

Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado

Production of argumentative texts written in tenth grade students

alexbolivar02@gmail.com, Especialista en Pedagogía de la Lengua Escrita. U. Santo Tomás, Aspirante a Magister en Educación Superior de la Universidad Autónoma del Caribe, Coordinadora en la Institución Educativa Distrital Lestonnac, Barranquilla (Atlántico).

Alexis Bolívar Romero

rocio-montenegro2010@hotmail.com, Licenciada en Educación Básica. U.de Pamplona, Aspirante a Magister en Educación Superior de la Universidad Autónoma del Caribe, Docente en la Institución de Básica y Media de Concordia (Magdalena).

Rocío Montenegro De la Rosa

Artículo producto de Investigación de la Maestría en Educación, Universidad Autónoma del Caribe, con la tutoría de la Profesora Osiris García Abello

Recibido: Oct. 1 DE 2012

Aceptado: Nov 5 DE 2012

RESUMEN

El presente artículo condensa los resultados de una investigación cuantitativa de diseño cuasi experimental titulada “Estrategia Didáctica para mejorar la Producción de Textos Escritos Argumentativos en estudiantes de Décimo Grado”, la cual centró su interés en el mejoramiento de la producción textual argumentativa en estudiantes de Décimo Grado de una institución oficial, quienes evidenciaban dificultades al momento de producir este tipo de textos. La revisión del corpus teórico condujo a establecer la importancia de la escritura como proceso, acompañada de la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo, como elementos fundamentales para obtener los resultados esperados. De otra parte, la valoración de la enseñanza aprendizaje de producción textual, permitió establecer que las estudiantes ven la escritura como una tarea muy compleja y que no tienen claridad sobre lo que es un texto argumentativo; además, que la gran mayoría de los docentes reconoce su poco dominio sobre el tema. A partir de los resultados de estas actividades previas, surgió la necesidad de diseñar una estrategia didáctica encaminada al fortalecimiento de la producción textual argumentativa, fundamentada en la escritura como proceso, en la evaluación formativa y en el aprendizaje cooperativo, con el fin de dar solución a la problemática existente. Los resultados obtenidos luego de la aplicación de la estrategia didáctica permitieron evidenciar un progreso significativo de las estudiantes del grupo experimental y, por tanto, se puede concluir que la estrategia didáctica propuesta por las investigadoras puede dar resultados óptimos si se aplica de forma continua y sistemática.

Palabras Clave: Escritura como proceso, Producción textual, argumentación, estrategia didáctica, evaluación formativa, aprendizaje cooperativo.

ABSTRACT

This article summarizes the results of a quantitative research quasi-experimental design entitled “Teaching Strategy to improve Argumentative Written Text Production in Tenth Grade Students,” which was focused on the improvement of argumentative text production students Tenth Degree of an official institution, who evidenced difficulties when producing such texts. The review of the theoretical corpus led to establish the importance of writing as a process of formative assessment and cooperative learning as fundamental elements to achieve the expected results. Furthermore, the assessment of learning of textual production, established that the students see writing as a very complex and do not have clarity about what is an argumentative text, moreover, that the vast majority of teachers acknowledges his poor command of the subject. From the results of these preliminary activities, the need arose to design a teaching strategy aimed at strengthening the argumentative text production, based on writing as a process, formative assessment and cooperative learning, in order to solve to existing problems. The results obtained after the application of the teaching strategy allowed to evidence significant progress in the experimental group and, therefore, one can conclude that the teaching strategy proposed by the researchers can give best results if applied consistently and systematically.

Keywords: Writing as a process, production textual argument, teaching strategy, formative assessment, cooperative learning.

Introducción

La capacidad para producir textos escritos contribuye en gran medida al desempeño exitoso de las personas en su vida académica y profesional, sin embargo los resultados de muchas investigaciones destacan, con preocupación, el rendimiento deficiente de niños y jóvenes en esta materia tan esencial y el bajo grado de competencia textual con que egresan del sistema escolar los alumnos de educación secundaria (Martínez Ezquerro, 1999; Villasmil, Arrieta, & Fuenmayor, 2009; Parodi Sweis, 2000). De igual manera, los estudios revelan el desconocimiento de la competencia argumentativa por parte de estudiantes de todos los niveles de escolaridad, incluido el nivel universitario, no obstante la importancia de esta habilidad discursiva para el desempeño social de los individuos (Hurtado Vergara, 2006; Camps & Dolz, 1995; Del Caño, 1999; Nigro, 2006; Pérez Terán, 2007; Carlino, 2005; Manrique, Vilchez, & García, 2005).

Entre los aspectos generadores de esta problemática se consideran especialmente determinantes los siguientes:

- La poca importancia dada a una buena formación lingüística y el relajamiento de los valores y normas sociales, lo que se refleja en la competencia lingüística de los hablantes (Catuogno, Mallo, & Rivarola, 2003; Padilla, 2011); razón por la cual la escuela debe trabajar este aspecto para lograr que la comunidad en la que está inmersa valore el uso de la escritura (Lacón & Ortega, 2008).
- El uso de prácticas mecánicas de escritura que no favorecen el desarrollo intelectual y expresivo del estudiante y que, además, están alejadas de un uso comunicativo real. Para que la escritura tenga sentido es necesario que existan propósitos auténticos y audiencias reales, factores que están estrechamente relacionadas con la motivación y con el conocimiento procedimental de la escritura (Cassany, 1999; Dolz, 1994; Cuervo Echeverry & Flórez Romero, 1998).
- La mayor tendencia de los docentes a señalar las dificultades de los estudiantes que a implementar propuestas didácticas encaminadas a desarrollar sus competencias escriturales y argumentativas (Bono & De la Barrera, 1998). Cassany (1999), afirma que “se escribe mucho pero se enseña poco a escribir” (p.128), y agrega que en la escuela media se utiliza más la escritura como herramienta de evaluación que como instrumento de aprendizaje.
- La argumentación escrita no es una actividad sistemática y constante en el desarrollo de las clases de Lengua Castellana en las instituciones educativas colombianas (GIA, 2007-2008). La escuela está más concentrada en el aprendizaje de conocimientos e informaciones particulares, que en la formación de individuos con mayor capacidad para inducir, argumentar y deducir.
- La creencia de que las producciones argumentativas pueden resultar muy difíciles para los alumnos, razón por la cual en la escuela, generalmente, se trabajan actividades basadas en textos narrativos y explicativos y su enseñanza metódica sólo se introduce en el bachillerato con resultados poco satisfactorios (Perelman, 1999).
- La deficiente formación pedagógica que reciben los docentes, la cual no ha contribuido a transformarlos en docentes expertos para enseñar a leer y a escribir, y mucho menos en escritores expertos (Sistema Nacional de Evaluación del MEN, citado por Cuervo Echeverry & Flórez Romero, 1998; Gloria Castro, 2008; Rodríguez, 1992). Se puede agregar que a muchos profesores no les gusta escribir, y cuando escriben lo hacen solo como parte de sus funciones docentes. Como afirman Cuervo Echeverry & Flórez Romero (1998), un docente que no escribe y disfruta esta actividad como parte de su cotidianidad, no puede acompañar a sus alumnos en el proceso de aprender a escribir.
- La falta de preparación disciplinar y didáctica de los profesores para argumentar y para enseñar a argumentar (Camps & Dolz, 1995; GIA, 2007-2008), por cuanto muchos consideran que la enseñanza de las habilidades escriturales y argumentativas es responsabilidad exclusiva de los docentes de lenguaje (Ramos & Zapata).

