

Pedagogías de la lengua



ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos

Writing workshop mediated by computer production of argumentative texts

Henry Alberto Macías Uribe*, Nayibe Silva Román**

Resumen

Los resultados de las Pruebas Saber del área de lenguaje en los grados quinto, entre los años 2012-2014, evidenciaron algunas dificultades en las competencias de lectura y escritura en una institución del sector oficial, en el municipio de Girón, Santander. Ante este precedente, surgió la pregunta: ¿Cómo los talleres de escritura, apoyados en recursos informáticos influyen en la producción de textos argumentativos en estudiantes de básica secundaria? Para responder, se trazaron como objetivos: reflexionar sobre las características de los escritos de los estudiantes; diseñar una propuesta, apoyada en recursos informáticos para la producción de textos argumentativos; revisar el impacto de los recursos informáticos en los procesos de escritura. La población fueron estudiantes de 13 a 15 años, de estratos socioeconómicos 1 y 2, que cursaban octavo grado. La metodología fue cualitativa con un enfoque de investigación acción (IA). El enfoque pedagógico fue el trabajo colaborativo para la producción textual. Los resultados señalan un impacto positivo, impulsado por la motivación de utilizar herramientas tecnológicas en su proceso de escritura.

Palabras clave: pedagogía, argumentación, producción textual, recursos informáticos.

Abstract

The results of the SABER tests in the area of language in grades 5 between 2012-2014 showed some difficulties in reading and writing skills in an official sector institution in the municipality of Girón, Santander. In view of this precedent, the question arose: How do writing workshops, supported by computer resources, influence the production of argumentative texts in secondary school students? In response, the following objectives were set: to reflect on the characteristics of the students' writings; to design a proposal, based on computer resources for the production of argumentative texts; to review the impact of computer resources on the writing processes. The population were students of 13-15 years of age, from socioeconomic strata 1 and 2, who were in eighth grade. The methodology was qualitative with an action-research (AI) approach. The pedagogical approach was collaborative work for textual production. The results indicate a positive impact, driven by the motivation to use technological tools in their writing process.

Keywords: pedagogy, argumentation, text production, computer resources.

* Filósofo, magíster en Pedagogía, Cátedra Universidad Industrial de Santander (Colombia). Correo electrónico: henrymacias821@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-4621-8227>

** Licenciada en Español y Literatura, magíster en Pedagogía, Cátedra Universidad Industrial de Santander (Colombia). Miembro del grupo de investigación CUYNACO. Correo electrónico: nayitasr@gmail.com – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1372-6647>

Cómo citar este artículo: Macías U., H.A. y Silva R., N. (2018). Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos. *Enunciación*, 23(2), 196-208. DOI: <http://doi.org/10.14483/22486798.13283>
Artículo recibido: 30 de abril de 2018; aprobado: 30 de julio de 2018.

Introducción

Este trabajo integra tres aspectos: a) la escritura argumentativa basada en talleres; b) la implementación de una propuesta pedagógica para llevar a cabo el proceso de enseñanza, y c) la mediación de recursos informáticos en la propuesta.

Por esto, los aportes teóricos de Cassany (1990, 1995, 1999, 2000b, 2006); Cassany y Ayala (2008), y Cassany, Luna y Sanz (2000), sobre la lectura y la escritura, soportaron la reflexión y el análisis de lo que sucedía con octavo grado. A partir de lo anterior, se planteó una propuesta de aplicación en la que los participantes dejaran sus prejuicios en cuanto a producir textos y aprendieran a valorar sus escritos. También, los aportes teóricos brindaron luces para la incorporación de recursos informáticos en el aula para la mediación en la enseñanza de estos procesos (Beltrán, Benavides, Hernández y Niño, 2015).

Para la teorización sobre argumentación y persuasión, se consideró el trabajo de Díaz (2002) en cuanto a concientizar a los estudiantes de la importancia de argumentar y de que es una práctica común en situaciones cotidianas, y así apartar la idea de que la argumentación es una práctica lejana al día a día y que solo es propia de los escritores. Asimismo, las opiniones de este autor orientaron a los participantes hacia la formulación de unos planteamientos mejor fundamentados.

En cuanto a lo pedagógico, la teoría del aprendizaje colaborativo de Vygotsky y Kozulin (1995) contribuyó en estimular el potencial creativo de los jóvenes, a través del apoyo en un par u orientador (docente) para alcanzar una meta de aprendizaje; luego, aprovecharon lo que aprendieron del trabajo con sus compañeros. Lo más importante del método fue que cada integrante del equipo aportara desde sus competencias y así se constatará desde la práctica el proceso de la zona de desarrollo real en contraste con el ideal como punto de partida de trabajo.

En lo que concierne al uso de recursos tecnológicos, Prensky (2015) propone la incorporación de los recursos informáticos en las prácticas

educativas de esta nueva generación a la que denomina *nativos digitales*. Lo que se busca es emplear los recursos que ofrece la tecnología con fines educativos (Beltrán *et al.*, 2015). Por lo que aprovechar el gusto de los jóvenes por estas herramientas para incorporar a la propuesta plataformas educativas para mediar los procesos de aprendizaje, resultó pertinente. Por ello, se utilizó la plataforma *Edmodo*, que funciona como una red social, pero con énfasis educativo, en la que se podía compartir y comentar; también se trabajó con *Eassel.ly*, para la elaboración de infografías; con *Mindomo*, para esquemas de planificación textual, e *Issuu*, para la publicación de sus producciones.

Una vez se estableció el plan de trabajo, se aplicó una batería de pruebas para hacer un diagnóstico de los participantes. Este constaba de prueba de selección múltiple, encuesta de gustos e intereses y prueba escritora de un texto argumentativo. Los resultados arrojados en cada una de las pruebas permitieron reflexionar sobre el comportamiento del grupo y sirvieron como base para el diseño de la propuesta pedagógica, en la cual se tuvieron en cuenta sus gustos, sus falencias y sus fortalezas.

