

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN ESCRITA EN LA UNIVERSIDAD

*Una experiencia de intervención
con estudiantes de Lingüística aplicada*

GERARDO BAÑALES FAZ / NORMA ALICIA VEGA LÓPEZ / NARCISO ARAUJO ALVINEDA /

ANTONIO REYNA VALLADARES / BRIANDA SARAÍ RODRÍGUEZ ZAMARRIPA

Resumen:

Este artículo reporta una experiencia de intervención enfocada en la enseñanza de ensayos argumentativos, en la que participaron dos docentes y 25 estudiantes universitarios de licenciatura en Lingüística aplicada. Presenta los principios teóricos-pedagógicos y describe el diseño didáctico de la intervención. Los resultados cualitativos muestran las experiencias de los estudiantes y docentes respecto de los procesos de aprendizaje y enseñanza de la argumentación escrita en su disciplina. Las conclusiones ofrecen algunas *lecciones pedagógicas aprendidas* para orientar el diseño de intervenciones educativas que ayuden a los estudiantes universitarios a convertirse en productores competentes de textos argumentativos.

Abstract:

This article reports on an experience of intervention focused on teaching argumentative essays, in which two teachers and twenty-five undergraduate students in Applied Linguistics participated. The paper presents the theoretical/pedagogical principles and describes the didactic design of the intervention. The qualitative results show the students' and teachers' experiences with respect to the processes of teaching and learning written argumentation in their discipline. The conclusions offer some pedagogical lessons learned to orient the design of educational interventions that help university students to become competent producers of argumentative texts.

Palabras clave: textos argumentativos, escritura académica, enseñanza, educación superior, México.

Keywords: argumentative texts, academic writing, teaching, higher education, Mexico.

Gerardo Bañales Faz, Norma Alicia Vega López, Narciso Araujo Alvineda y Antonio Reyna Valladares son profesores en la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades. Centro Educativo Adolfo L. Mateos, Apartado Postal 87149, Ciudad Victoria, Tamaulipas, México. CE: gbanales@uat.edu.mx

Brianda Saraí Rodríguez Zamarripa es becaria de licenciatura en Ciencias de la Educación con apoyo de ProMeP, Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Introducción

Al ingresar a la universidad, a menudo se espera que los estudiantes “sean capaces de argumentar apropiadamente en las carreras que ellos eligen, trátense de leyes, administración, arquitectura o literatura” (Dias *et al.*, 1999:45). En términos de alfabetización académica, se espera que ellos aprendan las formas de argumentar de culturas escritas especializadas y, al mismo tiempo, utilicen los procesos de producción de textos argumentativos como herramientas de apropiación de los conocimientos disciplinares (Carlino, 2013; Castro y Sánchez, 2013).

Dicha expectativa se ve reflejada en la variedad de tareas de argumentación escrita que se les demanda producir de manera frecuente en los contextos de educación superior anglosajones (Andrews *et al.*, 2006; Wolfe, 2011, 2012) y, en menor medida, en los iberoamericanos (Castelló *et al.*, 2012), latinoamericanos (Rosales y Vázquez, 2011; Padilla, Douglas y López, 2011) y mexicanos (Perales-Escudero, 2011; Roux, 2008; Sánchez, 2013). Dichas tareas requieren que los estudiantes puedan responder y dar su opinión razonada ante temas, preguntas y problemas disciplinares controversiales (Díaz, 2002; Faigley y Selzer, 2010; Ramage, Bean y Johnson, 2012).

No obstante, varias investigaciones han demostrado que los estudiantes tienen dificultades para escribir textos argumentativos en sus disciplinas de manera competente (Andrews, 2009; Andrews *et al.*, 2006; Castro y Sánchez, 2013; Kellog y WhiteFord, 2009; Serrano, 2008; Wolfe, Britt y Butler, 2009). Recientemente Bañales *et al.* (2014), a partir de una revisión de literatura, han señalado que sus principales dificultades tienen que ver con *a)* entender los tipos de tareas y preguntas de indagación vinculadas a la argumentación disciplinar, *b)* reconocer las características de los argumentos en los textos académicos y *c)* regular los procesos de planificación, redacción y revisión implicados en la producción de los escritos argumentativos, especialmente en los ensayos a partir de múltiples fuentes. Además, en el contexto mexicano, Castro y Sánchez (2013) identificaron que los ensayos argumentativos de opinión producidos por estudiantes universitarios, a diferencia de la escritura académica experta, muestran las siguientes dificultades: *a)* adoptan una estructura retórica expositiva, *b)* carecen de un uso retórico de las citas que sustente su propia voz y argumento en el texto, *c)* emiten evaluaciones poco matizadas y utilizan apreciaciones personales, *d)* no cuestionan los conocimientos de

los expertos, los cuales asumen como verdades irrefutables y *e*) no reconocen las posiciones alternativas a las cuales pueden adherirse o confrontar.

