

Monsalve F, J. A. y Ojeda A, A. C. (2022). Propuesta para el mejoramiento de la comunicación escrita en las pruebas saber Pro, en la Universidad Industrial de Santander (UIS). Plumilla Educativa, 30 (2), 99-126. DOI: 10.30554/pe.2.4704.2022.

Propuesta para el mejoramiento de la comunicación escrita en las Pruebas Saber Pro, en la Universidad Industrial de Santander (UIS)

Jhon Alexander Monsalve Flórez¹
Ana Cecilia Ojeda Avellaneda²

Resumen

Ante los resultados negativos de los estudiantes de la UIS en la competencia genérica de Comunicación Escrita de las Pruebas Saber Pro, se propuso en 2021, por parte de la Decanatura de Ciencias Humanas y junto a integrantes del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco), la *Cátedra de Comunicación Escrita*, con el fin de que los estudiantes potencien competencias generales de escritura argumentativa en función del mejoramiento de los resultados en estas pruebas externas. Para ello, dentro de la línea de investigación *Prácticas Educativas* y desde un paradigma sociocrítico con enfoque cualitativo, se construyó una secuencia didáctica, centrada en potenciar los criterios evaluados por la prueba de Comunicación Escrita. Se concluyó que, si bien la cátedra aportó en el potenciamiento de competencias escriturales argumentativas, es necesario modificar, entre otras cosas, el escaso énfasis en el

¹ Jhon Alexander Monsalve Flórez. Magíster en Métodos y Técnicas de Investigación Social y Magíster en Semiótica de la Universidad Industrial de Santander. Docente Cátedra Titular de la Escuela de Educación Universidad Industrial de Santander. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9853-9079>; correo electrónico: jmonsflo@correo.uis.edu.co

² Ana Cecilia Ojeda-Avellaneda. Doctora en Estudios Hispánicos y Latinoamericanos, de la Université De Paris III (Sorbonne-Nouvelle). Decana de la Facultad de Ciencias Humanas, de la Universidad Industrial de Santander. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6291-4690>; correo electrónico: anaojedaui@uis.edu.co

reconocimiento de falacias, la orientación para el desarrollo de la textualización y la motivación para evitar la deserción.

Palabras clave: escritura, argumentación, ensayo, secuencia didáctica, Prueba Saber Pro.

Proposal for the improvement of written communication in the Saber Pro Tests, at the Universidad Industrial de Santander (UIS)

Abstract

Given the negative results of the UIS students in the generic Written Communication competition of the Saber Pro tests, it was proposed in 2021, by the Deanship of Human Sciences and together with members of the Culture and Narration Research Group in Colombia (Cuynaco), the *Chair of Written Communication*, for students to enhance general skills of argumentative writing based on the improvement of the results in these external tests. To do this, within the Educational Practices line of research and from a socio-critical paradigm with a qualitative approach, a didactic sequence was built, focused on enhancing the criteria evaluated by the Written Communication test. It was concluded that, although the chair contributed to the enhancement of argumentative scriptural skills, it is necessary to modify, among other things, the scarce emphasis on the recognition of fallacies, the orientation for the development of textualization and the motivation to avoid desertion.

Key words: writing, argumentation, essay, didactic sequence, Saber Pro Test.

Proposta de melhoria da comunicação escrita nos Testes do Saber Pro, na Universidad Industrial de Santander (UIS)

Resumo

Diante dos resultados negativos dos alunos da UIS no concurso genérico de Comunicação Escrita das provas do Saber Pro, foi proposto em 2021, pelo Decanato de Ciências Humanas e em conjunta com membros do Grupo de Pesquisa Cultura e Narração da Colômbia (Cuynaco), o *Cátedra de Comunicação Escrita*, para que os alunos aprimorem competências gerais de escrita argumentativa com base na melhoria dos resultados nestes testes

externos. Para isso, dentro da linha de pesquisa Práticas Educativas e a partir de um paradigma sociocrítico com abordagem qualitativa, foi construída uma sequência didática, focada em aprimorar os critérios avaliados pela prova de Comunicação Escrita. Concluiu-se que, embora a cadeira tenha contribuído para o aprimoramento das habilidades argumentativas escriturísticas, é necessário modificar, entre outras coisas, a escassa ênfase no reconhecimento de falácias, a orientação para o desenvolvimento da textualização e a motivação para evitar a deserção.

Palavras chave: Redação, argumentação, ensaio, sequência didática, teste do Saber Pro.

Introducción

En la última década, los procesos didácticos de la escritura académica en la Universidad Industrial de Santander (UIS) han priorizado en el enfoque de contenidos (Cassany, 1990), entendido, en términos generales, como la orientación de la escritura mediante géneros discursivos propios de las áreas de conocimiento de los futuros profesionales. Este enfoque se emparenta con la propuesta de alfabetización académica de Carlino (2005) y se resignifica en Colombia, mediante el estudio de Pérez y Rincón (2013). La Vicerrectoría Académica de la UIS no solo ha respaldado la propuesta, sino también ha aportado rubros considerables para que, desde el Sistema de Excelencia Académica (SEA), se dinamicen las orientaciones didácticas de la escritura en función del mejoramiento académico de los estudiantes, independientemente de la carrera que cursen.

Para lo anterior, el SEA Lenguaje —subsistema del ya mencionado— tiene como función ofrecer acompañamiento a estudiantes de pregrado en escritura, oralidad y lectura de textos universitarios. Entre otros, se orienta el Curso de Escritura de Trabajos de Grado, desde el cual se apoya al estudiantado en las necesidades reales de sus procesos académicos al finalizar el pregrado. Igualmente, se ha configurado una cultura científico-pedagógica, en el marco del *Diplomado en Didáctica de la Lectura, Escritura y Oralidad en el Currículo de la Educación Superior*, donde se reflexiona, además de otras prácticas de enseñanza-aprendizaje transversalizadas por la función del lenguaje en la educación superior,

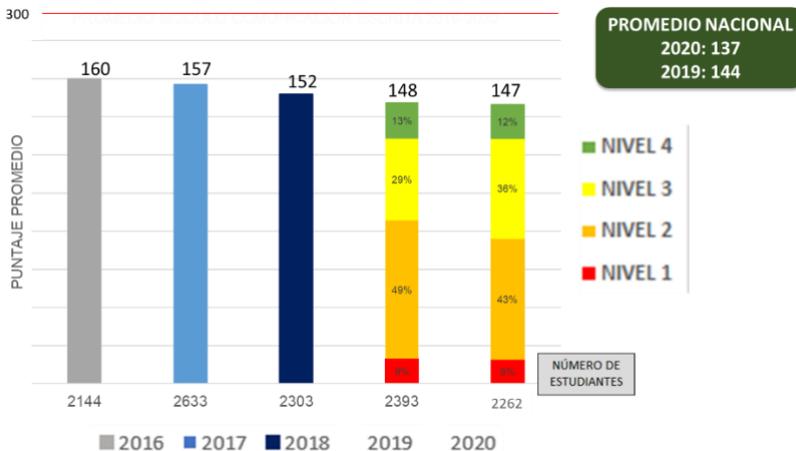
sobre los haceres didácticos de los procesos escriturales en la UIS, tal como se evidencia en Arévalo et al. (2019).