De otro lado, se aplicaron cuatro talleres de cuatro sesiones cada uno, para un total de dieciséis sesiones. En el primer taller se partió de la lectura de diversos tipos de textos para activar sus presaberes sobre tipología textual. Luego, un proceso de escritura grupal que consistió en la redacción de textos para reforzar y estructurar una composición escrita (superestructura y macroestructura). El producto final fue un texto comparativo en el que se evidenció si identificaron tipología textual y si se logró la comprensión de las lecturas.

El taller 2 buscó un acercamiento a las estructuras argumentativas. Por ello, de forma grupal, se leyeron solo comentarios y reseñas críticas. Se identificaron las características, por escrito. Durante las cuatro sesiones cada borrador era coevaluado por los pares (trabajo colaborativo) y editado por los autores. Como producto final, se entregó una aproximación al comentario de texto.

Luego se pasó a la planificación textual del artículo de opinión (individual). Para ello se leyeron estos y otros textos, como noticias que fueran de interés para los estudiantes. Después organizaron esquemas mentales para presentar la información de su producto y estructurar sus ideas con recursos informáticos en *Mindomo* y en *Easel.ly*.

El taller final, dedicado a la producción textual, fue la redacción del artículo de opinión, a partir de los esquemas realizados en el taller anterior. En esta etapa, el trabajo fue individual. Evidenciaron lo que aprendieron de su experiencia en el trabajo colaborativo. Cada uno escribió sobre un tema de su interés, se coevaluaron y entregaron un texto con características similares a las de un artículo de opinión. Se apoyaron en la experiencia con la plataforma *Edmodo*, en la que compartieron o comentaron noticias y producciones intelectuales, así practicaron la escritura argumentativa.

Al finalizar la aplicación de los talleres se realizó una entrevista focal, donde el grupo manifestó los aspectos positivos de la propuesta. Entre otras cosas, valoraron positivamente el aporte de sus compañeros (ideas y correcciones) pues expresaron que esto les dio bases para la autoevaluación y aprendieron de las habilidades de los demás al momento del trabajo individual. Esto evidencia que la propuesta vygotskiana sigue vigente y con fuerza en la actualidad. También, la experiencia fue significativa, pues se constató la importancia de una mediación pedagógica para la enseñanza de escritura formal. Además, el énfasis en la construcción de un producto final, elaborado por cada sujeto, es un claro ejemplo de la pedagogía constructivista en el aula.

Asimismo, se constató que involucrar recursos informáticos llamó la atención de los participantes y generó interés al ser novedoso, ya que para ellos significó salir del método tradicional. También fue positivo trabajar por talleres, pues se lograron productos verificables y sujetos a un proyecto, no a temas aislados. Finalmente, uno de los aspectos más importantes para resaltar es el progreso en las características de las producciones textuales de los

sujetos, por lo que al comparar el nivel en el que comenzaron y ver los resultados parciales y finales, se aprecia un avance en su proceso escritor y habilidades argumentativas (Barriga, 2016).

Antecedentes conceptuales

Uno de los referentes más representativos en torno a la temática de escritura en medio digital es Casany (2011), quien en relación con las herramientas tecnológicas ha escrito sobre las diferentes reacciones de docentes que manifiestan cierta preocupación y una visión poco o nada optimista al respecto. Ante esto, plantea una crítica en la medida que este encuentro cultural implica más ventajas que un motivo de angustias, pues los *migrantes digitales* conocieron el mundo antes y después de la influencia de este fenómeno. Ahora la información está al alcance de todos y cualquiera puede acceder a ella, por esta razón en la escuela se deben implementar estrategias pertinentes para enseñar a los jóvenes cómo identificar el tipo de información apropiada y los usos correctos de las herramientas digitales, así como el respeto por las ideas de otros a la hora de realizar sus trabajos (Ardila *et al.*, 2010).

Asimismo, la información puede ser construida colaborativamente. Al respecto, Blanco y Ramos (2009) exponen una amplia gama de posibilidades de recursos informáticos, describen sus ventajas y algunas posibles aplicaciones en el ambiente educativo. Pese a esto, Cassany (2011) reconoce que el uso de internet llegó a los ambientes educativos de manera informal y desordenada, pero también abona que en la actualidad se ofrecen plataformas enfocadas en el aprendizaje con aplicaciones como foros, chat, wikis, entre otros. En resumen, las herramientas virtuales no reemplazan las clases, sino que se unen a ellas, de modo que no son distractores sino elementos de apoyo. No obstante, esto depende del uso que se haga de los programas y del modo en que se enseñe a los jóvenes a valorar la ayuda de las tecnologías (Domingo y Marquès, 2011). De ahí que la formación docente también cobra importancia en este proceso.

Por otra parte, Cassany (2011) plantea el interrogante que podría hacerse cualquier docente y que orienta la investigación: “¿qué debo hacer en el aula y qué debo reservar para la red?”. Ante esta pregunta, se explican tres mecanismos de aplicabilidad de los medios digitales: uno, como sustituto del material físico, cuando la red ofrece información que antes se encontraba solo en los libros impresos; aunque en la actualidad sería un desperdicio limitar los beneficios de la red solo para reemplazar el medio físico. Otro modo es el interactivo, en el que la red actúa como medio para la recepción de producciones de los estudiantes; finalmente, estos medios actúan como una herramienta cooperativa, en la que todos aportan y construyen el conocimiento, como es el caso de las wikis, los foros virtuales y otros recursos que permiten que los estudiantes hagan sus aportes a partir de lo investigado (Cassany, 2011).