Las estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Distrital Lestonnac, del barrio El Bosque de Barranquilla, no escapan a esta problemática por cuanto presentan serias deficiencias en el proceso de producción de textos escritos, especialmente argumentativos, lo que se evidencia en:

- Vocabulario restringido.
- Inadecuada selección de términos apropiados al contexto y al receptor.
- Insuficiente planificación antes de escribir, lo cual da lugar a ideas poco elaboradas y a la escasa relación entre éstas.
- Deficiente dominio de aspectos formales del texto escrito y de las estrategias argumentativas.

Estas deficiencias se detectaron a través de un diagnóstico. La información se recogió mediante la aplicación de encuestas semiestructuradas para estudiantes y profesores, además de una prueba pedagógica consistente en la elaboración de un texto argumentativo.

La encuesta realizada a las estudiantes permitió evidenciar que tienen una percepción muy positiva sobre la escritura como herramienta fundamental para el aprendizaje; no obstante ven la escritura como una tarea muy compleja. Asimismo, que un número significativamente alto de ellas, no se consideran buenas escritoras porque, según expresan “no tienen hábitos de lectura”, “no se acuerdan bien de lo que les enseñaron”, “los profesores no

las ayudan a corregir los errores”, o “no recuerdan lo explicado” durante su proceso de aprendizaje.

Los resultados de las encuestas también permitieron establecer que las estudiantes producen muchos textos escritos en todas las áreas y que la producción textual se centra en la elaboración de textos expositivos, textos argumentativos y mapas conceptuales; en menor proporción realizan textos literarios. En cuanto a los pasos que siguen al elaborar un texto escrito, la mayoría sólo hizo referencia a la fase de producción o redacción; con respecto a la planificación se limitaron a la recogida de información y, sobre la revisión sólo enfatizaron en la corrección de aspectos formales del texto. Lo anterior, permitió concluir que en la institución se privilegia el enfoque de la escritura centrada en el producto.

Las respuestas de las estudiantes respecto a las dificultades que tienen al momento de producir textos escritos revelaron que los docentes hacen más énfasis en los aspectos normativos de la lengua escrita a la hora de enseñar a elaborar textos escritos y de corregirlos; además, pusieron de manifiesto que las estudiantes no planifican sus textos, no consultan fuentes ni la opinión de expertos, sino que se limitan a escribir sus opiniones personales. Por otra parte, la mayoría de las encuestadas reconoció la necesidad de aprender estrategias que les permitan desarrollar competencias escriturales.

En cuanto a la argumentación, las respuestas de las estudiantes permitieron constatar que un porcentaje significativo no tiene claridad sobre lo que es un texto argumentativo ni cuáles son los propósitos de este tipo de texto. Por tratarse de un texto argumentativo identifican los argumentos como elementos fundamentales de esta clasificación textual, sin embargo la tesis, las refutaciones, las citas de autoridad, los hechos y los datos estadísticos no son tan relevantes o son desconocidos por las estudiantes como elementos fundamentales de dichos textos.

Los docentes, por su parte, coincidieron con las estudiantes en que la escritura es una herramienta fundamental para el aprendizaje de su área; señalaron que la producción textual contribuye a la profundización y afianzamiento de los conceptos trabajados, a la vez que permite evaluar el nivel de comprensión de las estudiantes y su capacidad crítica frente a los temas tratados en cada asignatura. Un porcentaje significativamente alto de profesores, manifestó que hace uso de la producción textual en sus clases, no obstante reconocieron que tienen poco conocimiento sobre la enseñanza de la producción textual. Por otra parte, las respuestas de los docentes corroboraron que al momento de evaluar los textos escritos, éstos centran su valoración en los aspectos gramaticales de la escritura, lo cual confirma que no manejan el paradigma de la escritura centrada en el proceso.

Con respecto a las estrategias que se han implementado para el mejoramiento de la producción textual, la mayoría de los profesores señaló que el área de Humanidades trabaja sobre la actualización y enseñanza de la producción textual y esto con-

tribuye al trabajo en otras áreas; sin embargo, sugirieron que se deben abrir espacios para que los docentes de Humanidades orienten a los profesores de las demás áreas. De lo anterior, se pudo colegir que no se socializan los criterios referidos a la producción textual teniendo ésta una gran importancia en todas las asignaturas. Estos resultados permitieron confirmar que las dificultades evidenciadas por las estudiantes en materia de producción textual, son producto del manejo didáctico que se viene dando en la institución a esta materia tan esencial.

A continuación se presentan los resultados del análisis del texto inicial (Pre test), el cual se valoró mediante una rejilla de evaluación de la producción de textos argumentativos escritos. Dicha rejilla se elaboró con base en los lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana en relación con las competencias asociadas al proceso de producción textual argumentativa; asimismo, en los aportes teóricos de Anna Camps & Teresa Ribas (1993) referidos a los criterios de evaluación del texto: aspectos formales, proceso de composición escrita e imagen exterior del texto; además, en la estructuración de la rejilla en categorías y niveles jerárquicos e inclusivos, propuesta por Mauricio Pérez Abril (2000). El aporte de las investigadoras en la elaboración de esta rejilla estuvo en la redacción de los desempeños esperados por las estudiantes en los diferentes niveles de cada categoría, de manera que pudieran ser comprendidos por docentes de cualquier área. Con base en lo anterior se puede afirmar que su validez y confiabilidad descansa en criterios de autoridad.

Tal como puede apreciarse en el siguiente esquema, se establecieron 6 categorías para evaluar la producción textual argumentativa escrita de las estudiantes: En la categoría “No respuesta” se ubican las estudiantes que presentan un nivel muy bajo de competencia textual para su nivel de escolaridad; en la categoría “Aspectos formales del texto” se evalúan tres niveles, que coinciden con los componentes del nivel intratextual expuestos en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), relacionados con la competencia textual de las estudiantes; las categorías “Función del texto” y “Relación con otros textos”, evalúan los niveles extratextual e intertextual, explicados en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998), relacionados con las competencias pragmática y argumentativa; las dos últimas categorías evalúan el manejo de la escritura como proceso y la capacidad de autorregulación de las estudiantes, además la imagen exterior del texto.

Los resultados de la prueba pedagógica ponen de manifiesto unos niveles muy bajos en las competencias textual y argumentativa de las estudiantes. Un porcentaje significativo (27%), se encuentra en la categoría “No respuesta: producen textos incoherentes, compuestos por proposiciones que no tienen sentido completo o están desarticuladas, en los cuales no es posible identificar oraciones, párrafos y, mucho menos, la organización lógica de un texto: introducción, desarrollo y conclusión. Además, no tienen claridad sobre el propósito de los textos argumentativos, lo que se demuestra porque no expresan su punto de vista frente a la situación planteada ni expresan razones a favor o en contra.