Si el enfoque se evalúa desde una perspectiva glotopolítica (Arnoux, 2018), la didáctica de la escritura en la UIS ha subordinado la argumentación escrita caracterizada por temas sociopolíticos o ambientales. Si se busca coherencia, es comprensible que, al priorizar en géneros discursivos propios de las áreas de conocimiento de los estudiantes, se propenda por una literacidad crítica dentro de las esferas de comunicación específicas de la ciencia, y no fuera de los límites de dichos contextos. De esta manera, se entiende que argumentar en un área particular de un pregrado determina fines y procesos distantes a las competencias argumentativas evaluadas, por ejemplo, por las Pruebas Saber Pro (Icfes, 2018, 2019, 2021). Lo anterior explica, en parte, por qué los estudiantes que son competentes para escribir trabajos de grado no se desempeñan con la misma idoneidad en las pruebas externas.

Los resultados de la competencia de Comunicación Escrita en las Pruebas Saber Pro van en descenso desde el año 2016 (160 puntos) con respecto a 2020 (147 puntos), a pesar de una leve mejoría en los desempeños intermedios en los estudiantes de Ciencias Humanas para el año 2020, justo después de ofrecerse en la facultad un diplomado enfocado en la prueba externa. Entre las competencias evaluadas, la Comunicación Escrita ocupa, por tanto, un preocupante lugar. En cuanto al desempeño institucional, tal como se evidencia en la Figura 1., los 13 puntos de diferencia entre 2016 y 2020 representan un nivel inferior; en cinco años, se desciende del Nivel 3 al Nivel 2, lo cual implica que los textos escritos:

Presenten algunas fallas en su estructura y organización, por lo que carecen de unidad semántica. Muestren algunas contradicciones o repeticiones que afectan la comprensión del texto. Presenten algunos errores en el manejo de la convención, que afecten la comunicación de sus ideas (Icfes, 2019, p. 38).

Figura 1. Comparación del desempeño de los estudiantes de la UIS en la prueba de Comunicación Escrita 2016-2020



Nota. Tomado del Comité Asesor de Evaluación por Desempeños (CADED UIS, 2021)

Por lo anterior y teniendo como antecedente de éxito el *Diplomado en Competencias Profesionales*, financiado por la Decanatura de Ciencias Humanas en 2020, integrantes del Grupo de Investigación Cultura y Narración en Colombia (Cuynaco) propusieron a finales del año 2021, a modo de prueba piloto, la *Cátedra de Comunicación Escrita* de la Universidad Industrial de Santander, en la cual podía participar todo estudiante activo de cualquier carrera, siempre y cuando cursara un semestre superior al cuarto. Así nació, entonces, el objetivo de la investigación-acción expuesta en el presente artículo: proponer la *Cátedra de Comunicación Escrita* en la UIS, con el fin de que los estudiantes potencien competencias generales de escritura argumentativa en función del mejoramiento de los resultados de las Pruebas Saber Pro.

Metodología

La metodología de la cátedra se planteó dentro de dos marcos complementarios: la investigación en Ciencias Sociales (paradigmas, enfoques, tipologías) y la investigación en el aula, asociada directamente con la acción didáctica y las teorías de la argumentación que, para el caso,

competen. La descripción teórica que se presenta a continuación tiene como fin relacionar estos dos marcos metodológicos a la luz del objetivo propuesto.

El hecho didáctico de orientar procesos de escritura argumentativa para el mejoramiento de las Pruebas Saber Pro se encuadró dentro del paradigma sociocrítico de las Ciencias Sociales (González, 2003), en dos sentidos: en primer lugar, por la intervención social en el aula, donde se buscaron transformaciones tanto en el aprendizaje como en la práctica docente; en segundo lugar, por los temas sociales, políticos o ambientales que han fundamentado, hasta la fecha, las preguntas problematizadoras de la prueba de Comunicación Escrita (Icfes, 2018).

Así mismo, esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo (Niño, 2011), debido a que no solo comprendió un fenómeno didáctico-social, sino también porque se construyeron saberes y se transformó el hacer pedagógico del maestro, se resignificó el currículo universitario y el hacer escritural de los estudiantes del grupo intervenido, mediante la reflexión constante de observaciones, diarios de campo, entrevistas, etc.

Dentro de la tipología expuesta por Sabino (1998), la investigación de la cual surgió este artículo se entiende como *exploratoria-descriptiva* y *aplicada*: la exploración se evidenció en la propuesta emergente para el mejoramiento de la Comunicación Escrita en las Pruebas Saber Pro; la descripción, en la exposición de fenómenos pedagógicos que ofrecieron un panorama sobre las prácticas de escritura argumentativa en la UIS, sus modos de enseñanza y los resultados desde los cuales se toman decisiones curriculares a futuro; por su parte, la aplicación cobró significado en la intervención de aula, esencial en la investigación-acción.

Desde McKernan (1999), la acción pedagógica se comprende como investigación cuando se desarrolla en función de procesos reflexivos de la práctica educativa. A continuación, se presenta el orden llevado a cabo en el ciclo de la pesquisa aquí expuesta:

Tabla 1. Proceso general de investigación-acción para la orientación de la escritura argumentativa en pro del mejoramiento de la prueba de Comunicación Escrita

Momentos del ciclo	Descripción de procesos
Definición del problema	Se estudiaron el estado y las estadísticas sobre el desempeño de los estudiantes UIS desde el año 2016 hasta el año 2020.
Evaluación de necesidades	Se reconocieron dificultades en el estudiantado para: 1) escribir textos argumentativos fuera de las áreas propias del conocimiento, 2) plantear coherentemente una tesis y sus argumentos, 3) organizar de forma pertinente la superestructura y la redacción académica del género ensayo, 4) reconocer el público al cual se dirigirá el texto, así como el estilo y el registro de lengua. Se identificaron dificultades desde la institución para proponer alternativas para el mejoramiento de la escritura argumentativa, fuera de las asignaturas del currículo.
Ideas de hipótesis	Se consideró oportuno proponer una <i>Cátedra de Comunicación Escrita</i> , centrada en las necesidades de los estudiantes, según los resultados de las Pruebas Saber Pro.
Desarrollo del plan de acción	Se diseñó una secuencia didáctica en cuatro momentos para el potenciamiento de las competencias requeridas.
Práctica del plan de acción	Se puso en práctica la secuencia didáctica propuesta.
Evaluación de la acción	Durante y al final del proceso, se valoró cada momento de la acción, para tomar decisiones a corto, mediano o largo plazo.
Decisiones	Se escribió un artículo científico desde el cual se reflexionó sobre las dificultades didácticas en pro de la institucionalización de la <i>Cátedra de Comunicación Escrita</i> en la UIS. Con base en esto, se proyectó una nueva versión de la cátedra.