Aunque es evidente que la forma más completa de utilizar la red es la tercera, no se puede desconocer la utilidad de cualquiera de las tres; más bien, la idea es que cada uno de estos medios pueda ofrecer su apoyo a las didácticas de clase. Por tanto, lo que se propone es una serie de clases variadas en las que se incluya el apoyo de las tecnologías sin excluir la presencia y la interacción entre docentes y estudiantes; antes bien, es necesario que el docente se convierta en un dinamizador, guía y promotor de buenas prácticas en el aula (Blanco y Ramos, 2009).

Desde el punto de vista internacional, el Parlamento Europeo y del Consejo, sobre las competencias clave para el aprendizaje, reconoce la competencia digital como fundamental; este precedente implica el cambio en políticas educativas a tal punto que en Colombia se promueve su aplicación a través la Ley 1341 de 2009, en la cual se establecen las políticas públicas relacionadas con el sector de las tecnologías de la información y las comunicaciones. En lo concerniente a la educación, se estipulan principios clave para el buen uso de estas herramientas en el aula, como protección al usuario, calidad del servicio, así como lo referente a la cobertura.

De esta manera, se evidencia que los beneficios que brinda la tecnología, principalmente en el ámbito académico, son mayores que sus desventajas; bien argumentan Rego, Balerdi, Moledo y Gil (2012), “si la web 1.0 solo nos permitía ‘leer’, la web 2.0 nos permite leer y ‘escribir’” (p. 123). Es en este momento de la era digital cuando los recursos informáticos se ponen a plena disposición de los estudiantes para aplicar los conocimientos adquiridos, puesto que ahora se facilita, como se ha dicho, la interacción y la construcción compartida del conocimiento.

Al respecto, los proyectos educativos que implementan el uso de la tecnología cada vez se hacen más productivos, en la medida que los participantes han pasado de ser consumidores a productores del conocimiento. Precisamente, ese compartir de la información es lo que ha hecho que los estudiantes se motiven más a participar y se sientan comprometidos a hacerlo, de ahí la importancia del uso de recursos informáticos en la educación como una motivación que podría desembocar en mejoría en los procesos cognitivos y desarrollo de habilidades de los estudiantes (Ardila *et al.*, 2010).

Ahora bien, respecto a la educación, se abre hoy una gama de posibilidades con plataformas virtuales y redes sociales como: *Edmodo*, *Twiducate*, *Key to school*, *WiziQ*, *Ning*, *Scratch*, entre otras. Sin embargo, la asimilación de las herramientas informáticas educativas ha sido algo lenta por parte de los docentes, posiblemente por falta de interés y por esto los resultados no han sido los esperados. Aún se considera que lo más importante es el uso de los recursos informáticos, pero lo que debe cambiar es la mentalidad sobre el uso de estos en el aula (Domingo y Marquès, 2011).

A su vez, Prensky (2015) resalta la preocupación por el cambio radical en cuanto a la revolución de la tecnología digital; para el autor, en la actualidad existe “una brecha digital y generacional que no puede ser ignorada ni aceptada sin propósito firme de cambio” (p. 15). Es decir, si no hay intención de transformación se hace más compleja la tarea de enseñar, puesto que las diferencias entre

ambas generaciones cada vez son más marcadas; por ejemplo, el lenguaje utilizado por nativos y migrantes, las técnicas para recolectar y procesar la información, los medios empleados para aprender, entre otras, son situaciones que abren grandes brechas entre ambas generaciones. Por estas razones es necesario que los docentes se involucren más con el medio que rodea a sus estudiantes, se enteren y apliquen los nuevos métodos educativos que favorecen los procesos de aprendizaje (Cassany y Ayala, 2008).

Se debe tener en cuenta, además, que los códigos de los nativos no son los mismos de los migrantes y que esto ha hecho que las formas de leer y escribir sean ahora diferentes. Existen términos *nuevos* que son desconocidos para los migrantes, pero también hay un lenguaje obsoleto por parte de los migrantes que los nativos no entienden. No solo eso, también las prácticas de cada grupo los diferencian entre sí. Cassany y Ayala (2008) resumen esta situación en tabla 1.

También es cierto que los procesos de lectura y de escritura no se desarrollan de la misma manera en la red que en los medios tradicionales (Beltrán *et al.*, 2015). Esto se debe, de alguna manera, a los servicios que ofrece la red. Las diferentes herramientas que los usuarios encuentran en internet modifican los procesos de lectura y de escritura. Por ejemplo: gracias a los enlaces *explicativos* de algunos artículos, pueden profundizar

información sin recurrir al diccionario físico. En cuanto a los idiomas, los internautas, señalan Cassany y Ayala (2008), “pueden utilizar con naturalidad tres idiomas (catalán, español e inglés) o incluso más (francés e italiano), aunque no tengan un gran nivel en alguno de ellos” (p. 61), pues en la red cuentan con traductores, diccionarios bilingües y contactos con interlocutores de otras culturas y lenguas.

Además, el nuevo uso de esta tecnología permite no solo *consumir* sino también producir. Ahora, esta producción no se hace solo desde la individualidad como era más común en los métodos tradicionales; en la actualidad, se escribe en colectivo y una gran parte de los usuarios de estas herramientas lo hacen como mecanismo de apoyo y complemento de la información; entre otras, estas son algunas de las diferencias que afrontan hoy los procesos de lectura y de escritura en la red, o en lo que se ha denominado la Web 2.0 (Rego *et al.*, 2012).

Asimismo, Prensky (2015) expone que los juegos digitales son una forma didáctica, novedosa y útil de aprender. En resumen, la educación de las nuevas generaciones está en manos de los docentes, responsables de los métodos para lograr óptimos resultados; es deber de los maestros (nativos o migrantes) buscar las estrategias y los medios que faciliten integrar el conocimiento nuevo con el conocimiento previo de los educandos (Feo, 2010).

