda- Bogotá, 1 de septiembre de 2003

NOMBRE: \_\_\_\_\_

Fecha de nacimiento: \_\_\_\_\_

Lugar de nacimiento: \_\_\_\_\_

*¡Hola queridos estudiantes! Gracias por colaborarme. Estoy haciendo un estudio sobre educación y con esta encuesta quiero comenzar mis prácticas. Les cuento que soy profesora de español y esto lo van a notar muy pronto por las preguntas que les hago. Para mi trabajo es importante conocer aspectos generales de la relación que ustedes tienen con el lenguaje. Por eso es necesario que contesten con sinceridad. La pura verdad. Esto no es una evaluación sino una averiguación. Dos cosas bien distintas, ¿no?*

*Muchas gracias a todos, Inés Cristina Torres L.*

*Marca con una X tu respuesta.*

## **A – SOBRE LA VIDA DIARIA Y EL LENGUAJE**

1- Conversar me gusta mucho \_\_\_\_ poco \_\_\_\_ muy poco \_\_\_\_ no me gusta \_\_\_\_.

2- Las personas con quienes más converso son mis papás \_\_\_\_ mi mamá \_\_\_\_ mi papá \_\_\_\_ alguno de mis abuelos \_\_\_\_ un adulto amigo mío \_\_\_\_ hermano/a \_\_\_\_ amigos/as \_\_\_\_ un amigo/a \_\_\_\_.

3- Lo que más me gusta hacer es \_\_\_\_\_.

4- En promedio, yo creo que converso diariamente

-entre 5-15 minutos \_\_\_\_.

-entre 15 y 30 minutos \_\_\_\_.

-entre 30 y 60 minutos \_\_\_\_.

-más de una hora \_\_\_\_.

-más de dos horas \_\_\_\_.

5- Con qué frecuencia expresas tu opinión frente a un adulto sobre tu vida, lo que sientes o lo que pasa a tu alrededor y en el mundo:

-todos los días \_\_\_\_

-3 - 6 días a la semana \_\_\_\_

-1 - 2 días a la semana \_\_\_\_

-1 - 3 días al mes \_\_\_\_

-1 - 11 días al año \_\_\_\_

6- En los casos en los que expresas tus opiniones das razones para sustentar tus opiniones

siempre \_\_\_\_ por lo general \_\_\_\_ rara vez \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_.

7- ¿Te gusta opinar sobre tus cosas o sobre lo que pasa en el mundo?

Siempre \_\_\_\_ casi siempre \_\_\_\_ a veces \_\_\_\_ muy pocas veces \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_.

8- ¿Te interesa conocer las opiniones de los demás?

Siempre\_\_\_\_ casi siempre \_\_\_\_ a veces \_\_\_\_ muy pocas veces \_\_\_\_  
nunca \_\_\_\_\_.

9 – ¿Piensas que tienes opiniones formadas sobre lo que te pasa a ti, a los demás y sobre lo que pasa en el mundo?

Sí\_\_\_\_ a veces \_\_\_\_ no \_\_\_\_\_.

10 – ¿Una buena razón te hace cambiar de opinión?

Siempre \_\_\_\_ casi siempre \_\_\_\_ a veces \_\_\_\_ muy pocas veces\_\_\_\_  
nunca \_\_\_\_\_.

11 – Piensa en una persona que conozcas y a quien tu admires. ¿Lo que admiras de esta persona son sus opiniones? Sí \_\_\_\_\_. No \_\_\_\_\_.

12 – Piensa en una persona que no te agrada del todo. ¿Lo que te molesta de ella son sus opiniones? Sí \_\_\_\_\_. No \_\_\_\_\_.

## **B – SOBRE LA ESCRITURA**

1 – Escribir me gusta mucho\_\_\_\_ poco\_\_\_\_ nada \_\_\_\_\_.

2 –Escribir me parece muy difícil\_\_\_\_ difícil\_\_\_\_ un poco difícil\_\_\_\_  
fácil\_\_\_\_ muy fácil\_\_\_\_\_.

3 –Me gusta que otros lean mis escritos siempre\_\_\_\_ a veces \_\_\_\_  
muy rara vez \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_.