Nota. El orden de los momentos del ciclo es tomado de Mackernan (1999)

Los tres primeros momentos del ciclo han sido descritos en el presente artículo, a lo largo de los párrafos anteriores. Para los dos momentos

siguientes, el desarrollo y la práctica del plan de acción, se propuso una secuencia didáctica, soportada teóricamente en Camps (1995), Pérez y Rincón (2009) y Díaz Barriga (2013). Estos autores convergen en que tal proceder didáctico se constituye por actividades secuenciadas divididas, normalmente, en momentos y, a partir de las cuales, se construye un producto evidenciable, que, desde la perspectiva de Camps (1995), va relacionado con el lenguaje. Para el caso que aquí compete, se propuso una secuencia didáctica con el fin de potenciar procesos de escritura argumentativa y, para ello, fue indispensable la producción de un ensayo con tema social, político o ambiental. Si bien el resultado es importante al final de la secuencia, otro punto de convergencia entre los teóricos mencionados radica en que lo fundamental es el proceso, el cual encamina, en últimas, al fortalecimiento o desarrollo de las competencias escriturales en argumentación.

Las decisiones en torno a la secuencia didáctica no solo se tomaron en función de las bases teóricas de la pedagogía actual, sino también en consideración de las características de la Prueba Saber Pro de Comunicación Escrita, así como de la teoría de la argumentación. En principio, se analizó la prueba en su conjunto (Icfes, 2018, 2019, 2021) y se reconocieron los siguientes aspectos por tener en cuenta: a) el género textual solicitado es el ensayo argumentativo, b) el texto escrito no puede superar las dos páginas, c) debe ser planificado antes de ser escrito, d) el estudiante cuenta con 10 minutos para organizar las ideas y 30 minutos para escribir el ensayo, f) se evalúa el planteamiento, la organización y la forma de expresión.

Por su parte, aunque el enfoque argumentativo de la prueba no es explícito, bien puede inferirse, desde lo expuesto por Posada (2004), que obedece a una postura habermasiana de la argumentación; es decir, la retórica, la dialéctica y la lógica, como perspectivas clásicas, se amalgaman para generar una Teoría de la argumentación, consecuente con las prácticas ideales de comunicación: “(...) puede sernos útil tanto para elaborar argumentos fuertes, como para evaluar imparcialmente los argumentos propios y ajenos (...)” (p. 155). Desde las palabras del filósofo alemán:

(...) no deja de ser interesante que cuando tratamos de analizar los correspondientes conceptos básicos de teoría de la argumentación, tales como ‘asentimiento de un auditorio universal’ (Perelman), ‘obtención de un acuerdo racionalmente motivado’ (Habermas) o ‘desempeño discursivo de una pretensión de validez’ (Toulmin) no

sea posible mantener la separación de esos tres planes analíticos (Habermas, 1999, p. 48)

Lo anterior demandó, dentro del diseño de la secuencia didáctica, la propuesta de actividades concatenadas, en las que se evidenciara el proceso integrado de los enfoques de la argumentación: a) el estudio de un público general no científico, que implica un uso particular de la lengua y, por ende, la identificación del mercado lingüístico (Bourdieu, 1985) y el potenciamiento de la competencia *ser sujeto hablante* (Monsalve, 2017, 2019, 2020); b) los acuerdos motivados por conversatorios en el aula en torno a los avances de ensayos escritos en la cátedra o ensayos colombianos escritos por Landínez (2021), Navarro (2021) y Guerrero (2021), ganadores del Primer Concurso Nacional de Escritura; c) la organización lógica de los argumentos, a partir del modelo de Toulmin (1958): aserción o tesis, evidencia o argumento, garantía, respaldo, reserva o visiones diversas del problema y cualificador modal o perspectiva enunciada del autor.

El concepto de “ensayo” en esta secuencia didáctica trascendió la clásica definición de Reyes (1959), debido a que, en vista de las características del género evaluado por las Pruebas Saber Pro, la relación entre poesía y ciencia no es del todo evidente. En primer lugar, estas pruebas no exigen el uso de un lenguaje literario-poético (Icfes, 2018), aunque sí se aceptan metáforas (Icfes, 2021); en segundo lugar, el carácter de ciencia queda relegado ante los temas de orden social y ante la configuración de un auditorio general, no específicamente académico (lo cual no implica, por supuesto, que se obvien los argumentos de autoridad). Luego de la revisión exhaustiva y de los múltiples sentidos que, sobre el género, reconocen Cisneros-Estupiñán et al. (2021), el ensayo fue comprendido como “un texto de carácter prosístico que nace para responder a la necesidad de reconstruir y comunicar el pensamiento” (p. 19), definición que se complementa con la visión de Zubiría (2001): “(...) la plasmación escrita de una estructura semántica argumentativa o derivativa o ambas, compuesta por macroproposiciones ordenadas sobre o alrededor de una tesis” (p. 48). Para la construcción de este género en el aula, se acudió a la superestructura convencionalizada de la argumentación: introducción, desarrollo y conclusión (Sánchez, 2007).

A partir de lo anterior, se organizó una secuencia didáctica de treinta encuentros presenciales, organizados en quince semanas y en cuatro grandes momentos: Introducción a la escritura argumentativa, Planificación del ensayo, Textualización y revisión del ensayo y Exposición oral y

evaluación del proceso. Luego de ello, se ofertó la *Cátedra de Comunicación Escrita*, a la cual se inscribieron sesenta y tres (63) estudiantes.

Finalmente, los ensayos resultantes se analizaron mediante Atlas.ti, con el fin de reconocer las categorías más relevantes (Pardo, 2007), según lo evaluado por las Pruebas Saber Pro (2021). Así las cosas, este estudio identificó las competencias escriturales y argumentativas de los estudiantes y evaluó formativamente las falencias, para considerarlas en un segundo ciclo o versión del proceso o, en su defecto, en una nueva versión de la *Cátedra de Comunicación Escrita* de la UIS.

Resultados

Este apartado se divide en dos categorías. Primero, se describirán los logros y las dificultades en los cuatro momentos de la secuencia didáctica; luego, se valorarán los ensayos de los estudiantes, en función de las competencias evaluadas por las Pruebas Saber Pro: uso adecuado de la lengua, cohesión, coherencia local y global, y defensa de una postura (Icfes, 2019), ordenadas en tres aspectos de evaluación: Planteamiento, Organización y Forma de expresión (Icfes, 2021).