Tabla 1. Nativos digitales vs. inmigrantes digitales

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
Procesamiento paralelo: multitareas.	Procesamiento secuencial, monotarea.
Procesamiento e interacción rápidos.	Procesamiento e interacción lentos.
Acceso abierto: hipertexto.	Itinerario único: paso a paso (lineal).
Multimodalidad.	Prioridad de la lengua escrita.
Conexión en línea con la comunidad.	Trabajo individual, aislamiento.
Paquetes breves de información.	Textos extensos.
Aprendizaje con juego y diversión.	Aprendizaje con trabajo serio y pesado.
Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos.	Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

Fuente: Cassany y Ayala (2008).

La escritura argumentativa mediada por recursos informáticos en una propuesta de talleres

En el ámbito educativo, mucho se ha dicho sobre los problemas de escritura que presentan los estudiantes (Valero y Fernández, 2016). Las composiciones textuales de los aprendices manifiestan falta de coherencia, errores en las construcciones sintácticas, falta de sentido y, en gran medida, faltas de ortografía. Este problema se acentúa en los procesos de argumentación, debido a factores como la falta de lectura profunda, la toma de postura crítica frente a un tema, la débil construcción de sentido y el excesivo uso de falacias. Esto hace más difícil para los educandos aprender a escribir.

Frente a esta situación, varios autores han investigado y planteado propuestas de trabajo; sin embargo, antes de abordar la mediación de los recursos informáticos en los procesos de escritura, es preciso enfatizar en la argumentación. A este respecto, Serrano de Moreno (2001) plantea que la argumentación forma parte de la cotidianidad del ser humano y que, en ocasiones, este siente la necesidad de examinar de forma crítica la mejor forma de persuadir o convencer a sus interlocutores. No obstante, esas ideas no pasan de la intuición o emociones que surgen en el momento de la discusión, como el caso de los deportes. Pero también plantea que existen análisis que se deben realizar de forma más formal puesto que no son parte de situaciones cotidianas, sino que requieren de información más clara y fundamentada, como ensayos, apelaciones, ponencias, entre otros textos argumentativos.

Aquí se hace una distinción entre *persuasión* y *argumentación*, que si bien están en estrecha relación, también tienen varias diferencias (Alcover *et al.*, 2015). La estrategia discursiva busca convencer a partir de las emociones más que desde el raciocinio, en otras palabras, la manipulación del otro individuo o grupo. Entre las principales estrategias empleadas, Díaz (2002) resalta las siguientes: coacción, apelación a las emociones,

amenazas, ofrecimiento o petición de dádivas, apelación a la mentira o engaño, apelación a la identificación con el grupo, desindividualización, recursos lingüísticos y mensajes subliminales.

La primera estrategia se refiere a los casos en que, por fuerza, un individuo o grupo social obliga a otros a hacer algo o cuando se le reprime. La segunda se expresa mediante los afectos, se insinúa recompensa satisfactoria o castigo, entre otras sensaciones, con el fin de manipular emocionalmente al interlocutor. La tercera, como su nombre lo indica, plantea al otro la posibilidad de perder un *estatus*. La cuarta hace referencia al soborno de algún tipo para que el otro haga o deje de hacer. La quinta se basa en la tergiversación de los hechos y, por ende, a conclusiones falsas. La sexta depende de un grupo y se incita al individuo a organizarse y comportarse según la situación y el colectivo. La séptima consiste en hacer que el individuo deje de pensar individualmente y hacer que vea al grupo como una unidad de la que es parte. La siguiente se representa en frases comunes o consignas que refuerzan una ideología. La última consiste en expresar de manera indirecta los mensajes con los que espera convencer (Díaz, 2002).

La argumentación, por su parte, consiste en convencer mediante raciocinios. La idea de la argumentación es hacer que el otro esté de acuerdo con lo que se piensa, pero sin apelar a los factores emocionales. Por tanto, ni la fuerza ni la mentira ni cualquier otro recurso deshonesto es considerado argumento válido para defender o refutar una idea (Díaz, 2002).

Otra situación que suele presentarse es la confusión entre argumentación y demostración. Díaz (2002) aclara que la demostración corresponde al ámbito científico y que, por tanto, no es el fin último de la argumentación; en cambio, la argumentación busca hacer que otro individuo o grupo considere su mismo punto de vista. Por un lado, el propósito de la demostración es comprobar y verificar; mientras que la argumentación puede ser compartida o no compartida, pues tiene como fin justificar una opinión.

En síntesis, lo ideal es identificar las características y diferencias entre *argumentación*, *persuasión* y *demonstración*, con el fin de actuar correctamente según lo requiera la situación, de modo que cuando se busque convencer se logre mediante argumentos racionales y no solo apelando a las emociones de los interlocutores.

Respecto a los problemas educativos sobre escritura Cassany (2001) propone algunas ideas para desarrollar estos procesos en el aula. Una de ellas nos invita a priorizar la producción en clase, más que dejarla como tarea para la casa, sobre todo si se parte del imaginario de la tarea concebida como un castigo. El estudiante debe asumir la escritura como un proceso de materialización del pensamiento que se debe difundir y que no se practica solo como un ejercicio de clase, para guardarlo o para presentar al docente.

La segunda idea importante es valorar la escritura como un proceso colaborativo, no netamente individual, que se enriquece en la dinámica de la coevaluación. Este se puede facilitar desde la aplicación de talleres; entendido taller como un constructo, no como un cuestionario o tarea, sino como toda una construcción de sentido y producción en comunidad. Por ello, es necesario el trabajo del aula, mediado por el docente (Valero y Fernández, 2016).

Otra idea es aprovechar las experiencias reales de los estudiantes, esto resulta para ellos más significativo y estimula el proceso escritor. Además, se favorece la lectura, si se parte del hecho que para escribir se debe leer, con lo que se enriquece el pensamiento (Abril, 2011). Por otra parte, uno de los aportes más relevantes a la aplicación de diversas herramientas es que se debe permitir y tener a la mano materiales contemporáneos que contribuyan al perfeccionamiento de este proceso; en la actualidad, pueden ser de gran ayuda los recursos informáticos (Regos *et al.*, 2012).