En primera instancia se exponen los resultados del grupo experimental:

Cuadro No. 1.- Resultados Pre test – Grupo Experimental

Categoría	Condiciones	Nivel	No. de estudiantes	Porcentaje
NO RESPUESTA	Produce textos cuyas proposiciones no tienen sentido completo o están desarticuladas, tampoco presentan la organización lógica de un texto: introducción, desarrollo y conclusión.	0	7	27%
ASPECTOS FORMALES DEL TEXTO	Produce textos en los que expresa su opinión sobre un tema, y tiene en cuenta la concordancia entre categorías gramaticales, pero sin relaciones textuales conectivas.	1	10	38,4%
	Produce textos en los cuales se evidencia la concordancia entre categorías y el uso de conectores y/o signos de puntuación, para expresar su punto de vista sobre un tema.	2	5	19,2%
	Produce textos coherentes que siguen un eje temático, explicitando temas y subtemas, para expresar un punto de vista particular o tesis.	3	4	15,4%
FUNCIÓN DEL TEXTO	Produce textos argumentativos coherentes, en los cuales hace uso del esquema de organización: tesis, argumentos, conclusión, y explicita su intención de persuadir.	4	0	0%
RELACIÓN CON OTROS TEXTOS	Elabora textos argumentativos coherentes en los cuales cita las opiniones de autores entendidos en el tema y justifica sus argumentos con datos objetivos o ejemplos.	5	0	0%
TOTAL			26	100%
Categoría	Condiciones		No. de estudiantes	Porcentaje
NO RESPUESTA	No ha desarrollado estrategias de autorregulación para la elaboración de textos escritos, por lo tanto no tiene en cuenta los procesos de planificación, revisión y corrección.	0	26	100%
PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA	Al momento de elaborar un texto escrito tiene en cuenta el proceso de planificación y elabora por lo menos un borrador.	1	0	0%
	Al momento de elaborar un texto escrito tiene en cuenta la planificación y revisión, pero sólo corrige el texto atendiendo a las sugerencias del profesor	2	0	0%
	Al momento de elaborar un texto escrito desarrolla estrategias de autorregulación por lo que diseña un plan textual, elabora un borrador de acuerdo a lo planificado y reescribe el texto a partir de su propia valoración y del efecto causado en sus interlocutores.	3	0	0%
Total			26	100%
Categoría	Condiciones	Nivel	No. de estudiantes	Porcentaje
NO RESPUESTA	Produce textos escritos en los cuales no tiene en cuenta los criterios metodológicos para la presentación de los mismos.	0	26	100%
IMAGEN EXTERIOR DEL TEXTO	Produce textos escritos en los cuales tiene en cuenta normas mínimas de presentación, como letra legible, márgenes y organización.	1	0	0%
	Elabora textos escritos teniendo en cuenta criterios metodológicos establecidos, como: tipo de letra y tamaño adecuado, interlineado, márgenes, organización, pie de página, etc.	2	0	0%
TOTAL			26	100%

Fuente: Equipo Investigador, 2012, fundamentado por Anna Camps & Teresa Ribas (1993) y en los componentes del nivel intratextual expuestos en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998)

Los siguientes son los resultados de la prueba inicial del grupo control:

Cuadro No. 2.- Resultados Pre test - Grupo Control

Categoría	Condiciones	Nivel	No. de estudiantes	Porcentaje
NO RESPUESTA	Produce textos cuyas proposiciones no tienen sentido completo o están desarticuladas, tampoco presentan la organización lógica de un texto: introducción, desarrollo y conclusión.	0	7	27%
ASPECTOS FORMALES DEL TEXTO	Produce textos en los que expresa su opinión sobre un tema, y tiene en cuenta la concordancia entre categorías gramaticales, pero sin relaciones textuales conectivas.	1	12	46,1%
	Produce textos en los cuales se evidencia la concordancia entre categorías y el uso de conectores y/o signos de puntuación, para expresar su punto de vista sobre un tema.	2	4	15,4%
	Produce textos coherentes que siguen un eje temático, explicitando temas y subtemas, para expresar un punto de vista particular o tesis.	3	3	11,5%
FUNCIÓN DEL TEXTO	Produce textos argumentativos coherentes, en los cuales hace uso del esquema de organización: tesis, argumentos, conclusión, y explicita su intención de persuadir.	4	0	0%
RELACIÓN CON OTROS TEXTOS	Elabora textos argumentativos coherentes en los cuales cita las opiniones de autores entendidos en el tema y justifica sus argumentos con datos objetivos o ejemplos.	5	0	0%
TOTAL				
Categoría	Condiciones		No. de estudiantes	Porcentaje
NO RESPUESTA	No ha desarrollado estrategias de autorregulación para la elaboración de textos escritos, por lo tanto no tiene en cuenta los procesos de planificación, revisión y corrección.	0	26	100%
PROCESO DE COMPOSICIÓN ESCRITA	Al momento de elaborar un texto escrito tiene en cuenta el proceso de planificación y elabora por lo menos un borrador.	1	0	0%
	Al momento de elaborar un texto escrito tiene en cuenta la planificación y revisión, pero sólo corrige el texto atendiendo a las sugerencias del profesor	2	0	0%
	Al momento de elaborar un texto escrito desarrolla estrategias de autorregulación por lo que diseña un plan textual, elabora un borrador de acuerdo a lo planificado y reescribe el texto a partir de su propia valoración y del efecto causado en sus interlocutores.	3	0	0%
Total			26	100%
Categoría	Condiciones	Nivel	No. de estudiantes	Porcentaje
NO RESPUESTA	Produce textos escritos en los cuales no tiene en cuenta los criterios metodológicos para la presentación de los mismos.	0	26	100%
IMAGEN EXTERIOR DEL TEXTO	Produce textos escritos en los cuales tiene en cuenta normas mínimas de presentación, como letra legible, márgenes y organización.	1	0	0%
	Elabora textos escritos teniendo en cuenta criterios metodológicos establecidos, como: tipo de letra y tamaño adecuado, interlineado, márgenes, organización, pie de página, etc.	2	0	0%
TOTAL			26	100%

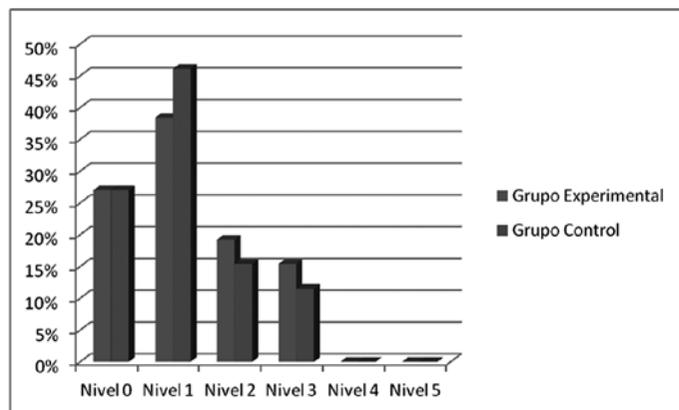
Fuente: Equipo Investigador, 2012, fundamentado por Anna Camps & Teresa Ribas (1993) y en los componentes del nivel intratextual expuestos en los Lineamientos Curriculares (MEN, 1998)

Un 38,4% de las estudiantes alcanza el nivel 1, es decir, producen textos en los que tienen en cuenta la concordancia entre categorías gramaticales (coherencia local), pero sin segmentaciones semánticas ni relaciones textuales conectivas. Cabe destacar que en este grupo de textos se puede apreciar una opinión personal sobre el tema, pero no proponen argumentos válidos que la sustenten.