Descripción general del proceso: logros y dificultades

La organización general de las sesiones secuenciadas hace parte del programa de la cátedra, el cual fue presentado a los estudiantes con anticipación. Teniendo en cuenta que los procesos didácticos no pueden prescribirse, hubo logros y dificultades con respecto de lo programado. En cuanto al primer momento “Introducción a la escritura argumentativa”, se realizó un diagnóstico, dividido en dos partes: a) un cuestionario sobre el autoconcepto (Shavelson et al., 1976; Marsh, 1990) de los estudiantes en relación con las habilidades de escritura evaluadas por la prueba externa, y b) preguntas orales, a modo de plenaria, para el reconocimiento de los saberes de los estudiantes sobre escritura ensayística y redacción general.

Dentro de los autoconceptos, se evidenció una relativa seguridad con respecto al conocimiento para validar argumentos, organizar las ideas, usar los signos de puntuación y poner tildes; del mismo modo, los estudiantes manifestaron sentirse inseguros para planificar ensayos, sustentar

coherentemente una postura, redactar una tesis y adecuar el discurso según el destinatario. En las plenarias diagnósticas, sin embargo, se reconocieron más dificultades de las identificadas en los autoconceptos. Ante problemas y preguntas tomadas de la Guía de orientación de Comunicación Escrita de las Pruebas Saber Pro, los estudiantes no tuvieron claridad sobre cómo validar argumentos, justificar la pertinencia de los tipos de oraciones para la expresión de las ideas o el uso de la tilde y los signos de puntuación.

Tras este panorama, la secuencia didáctica expuesta en la metodología sirvió como base general del proceso, pero los momentos no tuvieron la misma intensidad: fue necesario, entonces, priorizar en las necesidades del grupo. Los cuatro momentos de la secuencia se mantuvieron, condicionados a cambios por dificultades emergentes, propias de los procesos didácticos.

Con respecto a las orientaciones catedráticas de la “Introducción a la Teoría de la Argumentación y al proceso general de escritura”, se generaron espacios de reflexión, con base en las percepciones de Abad Faciolince (2006) y Thomas (2007) sobre lenguaje inclusivo. Hubo una participación constante, que generó un proceso dinámico y de incentivación al inicio de la cátedra. De los sesenta y tres (63) estudiantes matriculados, en este primer momento, participaron solo treinta (30). Los demás desertaron o renunciaron, debido al carácter exclusivamente presencial de la cátedra a finales del año 2021, cuando la Universidad Industrial de Santander, por motivos de pandemia, ofrecía aún sus cursos en modalidad híbrida.

El segundo momento, “Planificación de un ensayo argumentativo”, no solo fue el más extenso, sino también el más complejo para los estudiantes. En un principio, se habían programado cuatro semanas para el desarrollo del momento, pero, en vista de las dificultades presentadas, los ritmos de trabajo y la evaluación constante (personal, en grupo y por parte del docente), se extendió el proceso a seis semanas, es decir, a doce sesiones de clase.

Tanto las propuestas de tesis como la coherencia de argumentos fueron orientadas con base en la lectura de tres ensayos colombianos (Landínez, 2021; Navarro, 2021; Guerrero, 2021). Antes de iniciar la planificación, los estudiantes se familiarizaron con el género textual, reconocieron tesis, argumentos, auditorios y estilos en estos ensayos. Paso seguido, eligieron

un tema, leyeron en clase al respecto, compartieron avances de lectura con sus compañeros y, finalmente, propusieron una tesis, siguiendo la perspectiva de Álvaro Díaz (2009). Tan pronto como la tesis era avalada por el grupo, los estudiantes organizaban sus ideas en formatos que facilitaban la escritura de lluvia de ideas, los tipos de argumentos, la determinación del auditorio o el registro de lengua apropiado, tal como lo sugieren Montolío et al. (2002).

Las dificultades más representativas de este segundo momento (y, en general, de todo el proceso) surgieron en la configuración de un plan de escritura coherente y con argumentos válidos, lo cual se relaciona de manera directa con el “Planteamiento”, evaluado por las Pruebas Saber Pro:

(...) obtendrán calificaciones altas los escritos en los que se establezca claramente el tema propuesto, su análisis desde perspectivas que no aparezcan mencionadas en el contexto ofrecido, se indique el sentido en que se toma cada elemento informativo del contexto ofrecido y se desarrollen los planteamientos de manera efectiva. Los textos cuyo contenido no sea claro, presenten ambigüedades, repeticiones innecesarias o redundancia en el planteamiento de las ideas o que copien información del contexto ofrecido sin elaborarla recibirán una calificación inferior (Icfes, 2021, p. 44).

Se partió, entonces, del hecho de que la planificación textual adecuada anticipa un planteamiento pertinente en el desarrollo del ensayo. Esto no indicó que el carácter reflexivo del ensayo (Cisneros-Estupiñán et al., 2021) quedara hermético ante el plan de texto, sino, por el contrario, reforzó, en su momento, la teoría de Flower y Hayes (1981) sobre el proceso escritural: no existe una linealidad desde el plan hasta la revisión; la escritura pone en relación constante la planificación, la textualización y la revisión textual. Un ensayo bien planificado asegura, en gran parte, la coherencia y la consistencia (Calsamiglia y Tusón, 1999; Pardo, 2007) del producto final.

La validación de los argumentos de autoridad, ejemplificación y causalidad (Weston, 1992) influyó considerablemente en el ánimo de algunos estudiantes que, al notar la poca viabilidad de su postura, optaron por cambiar el tema y, con el paso de los días, desertaron de la cátedra. Las razones ofrecidas por el maestro en torno a la normalidad de la revisión

textual, la corrección y la autoevaluación en los procesos escriturales, no fueron suficientes para que los estudiantes continuaran el proceso. El segundo momento de la secuencia finalizó con planes de texto bien contruidos, pero con solo 13 estudiantes, o sea, 50 menos de los que matricularon la cátedra.

El tercer momento, “Textualización y revisión del ensayo planificado”, se desarrolló mediante clases que, a su vez, eran catedráticas y prácticas. La primera parte de cada encuentro se dedicaba a las orientaciones sobre organización de ideas (RAE, 2009; Ávila, 2003b, 2012), tipos de párrafos (Serafini, 1994) y puntuación (Ávila, 2003a; RAE, 2010; Grijelmo, 2014); la segunda parte se centraba en la escritura de los ensayos planificados. Se dispuso un fin didáctico por sesión: si la cátedra era enfocada en párrafos introductorios, durante el momento práctico, los estudiantes escribían dichos párrafos de sus ensayos.

En cuanto a la revisión textual, se acudió a procesos metacognitivos de la escritura (Burón, 1993). Los estudiantes, ante todo, se evaluaban a sí mismos, con base en los criterios expuestos por el Icfes (2021) para este tipo de pruebas: planteamiento (coherencia), organización (planificación, superestructura, puntuación, conectores) y expresión (redacción, adecuación del discurso en dependencia del auditorio, uso de vocabulario, figuras retóricas). Se aclara, sin embargo, que, en el Marco de Referencia de la Prueba de Escritura en Saber Pro (2019), se presenta una rúbrica diferente, aunque relacionada; los factores por evaluar, en últimas, son los mismos, pero organizados según los resultados por niveles de desempeño. Se opta, en este trabajo, por los criterios tal cual se organizan en la Guía de orientación (Icfes, 2021). Tanto el ejercicio de metaescritura (Burón, 1993) como la coevaluación y heteroevaluación se llevaron a cabo mediante rúbricas holísticas (Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, 2013).