A través de plataformas virtuales, páginas interactivas y otros elementos que se encuentran en la red, es posible enriquecer la lectura y la escritura. En relación con lo expuesto por Cassany (2000b) sobre la composición colaborativa, los escenarios

virtuales como *Edmodo*, que funciona como una red social educativa; o las wikis, que permiten en los usuarios consumir y producir contenidos, ofrecen posibilidades de interacción y de corrección cooperativa. Además, el interés de ser leído por otros motiva a los estudiantes a cuidar sus palabras, su semántica y sintaxis (Corcelles, 2008).

Sumado a lo anterior, páginas como *Madmagz* o *Issuu* favorecen la escritura por medio de un escenario para la organización de una revista (Cassany, 2000a). De modo que, por su estructura, uno de los enfoques que se puede dar a los textos que se publiquen en esta página es el de artículo de opinión, que se enmarca en la argumentación. Sin embargo, para llegar al uso de estas herramientas, es necesario pasar primero por los procesos pedagógicos de la enseñanza de la escritura argumentativa (Giménez y Subtil, 2015).

Por ejemplo, un estudio sobre argumentación mediada por recursos informáticos es la propuesta por Grisales (1996), quien plantea una estrategia basada en el ambiente multimedia, a la que denomina *modelo multimedia de la expresión escrita* (MMEE). Con esto trata de resolver algunos problemas que se presentan en la escritura de textos argumentativos, por parte de los jóvenes de educación media y los que llegan a la universidad. A través de recursos como el chat, textos audiovisuales, computadores, entre otros, se favorece un ambiente de aprendizaje cooperativo, en el que se valora todo lo que se produce, se autocorrige y se coevalúa.

Por su parte, Perelman (2001) reconoce que la argumentación es un proceso cotidiano y propio del ser humano que se desarrolla desde muy temprana edad: en reuniones familiares o con amigos. Sin embargo, es necesario encaminar este proceso, es así como el rol del docente entra a formar parte indispensable en la construcción de sentido de los estudiantes. Este afianzamiento con la producción argumentativa debe darse desde los primeros grados de la escuela, pues este es el primer paso para abrir la ventana de la composición, pese a que el estudiante no tiene aún la capacidad discursiva del todo desarrollada.

Dentro de los aspectos más importantes de esta investigación, está partir de lo que es interesante para los estudiantes. En la actualidad, la tecnología es un mundo fascinante y cotidiano, desde el cual es posible un acercamiento a la lectura, si el docente logra dirigir los pasos de sus estudiantes (Rego *et al.*, 2012).

En fin, todo este trabajo cobra sentido cuando se tiene en cuenta que este proceso debe comenzar antes de la escritura formal. Es importante que haya total comprensión desde los procesos de pensamiento. Cuando se ha entendido este fenómeno y se ha logrado un buen trabajo de organización de ideas y estructuración de pensamiento, se puede pasar a explorar ambientes alternos al aula que favorezcan la producción escrita, especialmente la competencia argumentativa (Ardila *et al.*, 2010).

El artículo de opinión está relacionado directamente con el género periodístico, que cuenta con características propias de la argumentación en las que se imprime una fuerte postura personal donde se evidencian creencias, ideologías y formas de pensar, según una cultura dominante que se ha encargado de una formación constante en la familia, la escuela y los medios de comunicación, por lo que es pertinente para este trabajo.

También, el artículo de opinión tiene unas características que lo definen y le dan importancia, como la interpretación de los hechos, la actualidad informativa, lo precedero de la noticia y la ideología para tratar los sucesos (Mesa, 2004).

En cuanto al primer aspecto de la interpretación se requiere una actitud investigadora para estar al tanto de las mejores noticias, donde podría surgir un buen artículo de opinión. Según Luis Alberto Hernando Cuadrado (citado por Mesa, 2004), “el artículo es, sencillamente, un comentario interpretativo de la actualidad” (p. 2). Para esto se requiere una formación como lector, una competencia y una madurez para hallar los temas que generan controversia, espacios de opinión en los que se van a encontrar diversas voces y formas de pensamiento.

El segundo aspecto es la actualidad informativa, debido a que el artículo de opinión surge acorde a

las noticias que se producen día tras día y su gran característica es la novedad para el consumo de los lectores que se acercan al medio. En este punto hay que considerar que es poco agradable acercarse como lector a temas viejos, desactualizados y poco relevantes, debido a que las investigaciones ya han concluido, las noticias ya se han olvidado y el contexto se ha perdido. Mesa (2004) afirma que el artículo viene a ser un complemento de la noticia, pues de esta surge y en ella está inspirado, por lo que su característica más importante es la estrecha vinculación con la actualidad informativa.

El tercer aspecto es el carácter perecedero que tiene el artículo de opinión, dado que depende de la noticia de interés en el momento, por tanto dependerá de la fragilidad de los hechos y del impacto de la controversia que tendrá vida el artículo, por lo menos para que se vea interesante para los lectores. Según Mesa (2004), las páginas de opinión son un bien fungible y perecedero, pues solo sirven si son consumidas a diario.

El cuarto aspecto, según Mesa (2004), es la ideología con la que se están tratando los hechos, debido a que el éxito o fracaso de los artículos depende de los lectores, y si el artículo no obedece a sus posturas o ideologías, se desconocerá el trabajo argumentativo y será un trabajo poco productivo

Lo anterior no niega la posibilidad de un ejercicio más cercano a la argumentación para alcanzar altos índices de convencimiento en los lectores. De hecho, el artículo de opinión se abre paso entre los medios para generar pensamiento crítico y para alentar diversos cambios, lo que le permite mayor campo y espacio entre los lectores, quienes no lo restringen al análisis del pasado, sino también a la proyección del futuro para tomar decisiones.