Un 19,2% de las estudiantes produce textos en los cuales se evidencia la concordancia entre categorías y el uso de conectores y/o signos de puntuación para expresar su punto de vista sobre un tema, es decir, se evidencian relaciones conectivas, existe una coherencia global lineal, pero no hay argumentación.

Un porcentaje significativamente bajo de estudiantes (15,4%), produce textos coherentes que siguen un eje temático para expresar un punto de vista particular o tesis, y en los cuales se evidencian relaciones conectivas y por lo menos tres párrafos. Este grupo de estudiantes revelan capacidades para producir textos en los cuales fue posible identificar la opinión personal y por lo menos dos argumentos, basados en su experiencia personal.

Gráfico No. 1.- Resultado comparativo de los grupos Experimental y Control, según niveles de desempeño en la Producción textual argumentativa



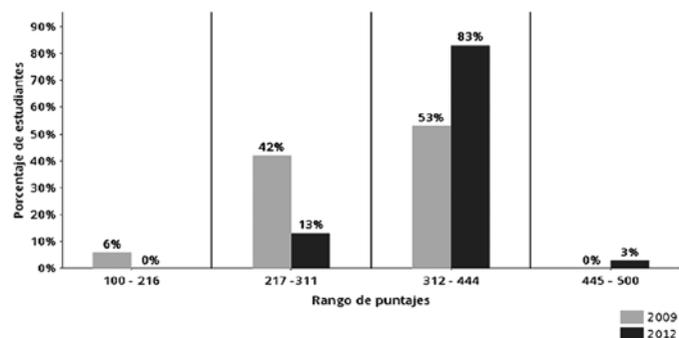
Fuente: Equipo Investigador, 2012.

Se puede concluir que un porcentaje significativo de los textos escritos por las estudiantes se concentran en los niveles 0 y 1 (65,4%), lo que indica que las estudiantes tienen dificultades para producir textos escritos argumentativos y que no han tenido antes una aproximación sistemática al manejo de textos argumentativos.

En cuanto al uso pertinente de estrategias de autorregulación, se debe anotar que las estudiantes no planifican sus textos, sino que escriben las ideas que van llegando a su mente con base en los conocimientos que tienen sobre el tema, y desconocen la importancia de la revisión y la reescritura. De igual forma, las estudiantes no tienen en cuenta los criterios metodológicos para la elaboración de textos escritos, pues las exigencias en este sentido son mínimas.

Las deficiencias de las estudiantes también son palpables en los resultados de las Pruebas Saber, tal como se puede apreciar en la siguiente gráfica que muestra las distribuciones porcentuales en cada nivel de desempeño en las aplicaciones de 2009 y 2012.

Gráfico No. 2.- Distribución de las estudiantes según rangos de puntaje y niveles de desempeño en lenguaje, noveno grado, I.E.D. Lestonnac – Barranquilla



Fuente: ICFES (2010) Resultados Censales Saber 9° en Lenguaje, 2012. Recuperado de http://www.icfesinteractivo.gov.co/SaberCensal359Reportes_2013-web/consultaReporteEstablecimiento.jsp

La gráfica revela que, en el 2012, un 13% de las estudiantes logró los desempeños mínimos esperados para el noveno grado, es decir, que aún hay estudiantes que no superan las preguntas de menor complejidad de la prueba; un 83% alcanzó el nivel satisfactorio al que todos o la gran mayoría de los estudiantes deberían llegar; y, un 3% alcanzó un nivel avanzado, es decir, un porcentaje muy pequeño de estudiantes muestra un desempeño sobresaliente en las competencias esperadas para el área y grado evaluados. El esquema también pone de manifiesto que los resultados de la institución en el 2012 mejoraron con relación a los obtenidos en el 2009; no obstante, es necesario realizar acciones de mejoramiento para lograr que ninguna estudiante quede en el nivel mínimo y que una proporción creciente se ubique en el nivel avanzado.

Ante tal situación problemática surgió el siguiente interrogante: ¿Cómo mejorar la producción de textos escritos argumentativos en estudiantes de Décimo Grado?

Para dar respuesta a esta problemática se planteó como objetivo general diseñar una estrategia didáctica para el mejoramiento de la producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de Décimo Grado. Como objetivos específicos se propusieron los siguientes: Examinar el marco teórico y legal existente sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos argumentativos escritos; realizar un diagnóstico sobre el proceso de enseñanza aprendizaje de la producción de textos argumentativos escritos en la institución objeto de estudio; y, finalmente, contrastar los resultados obtenidos de aplicar la estrategia didáctica diseñada.

Metodología

Esta investigación se fundamentó en el paradigma empírico analítico, por cuanto procuró un conocimiento objetivo basado en la experiencia y en el estudio de la relación entre las variables seleccionadas y los efectos de la implementación de una estrategia didáctica. Con un enfoque de corte cuantitativo, con la aplicación de técnicas estadísticas apropiadas, con el fin de garantizar la confiabilidad y validez de los datos. El diseño fue cuasi experimental, es decir, se realizó en un escenario natural, con un control parcial sobre la equivalencia inicial de los grupos, y con grupos intactos o sea ya formados antes del experimento; el diseño constó de pre prueba y post prueba, con un grupo de control (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 1997; Briones, 2002; Vidal et al.).

La población estuvo conformada por 52 estudiantes de Décimo Grado de la Institución Educativa Distrital Lestonnac, las cuales contaban con una edad entre los 15 y 17 años, y no presentaban dificultades de aprendizaje ni problemas de comportamiento fuera de lo habitual. El rendimiento académico, en general, era básico.

El proceso de investigación se desarrolló en tres etapas: 1. El diagnóstico con el fin de establecer las competencias escriturales y argumentativas de los estudiantes y la metodología aplicada por los docentes para la enseñanza de la producción textual; 2. El diseño y aplicación de la estrategia didáctica como mecanismo de mejoramiento de las dificultades encontradas en el diagnóstico; y, 3. El análisis de la incidencia de la propuesta didáctica planteada.

Para la etapa del diagnóstico se realizaron las encuestas a estudiantes y docentes, además una medición previa o pretest al grupo experimental y al grupo de control, para establecer el nivel de partida de ambos grupos. Para el desarrollo de la segunda etapa se analizaron investigaciones previas sobre el tema objeto de estudio y se tuvieron en cuenta los resultados arrojados por el primer paso, lo cual permitió establecer la necesidad de diseñar una estrategia didáctica sustentada en la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo. Finalmente, se aplicó la propuesta didáctica al grupo experimental, y se realizó a este grupo y al grupo control una prueba post test y se realizaron las comparaciones precisas con el fin de conocer la eficacia de la estrategia didáctica planteada.