Sin embargo, se reconocieron aspectos por mejorar durante la textualización y revisión. Por una parte, no todos los estudiantes avanzaban al mismo ritmo. Con ello, se concluyó que una planificación rigurosa no asegura la textualización exitosa del ensayo. Se identificaron temores de los estudiantes a equivocarse, que, en gran parte, se debieron a la responsabilidad del docente investigador: haber organizado las clases desde la amalgama “cátedra-práctica” no funcionó en todos los casos. Explicar, verbigracia, los tipos de párrafos no orientó a todos los estudiantes para que escribieran de manera ideal; se evidenció, por el

contrario, un temor a caer en el error desde el inicio del ensayo. La frustración causada por los obstáculos en el proceso, sumada a los compromisos académicos habituales de la finalización del semestre, llevó a desertar a siete (7) estudiantes. La estrategia alterna, en caso de haber un segundo ciclo o versión, radicaría en permitir que los educandos escriban una primera versión del texto, sin condicionamientos gramaticales o formales de por medio.

De los seis (6) estudiantes que culminaron el proceso de escritura del ensayo, solo 1 terminó en los momentos dispuestos por el curso. Los demás entregaron su ensayo fuera de tiempo y, por lo menos, una cuarta parte del texto fue escrito en casa, sin el acompañamiento directo del docente. Hubo un espacio presencial-remoto para aclarar dudas, pero, aunque se conectaban, era poco lo que cuestionaban; la orientación se centraba, entonces, en sugerir cómo podían finiquitar su texto, siguiendo el plan textual.

Ante las circunstancias descritas, el cuarto momento, “Exposición oral del ensayo argumentativo escrito y evaluación del proceso”, solo se llevó a cabo en una parte. La exposición oral del ensayo no fue posible, aunque estaba organizada desde las orientaciones de Jover (2015); en su lugar, se propusieron actividades de socialización de avances que no surtieron efecto, debido a la impuntualidad (para ese momento, los estudiantes llegaban hasta 40 minutos después de iniciada la clase) y al énfasis puesto en la escritura del ensayo. Por su parte, la evaluación del proceso fue realizada por los participantes mediante un cuestionario. Justo después del siguiente apartado, en las conclusiones se expondrán los modelos mentales de los estudiantes en torno a su proceso escritural durante el curso, así como la evaluación del maestro y las decisiones institucionales.

Valoración de los ensayos escritos

Los seis (6) ensayos que resultaron del proceso se toman, a continuación, como corpus de análisis, con el fin de hallar los aspectos positivos y negativos que los caracterizan, para evaluar la pertinencia del proceso didáctico y de los ciclos o versiones futuras de la cátedra. En primer lugar, se exponen los temas tratados por los estudiantes para evaluar su pertinencia. Luego, se analizan las particularidades de los

ensayos en función del *Planteamiento*, es decir, la coherencia; paso seguido, se valora la *Organización*, referente al uso de conectores, puntuación adecuada, superestructura del género y correspondencia con la planificación; por último, se describe la *Forma de expresión*, alusiva a la adecuación del discurso en dependencia del auditorio, así como a la redacción, vocabulario pertinente y el uso de figuras retóricas.

Los temas desarrollados por los estudiantes en los ensayos fueron de orden social, tal cual se sugiere en los cuadernillos de preguntas del Icfes (2018). La nube de palabras que surgió en el análisis realizado mediante Atlas.ti dio cuenta de la recurrencia de temas como el trabajo, las redes, la vida, los medios, la sociedad, lo político, dentro del contexto colombiano. Incluso, las palabras de la periferia, menos frecuentes, aludieron a aspectos sociales, tales como: la justicia, la democracia, el humano, la prensa, las instituciones, etc.

Figura 2. Nube de palabras recurrentes en los ensayos finales



Nota. Nube de palabras realizada en Atlas.ti, a partir de los seis (6) ensayos finales

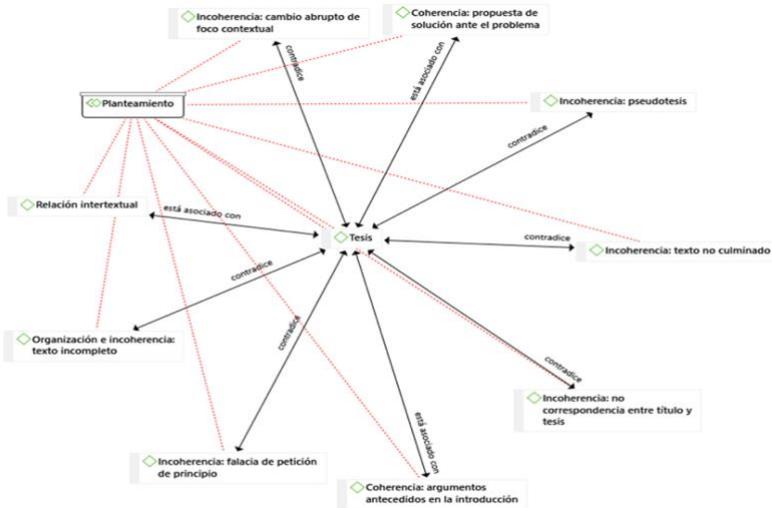
Con lo anterior, se evidenció uno de los logros de la intervención didáctica: la pertinencia de las tesis para el mejoramiento de los resultados de la Prueba de Comunicación Escrita de Saber Pro. El hecho de que los estudiantes hubieran elegido un tema social actual del país señaló la pertinencia de la orientación pedagógica desde el plan de escritura, promovió la reflexión social desde la argumentación y guio a los educandos

en las características de la prueba en mención, distante de las prácticas escriturales situadas en áreas específicas de las carreras universitarias.

Con respecto al Planteamiento o coherencia de los ensayos, la siguiente red categorial expone los aciertos y las dificultades por mejorar en un próximo ciclo o versión de la cátedra. Una vez más se corrobora que las orientaciones teóricas sobre coherencia global y local (Van Dijk, 1992) y sobre falacias argumentativas (Díaz, 2009; Allen, 2017) no aseguran la coherencia y consistencia de los ensayos escritos por los estudiantes.