Metodología

Se observó y se analizó un grupo de estudiantes de octavo grado de básica secundaria, sus dificultades académicas relacionadas a la escritura con énfasis argumentativo, a través de las diversas fases de la investigación acción.

Para la fase de diagnóstico se empleó una prueba informal de escritura basada en dos conjuntos de preguntas de selección múltiple: uno que evaluaba competencia lectora y otro, competencia escritora; más un ejercicio breve de producción textual. Los instrumentos para análisis de esta fase fueron: una rejilla de evaluación para la construcción de textos, las hojas de respuestas de la prueba de selección múltiple y los formatos de entrevistas semiestructuradas.

Para la reflexión, que se realizó en la segunda fase, se recogió la información, se analizaron los datos obtenidos y se consideraron los aspectos más importantes que revelaron las pruebas de los estudiantes y sus entrevistas; con este insumo se dio inicio al diseño de la propuesta.

En la fase de acción, se empleó el taller investigativo. Este constó de cuatro etapas esenciales: a) encuadre, donde se visualizó a los participantes y a partir de la observación se plantearon las metas, pasos y se planificaron las fechas; b) diagnóstico, en el que se aplicó el material prediseñado para una mejor comprensión de los sujetos observados; c) identificación-valoración y formulación de las líneas de acción requeridas, etapa que surgió del diagnóstico y permitió vislumbrar la pertinencia de la propuesta; d) estructuración y concertación del plan de trabajo, fase en la que se establecieron y adelantaron las acciones.

En la tabla 2 se resumen las fases de la investigación, las técnicas de recolección de datos y los instrumentos que se utilizaron en el desarrollo de la misma.

Resultados

En lo que refiere a la evaluación, en la primera prueba se pidió a los estudiantes escribir su punto de vista sobre un tema polémico en un texto argumentativo; después de la intervención, escribieron otro texto argumentativo. Estos se analizaron con una rejilla de doce ítems sobre la calidad de los textos. La rejilla permitió observar las tendencias escritoras de los estudiantes (antes/después).

Esta rejilla se desarrolló a partir de tres indicadores:

- *Adecuación del texto.* Se compone de descriptores, entre otros: reconocer a quién se dirige el texto, reconocer la intención comunicativa y utilizar un lenguaje formal y pertinente.
- *Coherencia.* Sus descriptores son: escribir en primera persona; estructurar los párrafos; contextualizar la introducción en tiempo, espacio y referente; plantear una idea que se defiende en los párrafos posteriores, desarrollar los párrafos en orden lógico, potenciar diversos tipos de argumentos donde cada párrafo es pertinente al desarrollo y a la idea global del texto, y proponer un párrafo de conclusión y uno de cierre.
- *Cohesión.* Es importante que en el texto se utilicen conectores, evitar la repetición de ideas y evidenciar el uso correcto de signos de puntuación. Por último, el indicador de

Tabla 2. Fases, técnicas e instrumentos de la investigación

Fases	Técnicas	Instrumentos
Fase 1. Diagnóstico	Prueba Entrevista semiestructurada	Formato de prueba Rejilla de evaluación
Fase 2. Reflexión	Base para diseño de la propuesta	
Fase 3. Acción	Taller investigativo Observación Análisis documental	Taller de clase Diario de campo Evidencias de las producciones de los estudiantes y rejillas de evaluación para su análisis
Fase 4. Reflexión con grupo focal	Entrevista a un grupo focal	Formato de entrevista a grupo focal

Fuente: elaboración propia.

corrección gramatical permite evidenciar que en el texto se cumple con las normas ortográficas.

En el primer ítem, se observó que 55 % de los estudiantes no estructuran sus textos en varios párrafos con ideas lógicas organizadas; por el contrario, escribieron un gran párrafo o dos mezclando todas sus ideas. En el último, mejoró notablemente este aspecto evaluado.

En la estructura de párrafos, debido a la mala estructuración de los textos, se evidencia una segunda dificultad: la organización de ideas claras para la comprensión de sus escritos; prueba de ello es que 63 % de los estudiantes no desarrollaron sus ideas en orden lógico sino las repetían o se contradecían. Este aspecto también logró un impacto positivo después de la intervención.

En cuanto a las ideas de orden lógico en la composición de los párrafos, se apreció carencia de sentido, debido a que los estudiantes no emplearon oraciones para componer el párrafo, sino que presentaron bloques o ideas sueltas, algunas con sentido y otras poco o nada relacionadas con el tema. En este ítem, solo 13 % de los estudiantes planteó ideas comprensibles en oraciones que constituyeron cada párrafo, independiente de si desarrollaron uno o varios. Después del proceso, este aspecto fue logrado por más sujetos.

Respecto a los párrafos compuestos por oraciones, una tendencia clara de los textos de los estudiantes fue que alternaron mayúsculas con minúsculas, sin importar si era inicio de texto o no; tampoco puntuaron (punto aparte, al final de cada párrafo) para indicar un cambio de subtema, sino que separaron sus ideas con viñetas o guiones. En algunos casos no se encontró ni el punto final. Esto es un factor que se evidenció en 68 % de los que presentaron la prueba. Es difícil determinar si es por desconocimiento de la norma o porque, pese a saber que es incorrecto, les gusta escribir así. No obstante, después de los talleres, este aspecto también mejoró.

Se evidenció que en los intentos de párrafos que los estudiantes trataron de desarrollar, ellos no iniciaron con una frase organizadora, afectando la estructura textual. El 76 % de los participantes escribió las ideas sueltas o en desorden. Igualmente, faltó una frase de cierre de cada párrafo, solo 3 % de ellos concluyó las ideas. Esto sin contar los que no estructuraron sus ideas en párrafos (como se mencionó antes). Este aspecto también se modificó positivamente.

Además, al revisar el orden lógico de los párrafos, en el ítem 9, solo 21 % desarrolló su texto de forma organizada y con secuencia lógica. El 79 % restante presentó incoherencias y repetición de ideas. Este resultado fue diferente en el último texto, se mejoraron en gran medida estas dificultades.