4– Me gusta corregir mis escritos antes de entregarlos siempre \_\_\_\_  
a veces \_\_\_\_ muy rara vez \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_\_.

5 – Me gusta que el/la profesor/a corrija mis escritos siempre \_\_\_\_ a veces \_\_\_\_ muy rara vez \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_.

6– Cuando el/la profesor/a revisa y corrige mis escritos me parece que éstos quedan mucho mejores \_\_\_\_ mejores \_\_\_\_ casi iguales \_\_\_\_ peores \_\_\_\_.

7– Me siento orgulloso/a y contento/a con muchos de mis escritos \_\_\_\_ algunos de mis escritos \_\_\_\_ un escrito mío \_\_\_\_\_. No me siento orgulloso de ninguno de mis escritos \_\_\_\_\_.

8 –Tengo guardados todos mis escritos \_\_\_\_ algunos de mis escritos \_\_\_\_\_. No guardo nunca mis escritos \_\_\_\_\_.

9 –Prefiero escribir sobre mis ideas que hablar de ellas siempre \_\_\_\_ casi siempre \_\_\_\_ nunca. \_\_\_\_ casi nunca \_\_\_\_\_.

10–Me gusta más leer que escribir. Sí \_\_\_\_\_. No \_\_\_\_\_.

## C –SOBRE EL VALOR DE LA ESCRITURA

1–Escribir es más importante que saber matemáticas. V\_\_\_\_\_ F\_\_\_\_\_.

2–Escribir bien ofrece muchas oportunidades en la vida. V\_\_\_\_\_ F\_\_\_\_\_

3–Para mí no es tan necesario escribir bien. V \_\_\_\_\_ F \_\_\_\_\_

4–A todas las personas les cuesta trabajo escribir. V \_\_\_\_\_F \_\_\_\_\_

5–Cuando escribo tengo que pensar mucho. V \_\_\_\_\_ F.\_\_\_\_\_

6-Para escribir bien se necesita ser una persona informada. V \_\_\_\_F \_\_\_\_

7-Escribir bien me ayuda a que me vaya bien en otras materias.  
V\_\_\_\_F\_\_\_\_

8-Al expresar por escrito una opinión se aclaran las ideas. V\_\_\_\_ F \_\_\_\_

9-Me gustaría ser periodista. V\_\_\_\_F\_\_\_\_

10-He pensado en ser escritor. Muchas veces \_\_\_\_ algunas veces \_\_\_\_ nunca \_\_\_\_.  
Es el sueño de mi vida \_\_\_\_\_. Me parece aburridísimo \_\_\_\_\_.

## D – SOBRE CONCEPTOS LINGÜÍSTICOS

Recuerda el compromiso de sinceridad. ¡La pura verdad!

1- Marca con una X únicamente los términos que puedas explicar con tus propias palabras:

código\_\_\_ carta\_\_\_mensaje\_\_\_emisario\_\_\_receptor\_\_\_poema\_\_\_párrafo\_\_\_metáfora\_\_\_

Escribe:

2-cuatro pronombres: \_\_\_\_\_

3-cuatro conectores: \_\_\_\_\_

4-cuatro preposiciones: \_\_\_\_\_

5-cuatro prefijos: \_\_\_\_\_

6-Marca una X en los términos de la siguiente lista que hayas oído nombrar aunque no tengas del todo claro su significado.