Lo anterior genera la reflexión sobre la importancia de valorar una potencial *Hoja de vida del escritor*, que haría las veces de la *Hoja de vida del lector*, teorizada por Ojeda, Torres y Monsalve (2019, 2021); en otras palabras, es necesario analizar el pasado escritor de los estudiantes en géneros organizados argumentativamente, para comprender el momento y avance de su propio proceso. Los seis (6) estudiantes que culminaron la *Cátedra de Comunicación Escrita* se habían acercado muy poco, en cursos de carrera, a proceso de escritura ensayística y argumentativa. Por tanto, es más que normal hallar, en los escritos finales, contradicciones o paralogramas. He aquí las redes categoriales de la evaluación del Planteamiento:

Figura 3. Primera red categorial sobre el Planteamiento en los ensayos finales



Nota. Red realizada en Atlas.ti, a partir de los ensayos finales

autoridad y al ejercicio de refutación. Tras la lectura de la mayoría de los ensayos, se infirieron los argumentos de causa (Weston, 1992) en función de las autoridades citadas. Los argumentos de ejemplificación, relacionados estrechamente con los de hecho (Weston, 1992; Díaz, 2009), fueron frecuentes, de la misma manera que los comentarios y reflexiones que seguían a tales argumentos.

Por lo anterior, dentro del *Planteamiento*, el uso de diversos argumentos, la coherencia global y la reflexión, que permite la distinción entre la voz del ensayista y las voces citadas, fueron aspectos positivos en los ensayos resultantes del proceso. Esto se sustenta en las relaciones de asociación observadas en la red anterior; si bien los ensayos presentaron las dificultades enunciadas en párrafos precedentes, se resalta en ellos la variedad de argumentos y el uso de autoridades que soportan la tesis. Por su parte, las contradicciones expuestas en la red son positivas en cuanto determinan la competencia del estudiante para refutar argumentos de hecho y de autoridad.

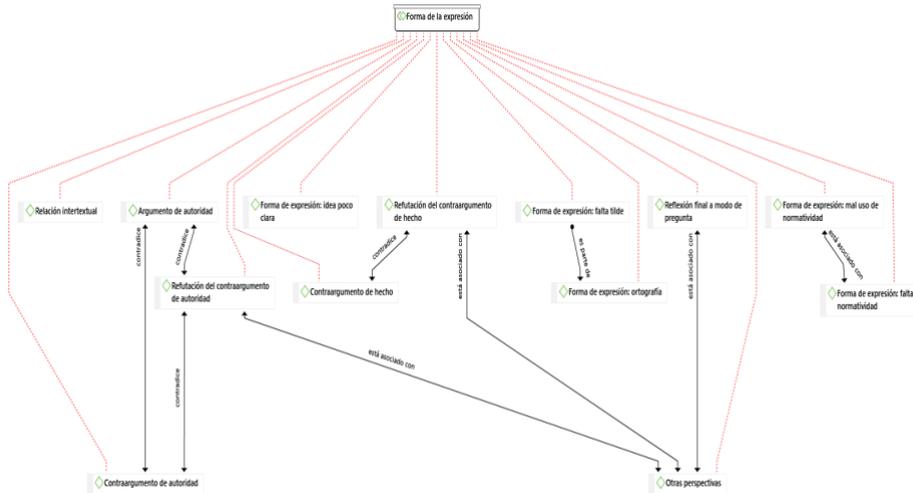
Sin embargo, como ya se ha argumentado, se deben mejorar, para futuros ciclos o versiones de la cátedra, las dificultades halladas en algunos ensayos: las falacias, cambios abruptos de tema, textos incompletos y poca correspondencia entre título y tesis.

Ahora bien, en lo alusivo a la *Organización*, los ensayos cumplieron, en términos generales, con la superestructura (Van Dijk, 1996), la puntuación (RAE, 2010; Ávila, 2003a) y las referencias en la parte final del ensayo, desde las Normas APA (Arias y Cangalaya, 2021) o Normas Icontec (Moreno, 2018). Estos aspectos, junto con los evaluados por la *Forma de expresión*, aportaron en la comprensión de los textos y siguen siendo, por consiguiente, fundamentales para el desarrollo integral de los discursos académicos.

No obstante, se reconocieron ciertos aspectos que alteran la organización de los textos producidos: a) la incompletitud de los dos ensayos referidos párrafos atrás, afectó, además de la coherencia, la superestructura textual; la organización del modo argumentativo (introducción, desarrollo y conclusión) se alteró en ellos y, en consecuencia, generó un vacío de contenido; b) a excepción de un par de ensayos, los demás se caracterizaron por signos de puntuación mal utilizados o no tenidos en cuenta, según las normas ortográficas actuales;

Lo anterior se justifica, además, en la práctica evaluada por las Pruebas Saber Pro en el más alto nivel de desempeño: “Muestran diferentes perspectivas sobre el tema que complejizan el planteamiento y permiten cumplir satisfactoriamente con el propósito comunicativo propuesto en la pregunta” (Icfes, 2019, p. 38). He aquí la red categorial al respecto.

Figura 6. Red categorial sobre la Forma de expresión en los ensayos finales



Nota. Red realizada en Atlas.ti, a partir de los ensayos finales

Como se observa en la figura 6, aunque las citas fueron pertinentes en todos los casos, la forma en que se referenciaron a lo largo del texto merece una revisión más profunda, desde las Normas APA o Icontec (tal hecho se evidencia dentro de la red en la asociación entre el mal uso de la normatividad y la falta de esta). A pesar de que tales normas no son exigidas por las Pruebas Saber Pro, el docente investigador optó por orientarlas debido a que: a) Fue necesario guiar a los estudiantes en las funciones de las referencias directas e indirectas dentro del discurso académico (Cisneros-Estupiñán et al., 2020), para que diferenciaron la voz propia de la voz citada y, de esta manera, evitar el plagio; b) estas normas son exigidas por la biblioteca de la UIS para la entrega de trabajos de grado; promover su uso era pertinente dentro de las prácticas de escritura académica de la universidad.

Por otra parte, las relaciones intertextuales y las reflexiones a modo de pregunta —asociadas, dentro de la red, con perspectivas diversas del

problema—, durante o al final de los textos, también forjaron el estilo de dos de los ensayos.

Las comparaciones se evidenciaron, sobre todo, en los contrastes teóricos, más que en los contextos o problemas abordados. Por otra parte, no se reconocieron metáforas, ni un uso cercano del lenguaje literario; de haberse hallado, se habrían aceptado por los criterios evaluados en la *Forma de la expresión*, pero, a la vez, el género habría adoptado la forma de centauro (Reyes, 1959), distanciada del ideal de texto sugerido por las Pruebas Saber Pro (Icfes, 2018).

Surge, por tanto, la duda del límite de los recursos retóricos en la escritura de ensayos en estas pruebas externas; hasta que no haya claridad al respecto, se optará por priorizar un discurso formal, claro está, pero no literario, en futuros ciclos o versiones de la cátedra.

Las ideas mal redactadas, que generan nebulosidad (Ávila, 2003b), y la ortografía, sobre todo, en el uso de las tildes (Ávila, 2002; RAE, 2010; Grijelmo, 2014), fueron escasas en la mayoría de los ensayos, pero frecuentes en uno de los textos incompletos. Si este se entiende como un caso particular, emergente del método de la búsqueda del cisne negro (Hederich, 2013).