Por otra parte, en el uso de marcadores textuales o conectores para unir las ideas, la respuesta fue positiva y un 71 % presentaba este indicador en sus escritos. Sin embargo, el hecho de que se emplearan no necesariamente significa que lo hicieran de manera correcta, por lo que se consideró que se debía mejorar en este aspecto. Sin embargo, después del proceso, se mejoró en el uso correcto.

En cuanto a la superestructura, es importante recordar que la mayoría de escritos no estaban constituidos en párrafos; sin embargo, de los que sí contaban con párrafos, pocos presentaban introducción, solo un 24 %. Un 29 % hizo un intento de conclusión. Por otra parte, es también relevante que, aunque se pidió a los estudiantes, específicamente, un texto argumentativo, solo en 42 % se apreció un planteamiento o acercamiento a la tesis o proposición personal, seguido de ideas de apoyo o refuerzo. Y en los que se notaba un leve acercamiento a las posturas personales de los sujetos, no había ideas o argumentos que reforzaran. Estos aspectos también evidenciaron progreso después del desarrollo de la propuesta.

Es de destacar que el ítem sobre uso de diferentes tipos de argumentos, ninguno de los participantes lo logró en el primer escrito y solo uno cumplió con este aspecto en el último texto. Por

tanto, este es un factor por analizar y profundizar en una próxima investigación.

Al final, es un panorama preocupante puesto que, de 12 aspectos evaluados, solo en uno se logró que más del 50 % alcanzara medianamente el objetivo. Esto dejó una gran expectativa y la urgencia de diseñar un plan de mejoramiento para superar tales dificultades. Por ello, se implementó la propuesta basada en talleres que dejó un impacto positivo en la mayoría de los aspectos evaluados.

Para conocer los presaberes de los estudiantes en argumentación, se les preguntó en encuesta: ¿Cómo se debe sustentar una opinión por escrito? Nuevamente, la situación es grave, pues el 29 % dio respuestas incoherentes que no correspondían con lo preguntado; el otro 29 % habló de la fundamentación para poder defender ideas; 26 % no supo o no respondió, y 16 % relacionó la pregunta con la normatividad y la presentación formal del escrito.

En cuanto a su apreciación sobre la influencia de los recursos informáticos en la lectura y la escritura, un 66 % de los estudiantes la calificó como positiva; 10 % no supo responder o no lo hizo; 8 % consideró las ventajas y las desventajas; otro 8 % afirmó que era mala; el 5 % de los participantes posiblemente no entendió la pregunta y sus respuestas no correspondieron con lo que se interrogó, y 3 % dijo que buena, pero reflexionó en que se debía tener precaución con tales recursos. De lo anterior, se pudo observar que, si se tienen en cuenta las observaciones buenas, incluyendo las de precaución y las que consideran los riesgos, un 77 % encuentra positiva la influencia de dichos recursos en la lectura y en la escritura, esto incentiva el diseño de un plan que involucre la informática en las actividades académicas de este proyecto.

Al finalizar el proceso de las dieciséis sesiones, y revisar el producto final de los cuatro talleres, en reflexión sobre la estrategia, y rediseñado el plan de acción, se logró una mejora significativa en los procesos escriturales de la mayoría de los participantes. Solo en uno de los aspectos evaluados (uso de diferentes tipos de argumentos) no se logró un avance.

Conclusiones

Respecto a las características de los escritos de los estudiantes, que inicialmente carecían de estructura y sentido, se evidencia una mejor estructura, mejor desarrollo de ideas, de oraciones, de párrafos; textos más elaborados y coherentes, a la lo largo de cada taller. La colaboración y coevaluación también inciden positivamente en la producción escrita.

En cuanto a los talleres de escritura, apoyados en entornos informáticos, se llegó a la conclusión de que la participación en la plataforma educativa *Edmodo* incentivó la escritura, por sus características de red social que permite compartir y comentar. Asimismo, gracias a la afinidad de los jóvenes por el mundo de la informática, es posible dinamizar los procesos de aprendizaje. Sin embargo, la incidencia de la herramienta depende del manejo que el docente y los estudiantes le den. Asimismo, las herramientas para sintetizar y organizar información llaman la atención y motivan a su uso. Esto facilita la planificación textual y, por ende, la producción escrita.

En cuanto a la argumentación mediada por recursos informáticos, el proceso de escritura es importante para señalar que los estudiantes deben pasar por la enseñanza previa de la estructuración textual como parte de la planificación. Esto permite ordenar las ideas. Para ello es necesario que tengan claridad sobre qué van a escribir y puedan desarrollar sus escritos. Así, en lo que refiere a la planeación, deben adecuar las ideas para lograr un producto final coherente, claro y estructurado, además de considerar a quién dirige su texto, por qué y para qué. Una vez logrado este propósito, facilita la elaboración de argumentos concretos y convincentes.

Igualmente, con la argumentación se logró que los estudiantes plantearan una proposición o tesis que quizás sea el mayor reto cuando trabajan procesos de escritura argumentativa, pues al estudiante le es difícil asumir su propia postura y tener bases para defenderla.

Ahora, en cuanto al enfoque pedagógico, se abordó el trabajo colaborativo para que cada sujeto lograra una meta de aprendizaje con la ayuda de sus compañeros y de su docente, esto lo llevó a una mejoría en la producción textual. Además, se identificó que el trabajo colaborativo integrado con la escritura permitió que los textos fueran evaluados por los estudiantes y se modificaran para lograr un mejor producto. La evaluación entre pares permitió que cada uno aprendiera de los errores del otro y de su propio error.

Es importante recalcar que el ejemplo es fundamental para orientar los procesos escriturales de los estudiantes. Ver a su docente escribir es un incentivo porque los participantes sienten que pueden hacerlo. Además, el trabajo por talleres permite la revisión de productos y facilita el rastreo de información por analizar, lo que optimiza observar la evolución de los textos desde el primero hasta el último.