lingüística \_\_\_\_

acento \_\_\_\_

lexema \_\_\_\_

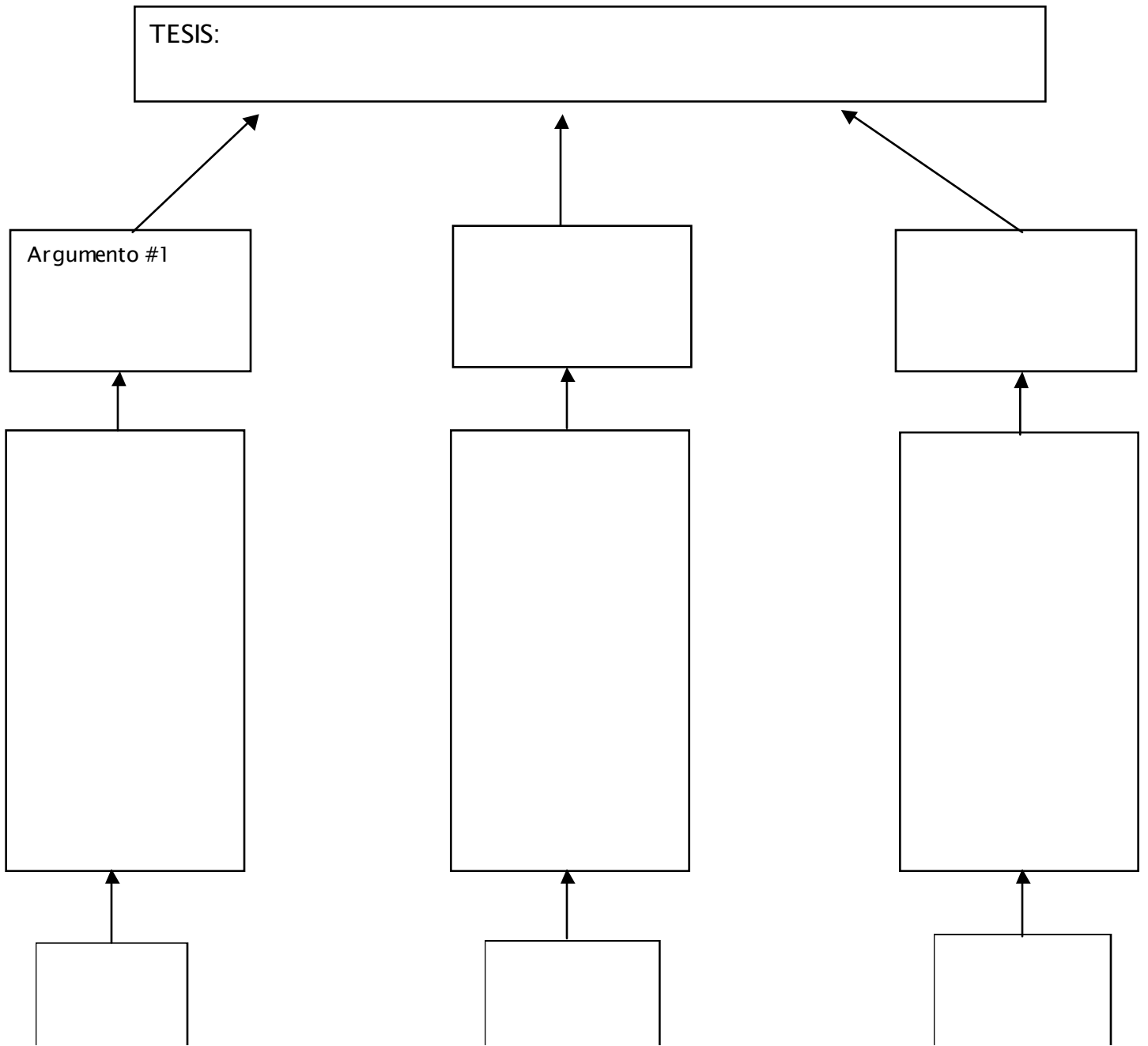
- antología \_\_\_\_
- ensayo \_\_\_\_
- semántico \_\_\_\_
- ortografía \_\_\_\_
- anáfora \_\_\_\_
- fonema \_\_\_\_
- argumento \_\_\_\_

*¡Muchas gracias!*

**ANEXO # 2**

**MODELO PIRAMIDAL DE ARGUMENTACIÓN**

TEMA: \_\_\_\_\_



SILUETA - ESTRUCTURA GLOBAL DEL ANEXO #3  
ENSAYO ARGUMENTATIVO

TÍTULO

INTRODUCCIÓN

TESIS

ARGUMENTO # 1

ARGUMENTO # 2

ARGUMENTO # 3

¿ARGUMENTO # 4?

¿ARGUMENTO #5?