Propuesta Didáctica

Atendiendo a lo anteriormente expuesto y a la exploración teórica realizada sobre el tema, se diseñó una estrategia didáctica con la cual se quiso brindar una opción de mejoramiento a la problemática planteada en la institución objeto de estudio. Dicha estrategia, denominada "Aprender a argumentar valorando al otro", está sustentada en la escritura como proceso, el fortalecimiento

de la competencia argumentativa, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo. Se optó por darle este nombre, en la medida que la argumentación y el trabajo cooperativo son dos acciones que implican escuchar los puntos de vista, razones y objeciones que exponen otras personas, al igual que la aceptación de sugerencias y recomendaciones, tanto del profesor como de los otros estudiantes; además, porque se tuvo en cuenta fomentar el respeto por la propiedad intelectual.

Para el diseño de la estrategia se tuvieron en cuenta los Lineamientos Curriculares específicos para Lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencia en lenguaje (MEN, 2006) y los indicadores de logros curriculares del área de lenguaje (MEN, 1996). Asimismo, se partió de la concepción de la escritura como proceso, la cual ha sido explicada por los modelos cognoscitivos contemporáneos de la escritura (Bereiter & Scardamalia, 1992; Cassany, 1990; 1998; 1999; Cassany, Luna, & Sanz, 2000; Camps & Ribas, 1993; Camps & Dolz, 1995; Camps A., 1995; 1997; 2008), que consideran la escritura como un proceso complejo, que se desarrolla en varias y recurrentes etapas, en las cuales el aprendiz debe planificar, redactar y revisar para lograr un texto coherente y adecuado a sus fines, al tiempo que le posibilitan autorregularse y, poco a poco, ir alcanzando cierta autonomía al desarrollar la tarea de escribir.

Los aportes de Daniel Cassany (1990, 1998, 1999, 2007), en este sentido son muy importantes. Desde hace muchos años, este autor ha venido trabajando el tema de la enseñanza de la lengua escrita, a partir de una visión multidimensional que abarca desde la psicología sociocultural vygotskyana hasta la visión cognitiva del proceso de escritura de un texto. Junto con otros autores, ha hecho una recopilación de estrategias de aprendizaje o cognoscitivas y estrategias de enseñanza o instruccionales (Cassany, Luna, & Sanz, Enseñar lengua., 2000), en función de los subprocesos implicados en la producción de textos escritos: planificación, redacción y revisión. Su propuesta didáctica destaca el carácter comunicativo-funcional de la escritura, lo que supone una práctica frecuente de interacción verbal en el aula para compartir y confrontar las producciones textuales. Además, destaca la importancia de unos materiales de lectura y escritura, naturales, reales, intencionales y contextualizados, con el fin de obtener resultados satisfactorios en esta materia.

Para el diseño de la estrategia, también se tuvieron en cuenta los planteamientos teóricos expuestos por Anna Camps, (1993, 1995, 1997, 2008). La autora parte de la necesidad de dar sentido a las actividades de escritura que tienen lugar en la escuela y, con este objetivo, propone la implementación de secuencias didácticas, entendidas éstas como un conjunto de acciones deliberadamente organizadas y estructuradas por el maestro de acuerdo con unas metas de aprendizaje y con unos principios pedagógicos claramente definidos. Asimismo, enfatiza la necesidad de proporcionar

instrumentos a los estudiantes para llevar a cabo la tarea de redacción, y desarrollar la evaluación de la producción textual como un proceso interactivo y formativo. La autora, destaca, igualmente, la importancia de la argumentación en todos los dominios de la vida social y, por tanto, la necesidad de incluirla como eje fundamental en los programas de enseñanza de la Educación Básica. Junto con Joaquim Dolz (1995), ofrecen una serie de estrategias para que los jóvenes aprendices comprendan mejor las características propias de los textos argumentativos y, poco a poco, se acerquen a su producción escrita de forma autónoma. En cuanto a la argumentación, también se toman en cuenta los aportes de Weston (1994), quien expone una serie de estrategias concretas para que los estudiantes argumenten adecuadamente, y de Canals, Roser (2007), quien toma como referente el esquema argumentativo de Toulmin para organizar su mapa argumentativo, instrumento didáctico que sirve tanto para estructurar una argumentación oral como para redactar un texto argumentativo.

Otro factor importante es la evaluación, actividad que no es exclusiva del docente; los alumnos también intervienen en este proceso, lo que implica que profesor y estudiantes hablen de los contenidos temáticos y de los textos que se están produciendo, los comparen y evalúen mediante instrumentos de evaluación. De esta forma, cada alumno toma conciencia de sus aprendizajes, de las dificultades que tiene, de sus progresos; todo esto, a través de los cambios que el texto producido va experimentando. En este sentido, la evaluación es de carácter formativo y se concibe como una fase inherente al proceso de aprendizaje que se realiza de manera paralela al desarrollo de las actividades de composición; es decir, la evaluación se entiende como un proceso a través del cual el alumno se apropia de los criterios de evaluación y de los objetivos de aprendizaje, de tal manera que, progresivamente, comprende los errores cometidos y reformula o corrige hasta lograr un aprendizaje autónomo (Camps, A., 1993; Jurado, F., 2009; Ortega Ruíz, 1994). Las rejillas son un elemento fundamental dentro de esta propuesta de evaluación, ya que permiten explicitar unos criterios y niveles de logro esperados, los cuales deben ser conocidos por los evaluados para que tengan claridad sobre las características que la tarea requiere e identifiquen cómo van sus procesos.

Otro elemento considerado en esta estrategia, es el trabajo cooperativo, en cuanto se valoran las interacciones sociales que se dan en el aula y sus efectos en la enseñanza aprendizaje de la escritura. El trabajo cooperativo posibilita que los estudiantes participen activamente, intercambien roles de lectores y escritores, opinen y revisen los textos críticamente. El papel del docente es el de mediador del proceso de aprendizaje, para lo cual debe planificar las actividades y orientar a los estudiantes (Serrano, J. M., 1996). La interacción verbal en el proceso de construcción de la lengua escrita permite repartir la carga cognitiva entre los

miembros del grupo escolar, verbalizar los problemas que se plantean y buscar soluciones conjuntas, al tiempo que favorece la regulación y autorregulación durante el proceso de producción textual (Camps, 1995).