Se concluye que, luego del reconocimiento de las tendencias hacia la buena escritura de los demás estudiantes y después de la identificación y particularización de este caso atípico entre los otros, el ensayista en formación tuvo dificultades en el proceso de escritura, heredadas de las formas en que ha sido educado en procesos de escritura a lo largo de su vida académica y no superadas (o poco fortalecidas) durante el desarrollo de la *Cátedra de Comunicación Escrita*.

Conclusiones

La intervención didáctica expuesta en este artículo merece una valoración crítica para un segundo ciclo o versión de la *Cátedra de Comunicación Escrita* de la UIS. Considerando los entes responsables de una evaluación formativa que, por esencia, busca el mejoramiento en los procesos educativos, la reflexión sobre la investigación-acción es competencia de los estudiantes, del maestro y de la institución educativa (Popham, 2013). En este mismo orden, se exponen las conclusiones, centradas —para el caso que aquí compete y por el carácter proyectivo que

toma la pesquisa (Hurtado, 2005)—, en los aspectos que deben ser mejorados.

En la parte final de la cátedra, los estudiantes evaluaron el proceso didáctico, en función del potenciamiento de sus competencias escriturales y argumentativas. En términos generales, según el cuestionario aplicado, la valoración fue favorable, en cuanto a la manera como se orientaron las clases, el acompañamiento del docente, los tiempos destinados en cada momento de la secuencia y la pertinencia de los objetos de aprendizaje con respecto de lo evaluado por las Pruebas Saber Pro.

No obstante, se identificaron los siguientes aspectos por mejorar, según el modelo mental (Van Dijk, 2012) de tres educandos: a) dentro de la Teoría de la argumentación (Habermas, 1999; Posada, 2004), es necesario enfatizar en el enfoque retórico de la argumentación, no tanto para convencer al lector, sino, principalmente, con el fin de profundizar en figuras literarias; b) en cuanto a la organización textual, es importante enfatizar en el uso de conectores lógicos; y c) con respecto al planteamiento, es indispensable el reconocimiento de falacias, para evitar caer en ellas.

El maestro, por su parte, reflexionó sobre la pertinencia del tiempo destinado al plan de texto, teniendo en cuenta que no fue determinante en la culminación y total calidad del ensayo. A propósito, en este subproceso, hubo un número considerable de estudiantes que desertaron de la cátedra, debido a la frustración de corregir, cambiar de tema y no avanzar como los demás. En este punto, cobra sentido la comprensión de la emoción en los procesos formativos (Torres y Monsalve, 2020).

Por tanto, el problema no radica en el tiempo que se invierte en el plan de texto, sino en cómo se aborda la emoción a partir del error. Además, se debe considerar que el ensayo, por su carácter reflexivo, sí es vehículo de ideas en desarrollo (Cisneros-Estupiñán et al., 2021), contrario a la crítica que se halla en Monsalve (2022); es decir, la planificación textual, aunque es necesaria, no es exclusiva para la consecución de un buen producto escritural, que puede configurarse con calidad mediante la textualización reflexiva.

Igualmente, el maestro analizó la pertinencia de la orientación catedrática junto a la práctica escritural, durante la primera versión del ensayo. El hecho de guiar conceptualmente a los estudiantes para que escribieran en función de la teoría estudiada tendió más a limitar que a

dinamizar la textualización de lo planificado. Incluso, el docente comprendió que esta fue la causa principal de que la mayoría de los ensayos fueran culminados en casa y no en clase. Una opción para mejorar sería permitir a los estudiantes, en primer lugar, textualizar y, luego, con base en ello, orientar la escritura desde la teoría, aprovechando sus avances y falencias.

Finalmente — y mediante el presente artículo—, por parte de la Decanatura de la Facultad de Ciencias Humanas y del SEA Lenguaje, se reconocieron los logros y dificultades del proceso, para una segunda versión de la *Cátedra de Comunicación Escrita*.

Los retos institucionales radican en facilitar no solo los espacios y recursos para el desarrollo de próximas versiones, sino también en promover la participación y permanencia de estudiantes de todas las facultades, así como el número de créditos académicos que se reconozcan por la culminación del proceso escritural, hecho que alimentaría, en parte, la motivación para no desertar.

Referencias

- Abad, H. (18 de agosto de 2006). ¿Colombianos y colombianas, ridículos y ridículas? *Revista Semana*.
<https://www.semana.com/opinion/articulo/colombianos-y-colombianas-ridiculos-y-ridiculas/80502/>.
- Allen, S. (2017). *Falacias lógicas*. CreateSpace.
- Arévalo, L.; Díaz, A.; y Vargas, K. (coord.) (2019). *Lectura, escritura y oralidad. Perspectivas y desafíos en la Universidad Industrial de Santander*. Universidad Industrial de Santander.
- Arias, D. y Cangalaya, L. M. (2021). *Investigar y escribir con APA 7*. Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Arnoux, E. (2018). La tradición retórica en la enseñanza de la escritura. *Didáctica del lenguaje y la literatura* (eds. Ramírez-Peña, Vallejo-Ramírez y Cisneros-Estupiñán). Ediciones de la U.
- Ávila, F. (2002). *Dónde va la tilde*. Editorial Norma.
- Ávila, F. (2003a). *Dónde va la coma*. Editorial Norma.
- Ávila, F. (2003b). *Cómo se escribe*. Editorial Norma.
- Ávila, F. (2012). *Español correcto para Dummies*. Editorial Norma.
- Bourdieu, P. (1985). *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Burón, J. (1993). *Enseñar a aprender. Introducción a la metacognición*. Ediciones Mensajero.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Ariel.
- Camps, A. (1995). *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*. Graó.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer, y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de cultura económica.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 2(6), 63-80.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/126193.pdf>.
- Cisneros-Estupiñán, M.; Olave-Arias, G.; y De la Cruz-Hernández, I. (2020). *Cómo citar: Manual de escritura académica del discurso diferido*. Ecoe Ediciones.
- Cisneros-Estupiñán, M.; Rojas-García, I. Y Serna-Pinto, M. (2021). *El ensayo. Concepto, construcción y práctica*. Ediciones de la U.