# Reflexión final

ANEXO #4

CED La Giralda – Bogotá, 26 de noviembre de 2003

Nombre : \_\_\_\_\_

*¡Hola queridos estudiantes! Con esta evaluación termina mi intervención de estos últimos tres meses de su año escolar para enseñarles a escribir un ensayo argumentativo. De todas las clases que hemos compartido he tomado muchas notas, he guardado algunos de sus escritos y he conversado con mi directora de tesis, Claudia Ordóñez, y con su profesora titular, Lupe Macías, sobre la marcha de la intervención. Me hace falta conocer sus impresiones. Esto forma parte de los datos necesarios para la tesis con la que espero graduarme en la Maestría en educación de la Universidad de los Andes. Como ya les he dicho ustedes también han contribuido para que ésta llegue a ser posible. Les estoy muy agradecida a todos y me da mucho gusto haber tenido la oportunidad de trabajar con cada uno de ustedes. Ahora me parece conocerlos bastante bien. Quiero pedirles un favor grande. Respondan esta reflexión de la manera más sincera posible.*

*Inés Cristina Torres L.*

## I –Sobre el ensayo final

*Tus recuerdos sobre la escritura que hiciste ayer están frescos. Responde a las siguientes preguntas:*

*¿Creo que mi ensayo estuvo muy bien \_\_\_\_ bien \_\_\_\_ regular \_\_\_\_  
bastante regular \_\_\_\_.*

*¿Expresé la tesis con claridad? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_*

*¿Presenté argumentos suficientes? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_*

*¿Los argumentos que utilicé estaban bien sustentados? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_*



*¿Encontré una buena manera de introducir la tesis? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*¿Escribí una conclusión ? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*¿Utilicé la información de la carpeta? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*¿Utilicé el modelo para preparar la argumentación? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*¿Por qué? \_\_\_\_\_*

*¿Utilicé la hoja de borrador y luego pasé en limpio mi ensayo? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*¿Recuerdo el ensayo que hice el primer día de esta intervención? Sí \_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*¿Creo que el ensayo de ayer estuvo mucho mejor \_\_\_\_ , mejor\_\_\_\_ , de igual calidad \_\_\_\_ , menos bueno \_\_\_\_\_ que el que hice al comienzo de esta intervención.*

*¿Por qué?\_\_\_\_\_*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

*Después de haber escrito el ensayo de ayer y otros ensayos me parece que:*

*Encontrar la tesis es, lo más difícil \_\_\_\_\_, difícil \_\_\_\_\_, no tan fácil \_\_\_\_\_, bastante fácil\_\_\_\_\_.*

*Sustentar la tesis con argumentos es, lo más difícil \_\_\_\_\_ , difícil \_\_\_\_\_, no tan fácil \_\_\_\_\_ , bastante fácil \_\_\_\_\_.*

*Desarrollar los argumentos es, lo más difícil \_\_\_\_\_, difícil \_\_\_\_\_, no tan fácil \_\_\_\_\_, bastante fácil \_\_\_\_\_.*

*Introducir la tesis es, lo más difícil \_\_\_\_\_, difícil \_\_\_\_\_, no tan fácil \_\_\_\_\_,*

*bastante fácil \_\_\_\_\_.*

*Redactar la conclusión es, lo más difícil \_\_\_\_\_, difícil \_\_\_\_\_,  
no tan fácil \_\_\_\_\_, bastante fácil \_\_\_\_\_.*

*Integrar todas las partes en un texto continuo, lo más difícil \_\_\_\_\_, difícil \_\_\_\_\_,  
no tan fácil \_\_\_\_\_, bastante fácil \_\_\_\_\_.*

## **II – Sobre la intervención en general**

### ***Los conceptos:***

*Marca de 1 a 4 tu nivel de comprensión de los siguientes conceptos ( 1- No lo entiendo muy bien. 2- Lo comprendo más o menos. 3- Sé lo que significa. 4- Lo comprendo muy bien; puedo explicar qué significa y además puedo usarlo. )*