La estrategia didáctica se desarrolló a través de la implementación de unas actividades metodológicas, deliberadamente organizadas y estructuradas de acuerdo con las metas de aprendizaje propuestas, las cuales se realizaron a través de varias sesiones de clases, tal como se describen a continuación:

1. Presentación de la propuesta a las estudiantes, partiendo de la aplicación de una encuesta y de la reflexión sobre las debilidades existentes entre ellas al momento de producir textos argumentativos escritos.
2. Apropiación de los elementos conceptuales claves, mediante la aplicación de unas guías didácticas, propias de la educación personalizada que se viene desarrollando en la institución objeto de estudio, y la lectura de textos argumentativos, que permitan a las estudiantes caracterizar y conceptualizar este tipo de textos.
3. Planificación del texto escrito, mediante la aplicación de tres técnicas denominadas agrupamiento asociativo de ideas, mapa de ideas y esbozo.
4. Producción del primer borrador del texto argumentativo escrito, teniendo como soporte el mapa argumentativo de Roser Canals y la rejilla de redacción de un texto argumentativo.
5. Revisión y reelaboración de los textos producidos, para lo cual las estudiantes se autoevalúan teniendo como apoyo una pauta de autocontrol del proceso de producción textual de García Debanc, adaptada por J. Santamaría (1992) y expuesta por Camps & Ribas (1993), y se coevalúan apoyándose en instrumentos de revisión propuestos por Camps & Ribas (1993) y adaptados por las investigadoras. El trabajo cooperativo y las actividades de interacción verbal son fundamentales en esta actividad.
6. Finalmente, los textos son evaluados por el docente mediante la rejilla de evaluación propuesta por las investigadoras.

Esta investigación se adhiere a los lineamientos expuestos por R. Feo (2010) acerca de los elementos básicos para el diseño de una estrategia didáctica, y la clasificación de las estrategias de acuerdo al momento de uso, expuestas por Díaz Barriga & Hernández (2002), y Smith & Ragan (1999), citados por Feo (2010).

Gráfico No.3.- Fases de la estrategia didáctica



Fuente: Equipo Investigador, (2012)

Resultados y análisis de la aplicación de la estrategia didáctica

A continuación se exponen los resultados obtenidos luego de la aplicación de la estrategia didáctica "Aprender a argumentar valorando al otro".

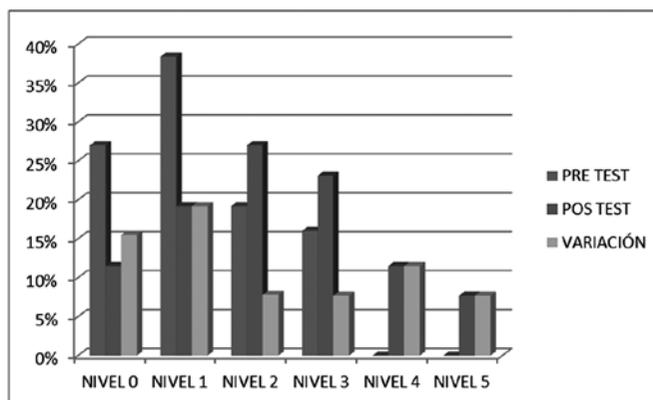
En el siguiente gráfico se observan los niveles de desempeño en la producción de textos argumentativos por parte del Grupo Experimental. La variación muestra el progreso de las estudiantes entre la prueba inicial y la prueba final. En los niveles 1 y 2 el porcentaje de estudiantes disminuyó en un 15,5% y en un 19,2%, respectivamente. De otra parte, la proporción de estudiantes ubicadas en el nivel 2 se incrementó en un 7,8%; en el nivel 3 aumentó en un 7,7%; en el nivel 4 se incrementó en un 11,5%; y en el nivel 5 aumentó en un 7,7%.

Los avances en la categoría "Proceso de composición escrita" fueron más notables por cuanto en la prueba inicial el 100% de las estudiantes se ubicó en el Nivel 0. En el Pos Test, sólo un 11,53% de las estudiantes se mantuvo en el Nivel 0; en el Nivel 1 se situó un 46,16% de las estudiantes, al Nivel 2 ascendió un 34,61%, y en el Nivel 3 se ubicó un 7,7% de las alumnas.

En cuanto a los resultados del grupo experimental relacionados con la imagen exterior del texto, se encontró que un 23,1% de las estudiantes se mantuvo en el Nivel 0, esto es, no tuvieron en cuenta pautas metodológicas para la presentación de su texto

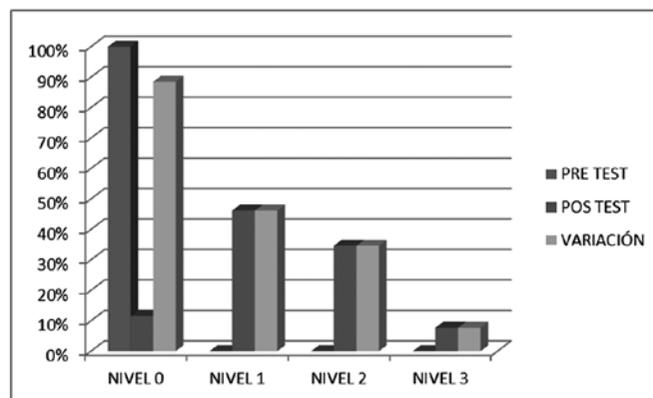
escrito; un 46,15% se ubicó en el Nivel 1 al cumplir normas mínimas de presentación de sus textos; y, un 30,75% ascendió al Nivel 2, al tener en cuenta en sus producciones escritas criterios metodológicos establecidos socialmente.

Gráfico No.4.- Resultado comparativo del Pre Test y Pos Test en el Grupo Experimental. Producción Textual Argumentativa



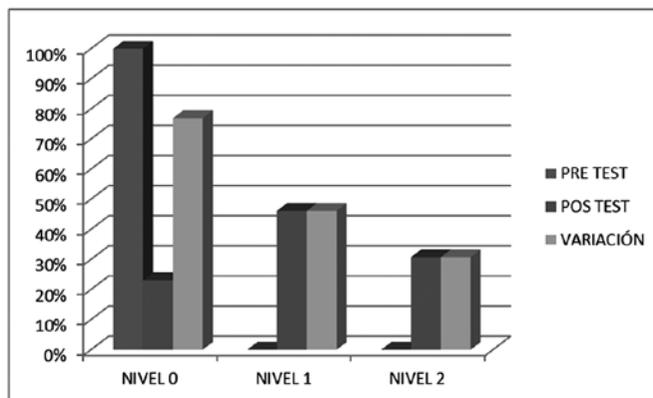
Fuente: Equipo Investigador, 2012

Gráfico No.5.- Resultado comparativo del Pre Test y el Pos Test en el Grupo Experimental. Proceso de Composición Escrita



Fuente: Equipo Investigador, 2012

Gráfico No.6.- Resultado comparativo del Pre Test y Pos Test en el Grupo Experimental. Imagen Exterior del Texto



Fuente: Equipo Investigador, 2012

A continuación se expone una tabla que sintetiza el diseño de la estrategia didáctica y sus componentes básicos:

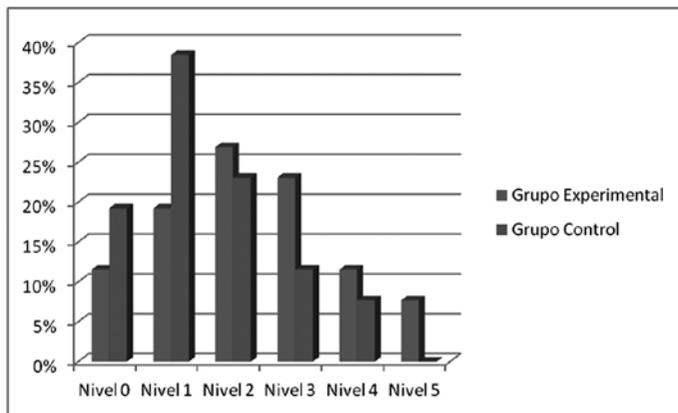
Cuadro No.3.- Diseño de la Estrategia Didáctica