Por último, es de resaltar que los recursos informáticos llevados al aula para el proceso de la escritura argumentativa deben estar enfocados a un objetivo en particular. Es imprescindible una orientación por parte del docente respecto a la herramienta para enfatizar en su verdadera utilidad. En definitiva, el uso de herramientas tecnológicas impacta de forma positiva en los trabajos de los estudiantes y en su desempeño de escritura. Además, el aprovechamiento de las tecnologías para publicar motiva a los jóvenes a participar, por cuanto sienten que sus ideas serán leídas por un público amplio y no se quedarán como tareas de clase que luego se desechan.

Reconocimientos

Este artículo es resultado de la investigación “Talleres de escritura mediados por recursos informáticos para la producción de textos argumentativos”. El proyecto se desarrolló en correspondencia con los objetivos de la Línea de Investigación de la Maestría en Pedagogía de la Universidad Industrial de Santander (Colombia).

Referencias bibliográficas

- Abril, M.P. (2011). Leer, escribir, participar: un reto para la escuela, una condición de la política. *Lenguaje*, 32, 72-88.
- Alcover, S.M., Pabago, G.M., Lombardo, E.A., Gareca, D.A. y Curone, G.N. (2015). Producción escrita argumentativa a partir de la lectura de textos académicos e informales por alumnos ingresantes a la universidad. *Perspectivas en Psicología*, 12(1), 1-7.
- Ardila, O., Castro A., Pantevis, M., Rodríguez, E., Romero M., Salcedo, H. (2010). Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como estrategia de enseñanza- aprendizaje en la educación por ciclos propedéuticos. En Congreso Iberoamericano de Educación. Septiembre. Buenos Aires.
- Barriga, J. C. G. (2016). La formación de estudiantes de grado undécimo en el campo de la escritura argumentativa. Estudio de caso de cuatro colegios públicos en Bogotá. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(2), 98-121.
- Beltrán P., M.S., Benavides M., J.E., Hernández D., M.D.C. y Niño Z., M.A. (2015). *Propuesta pedagógica mediada por TIC para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes del grado quinto de primaria de la IED Antonio Nariño de Nariño Cundinamarca*. (Tesis de pregrado). Fundación Universitaria Los Libertadores, Girardot, Cundinamarca.
- Blanco, L. y Ramos, E. (2009). Nuevas plataformas, redes y tecnologías para la educación 2.0. *TELOS*, 78, 100-109.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2(6), 63-80.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (2000a). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 21(4), 6-15.
- Cassany, D. (2000b). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.

- Cassany, D. (2001). Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. *Glosas Didácticas: Revista Electrónica Internacional de Didáctica de las Lengua y sus Culturas*, (4). Recuperado de http://www.academia.edu/2976114/Decalogo_didactico_de_la_ensenanza_de_la_composicion.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (2011). Después de internet. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 57, 12–22.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e inmigrantes digitales en la escuela. *Participación educativa: revista del Consejo Escolar del Estado*, 9(4), 57–75.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Corcelles, M. (2008). Escribir textos argumentativos de forma cooperativa: una herramienta para promover el conocimiento. *Aula de Innovación Educativa*, 15(175), 33–35.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Domingo, M. y Marquès, P. (2011). Aulas 2.0 y uso de las TIC en la práctica docente. *Comunicar*, 19(37), 169-175.
- Ley 1341 de 2009. Por la cual se definen principios y conceptos sobre la sociedad de la información y la organización de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), se crea la Agencia Nacional de Espectro y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 47.426, 30.
- Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Revista Electrónica Tendencias Pedagógicas*, 16, 220-236. Recuperado de https://www.google.com.co/search?q=www.+tendenciaspedagogicas.com%2FArticulos%2F2010_16_13.pdf.&rlz=1C1G-CEA_enCO760CO760&oq=www.+tendencias-pedagogicas.com%2FArticulos%2F2010_16_13.pdf.&aqs=chrome..69i57.554j0j8&sourceid=chrome&ie=UTF-8
- Giménez, G. y Subtil, C. (2015). Enseñar a argumentar en la escuela. Un estudio a través de los manuales escolares. *Cuadernos de Educación*, 13(13), 1-13.
- Grisales, J. M. (1996). *Grisales, J. M. El MME: un modelo de representación de la argumentación en ambiente multimedia Ponencia Tic, Cognición, Aprendizaje y Currículo*. Recuperado de https://scholar.google.es/citations?view_op=view_citation&hl=es&user=qXmr9uwAAA-AJ&citation_for_view=qXmr9uwAAA-AJ:zYLM7Y9cAGgC
- Mesa, R.Y. (2004). El artículo, un género entre la opinión y la actualidad. *Revista Latina de Comunicación Social*, 7(58), 2-10.
- Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. *Lectura y Vida*, 22(2), 32–45.
- Prensky, M. (2015). *El mundo necesita un nuevo currículo: habilidades para pensar, crear, relacionarse y actuar*. Madrid: Ediciones SM.
- Rego, M.A.S., Balerdi, F.E., Moledo, M. del M.L. y Gil, E.P. (2012). Web 2.0 y redes sociales: implicaciones educativas. En L. García (ed.), *Sociedad del conocimiento y educación* (pp. 123-149). Madrid: UNED.
- Serrano de Moreno, S. (2001). La argumentación como problema en la composición escrita de estudiantes de formación docente. *Lectura y Vida*, 22(4), 26-37.
- Valero, A.L. y Fernández, E.E. (2016). Problemas lector-escritores en las aulas. ¿Cuestión congénita o de aprendizaje cultural? La alternativa crítica. *El Guiniguada. Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 9, 63–69.
- Vygotsky, L.S. y Kozulin, A. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós Barcelona.