*situación comunicativa \_\_\_\_\_*

*propósito comunicativo \_\_\_\_\_*

*emisor \_\_\_\_\_*

*receptor \_\_\_\_\_*

*tesis \_\_\_\_\_*

*argumento \_\_\_\_\_*

*estructura global \_\_\_\_\_*

*adecuación \_\_\_\_\_*

*coherencia \_\_\_\_\_*

*cohesión \_\_\_\_\_*

### ***Desarrollo del pensamiento:***

*Me parece que la escritura de argumentos*

*ha organizado mi pensamiento. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*me ha ayudado a conocer mis propias ideas. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*me ha servido para aclarar mis ideas. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*me ha ayudado a respetar más mis propias ideas. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*me ha ayudado a respetar más las ideas de los demás. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*me ha puesto a pensar. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*ha hecho que piense antes de escribir. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*ha despertado en mí mayor interés por opinar. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

### ***Mi participación en clase***

*Me parece que mi participación en clase fue muy buena \_\_\_\_\_, buena \_\_\_\_\_, podría haber sido mejor \_\_\_\_\_, no fue buena porque el tema no me interesaba \_\_\_\_\_.*

*Me comprometí con el trabajo muy responsablemente \_\_\_\_\_, responsablemente \_\_\_\_\_, muy poco \_\_\_\_\_, para nada \_\_\_\_\_ .*

*Si tuviera oportunidad de hacerlo, me comprometería mucho más \_\_\_\_\_, me comprometería tanto como esta vez \_\_\_\_\_ , me comprometería menos \_\_\_\_\_.*

*Pienso que haber hecho tareas en la casa me habría ayudado a avanzar más en mi trabajo \_\_\_\_\_, no hubiera cambiado para nada las cosas \_\_\_\_\_, hubiera sido exagerado \_\_\_\_\_.*

*¿Estaría dispuesto/a a revisar mi compromiso con las tareas? Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_*

*Pienso que lo que aprendí con este trabajo me va a servir*

- *para saber cómo se escribe un ensayo . Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ Más o menos \_\_\_\_\_*
- 
- *para saber cómo escribir en general . Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No veo por qué me va a servir para esto \_\_\_\_\_*
- *para la vida en general. Sí \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_ No veo por qué me puede servir \_\_\_\_\_*

### ***Reflexión final***

*Con estas dos palabras puedo describir el trabajo de estos tres meses*  
-----

*Explica:*

-----  
-----  
-----  
-----  
-----  
-----

*¿Te parece importante haber hecho esta reflexión? Sí \_\_\_\_\_ No\_\_\_\_\_*

*¿Por  
qué?*

-----  
-----  
-----

*¡Muchas gracias!*

**ANEXO #5**

**Matriz de evaluación del ensayo argumentativo  
Conteo de unidades de calidad**

Estudiante: \_\_\_\_\_

	PUNTOS
<b>APROPIACIÓN DEL GÉNERO</b>	
<b>tesis</b> (1 punto) <b>tesis desarrollada</b> (1 punto adicional)	
<b># de argumentos</b> (1 punto por cada argumento)	
<b># de argumentos desarrollados</b> ( 1 punto por cada argumento desarrollado )	
<b>CONCIENCIA TEXTUAL</b>	
<b>Organización :</b>	
tesis (1 punto)	
argumentación (1 punto)	
conclusión (1 punto)	
unidad (1 punto)	
<b>Silueta :</b>	
Presencia de texto sin división alguna (gran bloque de texto) (1 punto)	
Bloques de texto excesivamente largos o compuestos por una oración. (2 puntos)	
Bloques de texto razonables a golpe de vista. (3 puntos)	
Bloques de texto formados por ideas independientes y con cierto nivel de desarrollo. (4 puntos)	
Bloques de texto conforme a la plantilla. (párrafo introductorio de tesis, un párrafo por cada argumento, párrafo de conclusión) (5 puntos)	
Presencia de título. (1 punto adicional)	
<b>Uso de conectores:</b>	
Introduce tesis. (1 punto)	
Enlaza tesis con el primer argumento. (1 punto)	
Enlaza dos argumentos. (1 punto por cada argumento enlazado al anterior por un conector)	
Enlaza la conclusión al argumento que la antecede. (1 punto)	

Número de palabras:	
---------------------	--