Identificación:			
Institución Educativa Distrital Lestonnac	Grado: Décimo	Asignatura: Lengua Castellana	Docentes Responsables: Alexis Bolívar y Rocío Montenegro
Nombre de la estrategia:		Contexto:	Duración:
Aprender a argumentar valorando al otro		Salón de clases, Biblioteca Escolar, Salón de audiovisuales.	Dos meses
Tema:	Objetivos:	Sustentación teórica:	
Mejoramiento de la producción de textos escritos argumentativos.		La estrategia está sustentada en la escritura como proceso, el fortalecimiento de la competencia argumentativa, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo. Lo anterior se sustenta en lo establecido por los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana (MEN, 1998), los Estándares Básicos de Competencia en lenguaje (MEN, 2006) y los indicadores de logros curriculares del área de lenguaje (MEN, 1996); los modelos cognoscitivos contemporáneos de la escritura (Bereiter & Scardamalia, 1992; Cassany, 1990; 1998;1999; Cassany, Luna, & Sanz, 2000; Camps & Ribas, 1993;Camps & Dolz, 1995; Camps A., 1995;1997; 2008); los aportes teóricos de A. Camps (2008), J. Dolz (1995), Weston (1994), Canals (2007) sobre la argumentación; los trabajos de Camps (1993) y Jurado (2009), sobre la evaluación formativa aplicada al proceso de producción textual argumentativa; y los aportes de Camps (1995) y Serrano (1996) sobre el aprendizaje cooperativo.	
Contenidos Conceptuales:	Sintetiza en un mapa conceptual las principales características de un texto escrito.		
Qué es un texto escrito, características, elementos y clasificación de los textos escritos. Qué es la argumentación, elementos y características del texto argumentativo, clases de argumentos.	Explica con propiedad los elementos claves para producir textos argumentativos.		
Contenidos procedimentales:	Establece diferencias entre un texto argumentativo y otro tipo de textos.		
Proceso de producción de un texto escrito: Planificación, redacción, revisión. Elaboración de citas textuales Normas básicas para la presentación de trabajos escritos, contra argumentos.	Lee comprensivamente textos argumentativos y enumera sus características más relevantes. Produce textos argumentativos coherentes y adecuados teniendo en cuenta los procesos de planeación, redacción y revisión.		
Contenidos actitudinales:	Utiliza un lenguaje apropiado para expresar su punto de vista.		
Valoración de la opinión de los demás. Respeto por la propiedad intelectual. Uso de un lenguaje respetuoso Aceptación de sugerencias o críticas.	Elabora citas textuales respetando la propiedad intelectual. Corrige su texto atendiendo las sugerencias.		
Secuencia didáctica		Recursos y medios	Estrategia de evaluación
Momento de Inicio:	Estrategias Pre instruccionales	<ul style="list-style-type: none"> • Guías didácticas • Textos de consulta • Video Bean • Computadores • Cartulinas y marcadores • Biblioteca Escolar • Sala de Informática • Salón de Audiovisuales 	Dentro de este proyecto, la evaluación se realiza de manera paralela al desarrollo de las actividades de composición, lo cual implica que profesor y estudiantes hablen de los contenidos temáticos, de los textos que se están produciendo, los comparen, evalúen y coevalúen mediante rejillas de evaluación. De esta forma, cada alumno toma conciencia de sus aprendizajes, de las dificultades que tiene y de sus progresos (Camps, A., 1993; Jurado, F., 2009; Smilth & Ragan, 1999).
Fase 1: Presentación de la propuesta a las estudiantes, aplicación de una encuesta y reflexión sobre las debilidades existentes entre ellas al producir textos argumentativos escritos.	Objetivos Encuestas Uso de medios audiovisuales Preguntas intercaladas		
Momento de desarrollo:	Estrategias Co instruccionales		
Fase 2: Apropiación de los elementos conceptuales claves. Fase 3: Planificación del texto argumentativo escrito. Fase 4: Producción del primer borrador del texto argumentativo escrito.	Objetivos Guías didácticas Uso de medios audiovisuales Mapas conceptuales Rejillas Trabajo cooperativo Preguntas intercaladas		
Momento de cierre	Estrategias Post instruccionales		
Fase 5: Corrección y reelaboración de los textos producidos. Fase 6: Evaluación final del docente.	Objetivos Rejillas Coedición Trabajo cooperativo Preguntas intercaladas		
Efectos esperados:	Observaciones:		
Mejorar la producción textual argumentativa de estudiantes de Décimo Grado.			

Fuente: Equipo Investigador, 2012, basada en R. Feo (2010), Smith & Ragan (1999) y Díaz Barriga & Hernández (2002)

A pesar de la diversidad en el grado de apropiación de los aspectos discursivos enseñados, las estudiantes lograron avances notables al plantear su punto de vista en los textos producidos, demostrando su capacidad valorativa frente a una situación problemática; de igual forma, mejoraron su nivel de desempeño en la aplicación de normas gramaticales, sintácticas y pragmáticas. En cuanto al proceso de composición escrita, las estudiantes se apropiaron de herramientas para planificar sus textos escritos, mejoraron sus habilidades para consultar información pertinente, identificar errores en los textos y corregirlos, formular y recibir críticas constructivas; además, fortalecieron sus conocimientos sobre los criterios metodológicos para la presentación de trabajos escritos.

Gráfico No.7.- Resultado comparativo del Pos Test entre los grupos Experimental y Control según niveles de desempeño en la Producción Textual Argumentativa

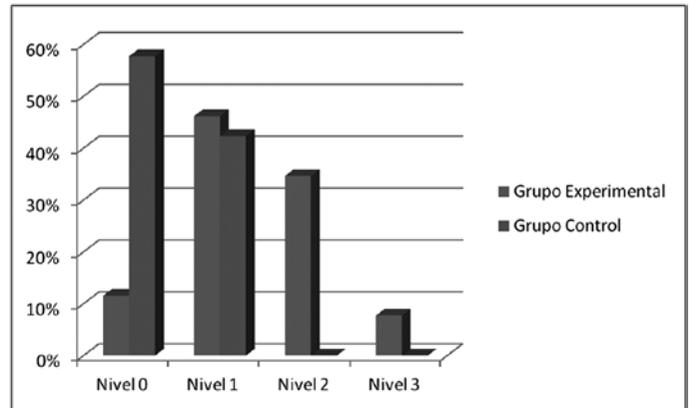


Fuente: Equipo Investigador, 2012.

Al hacer un análisis comparativo de los resultados del Pos Test entre los grupos Experimental y de Control, se observa que en la Categoría Producción Textual Argumentativa, ambos grupos mostraron avances; sin embargo, en el Nivel 0 la proporción en la variación del grupo Experimental es mayor en un 7,7%; en el Nivel 1, la diferencia es de un 11,6%; en el Nivel 2, la diferencia es de un 0,1%; en el Nivel 3, la proporción en la variación es mayor en un 7,7%, en el Nivel 4, la diferencia es de 3,8%; y en el Nivel 5, la proporción en la variación es mayor en un 7,7%.