- Comité Asesor de Evaluación por Desempeños (CADED UIS) (2021). *Resultados Saber Pro UIS 2020*. Vicerrectoría Académica UIS.
- De Zubiría, M. (2001). *Teoría de las seis lecturas*. Fundación Alberto Merani para el desarrollo de la inteligencia (FAMDI).
- Díaz Barriga, A. (2013). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *DidacTic (s/p)*. UNAM. <https://webdelmaestrocmf.com/portal/guia-para-la-elaboracion-de-una-secuencia-didactica/>.
- Díaz, A. (2009). *La argumentación escrita*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Flower, L. y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College composition and communication*, 32(4), 365-387.
- Gatica-Lara, F., y Uribarren-Berrueta, T. (2013). ¿Cómo elaborar una rúbrica? *Investigación en educación médica*, 2(5), 61-65. <http://www.riem.facmed.unam.mx/index.php/riem/article/view/452/418>.
- González, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Islas*, (138), 125-135. <http://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/572>.
- Grijelmo, Á. (2014). *La gramática descomplicada (nueva edición revisada)*. Taurus.
- Guerrero, C. (2021). Alteridad frente a las dificultades éticas en el marco de la pandemia. En: *Colombia, territorio de historias. Concurso Nacional de Escritura*. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/concurso-lectura-2020/Versi%C3%B3n%20final%20-%20Libro%20CNE%202020.pdf.
- Habermas, J. (1999). *Teoría de la acción comunicativa I*. Taurus.
- Hederich, C. (2013). El método de la búsqueda del cisne negro. En: *La investigación en Ciencias Sociales: estrategias de investigación* (Comp. Páramo). Universidad Piloto de Colombia.
- Hurtado, J. (2005). *Cómo formular objetivos de investigación*. Quirón.
- Icfes (2018). Cuadernillo de preguntas. Módulo de Comunicación Escrita. Saber Pro. Dirección de Evaluación, Icfes. <https://docplayer.es/217910622-Cuadernillo-de-preguntas-modulo-de-comunicacion-escrita-saber-pro.html>.
- Icfes (2019). *Marco de referencia del módulo de comunicación escrita. Saber Pro y TyT*. Dirección de Evaluación, Icfes. <https://www2.icfes.gov.co/marcos-de-referencia-examen-saber-tyt>.

- Icfes (2021). *Guía de orientación Pruebas Saber Pro. Módulos de competencias genéricas*. Dirección de Evaluación, Icfes. <https://www.uao.edu.co/wp-content/uploads/2022/02/Gui%CC%81a-de-orientacion-mo%CC%81dulos-gene%CC%81ricos-Saber-Pro-2021.pdf>.
- Jover, G. (2015). El aprendizaje de la competencia oral. En: *La educación lingüística: entre el deseo y la realidad. Competencias comunicativas y enseñanza del lenguaje*. (Comp. Lomas). FLACSO México.
- Landínez, J. (2021). La educación laica debería ser una realidad. En: Colombia, territorio de historias. Concurso Nacional de Escritura. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/concurso-lectura-2020/Versi%C3%B3n%20final%20-%20Libro%20CNE%202020.pdf.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, 82(4), 623. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.82.4.623>.
- McKernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum: métodos y recursos para profesionales reflexivos*. Ediciones Morata.
- Monsalve, J. (2018). Fundamentos para la comprensión del ser sujeto hablante, desde el enfoque de la Lingüística del hablar. En: *Encuentro con la lingüística, la semiótica y la enseñanza de lenguas* (pp. 275–302). Bucaramanga: Universidad Industrial de Santander.
- Monsalve, J. (2017). Sociolingüística en sexto grado: hacia una formación del ser-sujeto-hablante. *Lingüística y Literatura*, (72), 100-113. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/lyl/article/view/328867/20785521>.
- Monsalve, J. (2020). Ser sujeto hablante en el aula de Lengua Materna. *I+D Revista de Investigaciones*, 15(2), 28-37. <https://www.udi.edu.co/revistainvestigaciones/index.php/ID/article/view/244>.
- Monsalve, J. (2022). Cisneros-Estupiñán, M.; Rojas-García, I. Y Serna-Pinto, M. (2021). El ensayo. Concepto, construcción y práctica. Bogotá: Ediciones De La U, 274 páginas. ISBN 978-958-792-313-1. *Traslaciones. Revista Latinoamericana De Lectura Y Escritura*, 9(17). <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs/index.php/traslaciones/article/view/5970>.

- Montolío, E.; Figueras, C.; Garachana, M. y Santiago, M. (2002). *Manual Práctico de Escritura Académica (Vol. II)*. Editorial Ariel.
- Moreno, F. (2018). *Estilo Icontec en acción. Cómo citar y elaborar referencias*. Universidad del Norte.
- Navarro, G. (2021). Alimento global con alma local. En: *Colombia, territorio de historias. Concurso Nacional de Escritura*. Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Cultura. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/plan-lectura-2021/concurso-lectura-2020/Versi%C3%B3n%20final%20-%20Libro%20CNE%202020.pdf.
- Niño, V. (2011). *Metodología de la investigación. Diseño y ejecución*. Ediciones de la U.
- Ojeda-Avellaneda, A. C., Torres-Lizarazo, D. F., y Monsalve-Flórez, J. A. (2019). Hoja de vida de lector como herramienta de evaluación formativa para el ingreso a la Educación Superior. En: SERNA, Edgar. (Ed). *Revolución en la Formación y la Capacitación para el Siglo XXI (vol. II)*. 2. Ed. Medellín, Antioquia: Editorial Instituto Antioqueño de Investigación.
- Ojeda-Avellaneda, A. C., Torres-Lizarazo, D. F., y Monsalve-Flórez, J. A. (2021). Conceptualización de la Hoja de vida de lector como instrumento de evaluación formativa en la educación superior. *Entramado*, 17(1), 150-167.
- Pardo, N. (2007). *Cómo hacer análisis crítico de discurso*. Universidad Nacional de Colombia.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para el diseño del trabajo didáctico en la enseñanza del lenguaje*. CERLALC.
- Pérez, M. y Rincón, G. (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Universidad del Valle.
- Popham, W. (2013). *Evaluación trans-formativa. El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea, S.A. de Ediciones
- Posada, P. (2004). *Argumentación: Teoría y Práctica*. Departamento de Filosofía, Universidad del Valle.
- Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Real Academia Española de la Lengua (RAE) (2010). *Ortografía de la lengua española*. Espasa.

- Reyes, A. (1959). Las nuevas artes. En: *Los trabajos y los días. Obras completas*. Fondo de Cultura Económica.
- Sabino, C. (1998). *El proceso de investigación*. Panamericana Editorial.
- Serafini, M. T. (1994). *Cómo se escribe*. Paidós.
- Sánchez, J. (coord.) (2007). *Saber escribir*. Aguilar.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543046003407>.
- Thomas, F. (9 de agosto de 2006). Niñas y mujeres en la sombra. El Tiempo.
<https://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-2131000>.
- Torres, D. y Monsalve, J. (2020). Fundamentos psicológicos para integrar la emoción en la evaluación formativa. *Rastros Rostros*, 22(2), 1-21.
<https://revistas.ucc.edu.co/index.php/ra/article/view/3721/3309>.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument Cambridge*. Cambridge University Press.
- Van Dijk, T. (1992). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Paidós.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo XXI Editores.
- Van Dijk, T. (2012). *Discurso y contexto. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa, S.A.
- Weston, A. (1992). *Las claves de la argumentación*. Ariel.

Recibido: 04 de julio de 2022.

Aceptado: 03 de octubre de 2022.