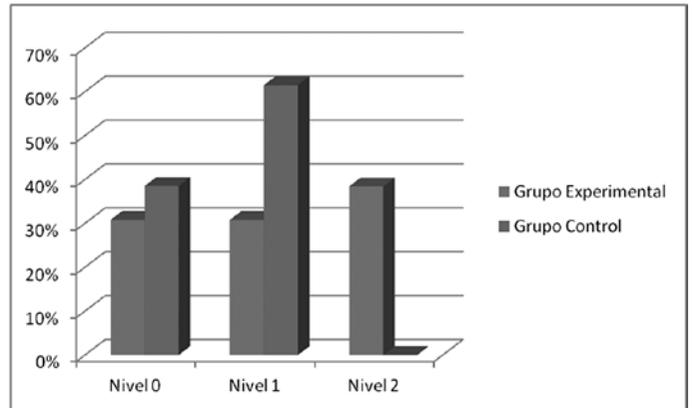
Gráfico No.8.- Resultado comparativo de los grupos Experimental y de Control según niveles de desempeño en el proceso de composición escrita (Pos Test)

De igual manera, fueron considerables los progresos en los desempeños de las estudiantes del Grupo Experimental frente a los resultados de las estudiantes del Grupo Control en las otras categorías: Proceso de composición escrita e Imagen exterior del texto, tal como puede apreciarse en las gráficas 8 y 9. Estos resultados permiten afirmar que la aplicación de la estrategia didáctica diseñada dio lugar a un progreso significativo de las estudiantes y puede arrojar mejores resultados si se aplica de forma continua y sistemática.



Fuente: Equipo Investigador, 2012.

Gráfico No.9.- Resultado comparativo del Pos Test entre los grupos Experimental y Control según niveles de desempeño en la imagen exterior del texto



Fuente: Equipo Investigador, 2012.

Conclusiones

Solo algunas estudiantes no alcanzaron las metas propuestas, después de implementada la estrategia didáctica, debido a la falta de compromiso durante el desarrollo de la estrategia, lo que obliga a pensar en estrategias que logren motivarlas más.

Con relación a los resultados del Grupo Control, se puede concluir que se evidenciaron algunos avances en los diferentes niveles como producto del trabajo que adelanta el docente de área; sin embargo, estos progresos no son tan considerables frente a los alcanzados por el grupo experimental.

No obstante la aplicación de la estrategia, en los textos de las estudiantes se observan dificultades para mostrar la relación entre la tesis y los argumentos que la justifican, además para la introducción de contraargumentos. Asimismo, se observaron estudiantes, que aún toman ideas y las insertan en sus textos sin indicar su origen o autor.

Igualmente, todavía hay mucho trabajo por hacer en el proceso de producción textual porque las estudiantes no estaban acostumbradas a la planificación, revisión y reescritura de sus textos y, al momento de escribir, lo hacen sin tener en cuenta estos criterios.

Se requiere vincular permanentemente a la escritura como proceso, la evaluación formativa y el aprendizaje cooperativo en la enseñanza de la producción textual argumentativa, de tal manera que las estudiantes se cuestionen, planifiquen, revisen y evalúen su propia acción de aprendizaje y, poco a poco, desarrollen una escritura autónoma; todo esto, en un contexto de aprendizaje democrático y enriquecedor.

Para fortalecer la escritura es conveniente integrar esta propuesta al Proyecto Educativo Institucional, de manera que se convierta en un factor de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes asignaturas, para hacer de cada clase un espacio de socialización, de intercambio de ideas, de producción escrita y de fortalecimiento de la capacidad argumentativa de las estudiantes. Además el replantear no solo el momento de iniciación de los procesos de la estrategia didáctica, desde la educación básica primaria, sino ir ampliando los niveles de complejidad hasta los grados superiores de la Educación Básica Secundaria.

Referencias

- Bereiter, c., & Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos del proceso de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje*.
- Bono, A., & De la Barrera, S. (1997). Los estudiantes universitarios como productores de textos. *Lectura y Vida*, No. 19.
- Briones, G. (1998). *La investigación social y educativa*. Bogotá: Editorial Gente Nueva.
- Camps, A. (1995). Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. *Comunicación y lenguaje*, No. 26, 51-65.
- Camps, A. (1997). Escribir. La enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. *Signos. Teoría y prácticas de la educación*. No. 20, 24-33.
- Camps, A. (2008). Hacia un modelo de composición escrita. *Palabrario*, 22-.
- Camps, A., & Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar un desafío para la escuela actual. *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 25, 5-8.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, No. 6, 63-80.
- Cassany, D. (1998). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D., Luna, M., & Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Cuervo, C., & Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Del Caño, A. (1999). Los géneros orales informativos.
- Díaz, A. (1996). *La argumentación escrita*. Bogotá: Universidad del Atlántico - Impreandes s. a.
- Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, lenguaje y educación*. No. 26, 65-79.
- Dolz, J. (s.f.). La Argumentación. *Cuadernos de Pedagogía, Monográfico leer y escribir*, 68-70.
- Hurtado Vergara, R. D. (2006). *La argumentación en la escuela primaria*. Universidad de Antioquia: Medellín.
- Jurado Valencia, F. (2000). El carácter dialógico de la evaluación. En U. N. Colombia, *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Unibiblos.
- Martínez Ezquerro, A. (1999). Escribir textos argumentativos. *Contextos Educativos*, 2, 257-272.
- MEN. (1996). *Resolución 2343 de indicadores de logros curriculares*. Bogotá.
- MEN. (1998). *Lineamientos Curriculares, Lengua Castellana*. Bogotá: Magisterio.
- MEN. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*. Bogotá.
- MEN. (2010). *Pruebas Saber 2009, Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo*. Bogotá.
- NIGRO, P. (2006). Leer y escribir en la Universidad: propuesta de articulación con la escuela media. *Educación y Educadores*, Vol. 9, No. 2, 119-127.
- Padilla, Y. (03 de Febrero de 2011). *www.monografias.com*. Recuperado el 11 de Noviembre de 2012, de *www.monografias.com*: <http://www.monografias.com/trabajo82concepcion-escritura/concepcion-escritura2.shtml>
- Peña Borrero, M., & Otros. (2010). *Saber 5° y 9° 2009. Resultados Nacionales. Resumen Ejecutivo*. Bogotá.
- Pérez Abril, M. (2000). Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. En U. N. Colombia, *Hacia una cultura de la evaluación para el siglo XXI*. Bogotá: Unibiblos.
- Sardá Jorge, A., & Sanmartí Puig, N. (2000). Enseñar a argumentar científicamente: un reto de las clases de ciencias. *Enseñanza de las ciencias*, No. 18, 405-422.
- Villasmil, Y., Arrieta, B., & Fuenmayor, G. (2009). Análisis de la Comprensión lectora y producción escrita de los estudiantes de Educación Media Diversificada y Profesional. *Multiciencias*, Vol.9, No.1, 62-69.
- Weston, A. (1994). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.