A pesar de estas dificultades, existen evidencias de que algunos estudiantes universitarios consideran de gran importancia el aprendizaje de las competencias de argumentación disciplinar para su formación profesional y señalan la necesidad de que sean alfabetizados de manera explícita a lo largo del currículo (Andrews *et al.*, 2006; Thaiss y Zawacki, 2006). Por otro lado, los profesores universitarios si bien son especialistas en sus temas disciplinares, a menudo no han sido formados en competencias para la enseñanza explícita de la escritura en sus cursos, razón por la cual pueden tener dificultades para diseñar y secuenciar tareas, facilitar ayudas o andamiajes durante el proceso, así como para evaluar y responder a los textos argumentativos producidos por los estudiantes (Andrews, 2009; Beaufort, 2007; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Thaiss y Zawacki, 2006).

Esta problemática ha llamado la atención de investigadores y pedagogos para la búsqueda de buenas prácticas y métodos que faciliten la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita en la educación superior. Así, en los últimos años, investigaciones en el campo de la psicología educativa han diseñado y probado la efectividad de intervenciones dedicadas a enseñar de manera explícita a los estudiantes universitarios, técnicas de argumentación específicas como el uso de esquemas argumentativos (Wolfe, Britt y Butler, 2009), la consideración de contraargumentos (Nussbaum y Kardash, 2005) y procedimientos de revisión global y local de los elementos conceptuales, estructurales y lingüísticos de los ensayos argumentativos (Butler y Britt, 2011). De igual forma, en el contexto anglosajón se han generado propuestas pedagógicas para la enseñanza de la argumentación escrita en la educación superior que, fundamentándose en las principales teorías contemporáneas y clásicas al respecto, ofrecen diversas estrategias e instrumentos para la argumentación, utilizando distintos géneros textuales (por ejemplo, ensayos o análisis retórico) y múltiples tipos de argumentos (por ejemplo, definición, causales, evaluativos) (Faigley y Selzer, 2010; Ramage, Bean y Johnson, 2012; Ramage *et al.*, 2009).

En el contexto latinoamericano también se han desarrollado diversas aportaciones dedicadas a la enseñanza de la argumentación en la educación superior durante las últimas décadas. Por un lado, destacan los trabajos de Díaz (2002) y Serrano (2008), quienes exponen una serie de teorías y recursos para la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura de ensayos

argumentativos en las ciencias sociales y humanidades. Adicionalmente, Padilla, Douglas y López (2011) diseñaron un programa de alfabetización académica dedicado a desarrollar en los estudiantes universitarios de ciencias sociales las habilidades argumentativas implicadas en la producción de ponencias (grupales) derivadas de sus trabajos de investigación. Finalmente, Reyes, Fernández-Cárdenas y Martínez (2013) han sugerido recientemente el uso de comunidades de blogs como medio para el aprendizaje de la lectura y la escritura colaborativa de ensayos argumentativos.

En conjunto, estas propuestas se caracterizan por reconocer la diversidad de formas que puede adoptar la argumentación escrita en los contextos universitarios y proponen, en consecuencia, intervenciones educativas acordes con las necesidades de formación en géneros textuales, tareas y competencias argumentativas de disciplinas específicas. El presente trabajo se suma a los esfuerzos señalados y propone un modelo pedagógico didáctico que facilite a los docentes universitarios la enseñanza de la argumentación escrita en la disciplina de la lingüística aplicada y ciencias afines. Por tanto, en este artículo presentamos, en primer lugar, los principios teóricos-pedagógicos y el diseño didáctico del modelo; posteriormente exponemos los resultados obtenidos a partir del análisis de las reflexiones de estudiantes y docentes, en términos de los beneficios y dificultades que manifestaron tener para aprender y enseñar la argumentación escrita. Finalmente, ofrecemos las lecciones pedagógicas aprendidas derivadas de la implementación de la intervención.

Principios teóricos acerca de la argumentación escrita en las disciplinas

A partir de una revisión de la literatura en campos como la teoría de la argumentación, la didáctica de la argumentación en la educación superior, la lingüística aplicada al discurso académico y los estudios sobre los procesos de composición de textos académicos, en nuestro trabajo asumimos los siguientes siete principios teóricos acerca de la argumentación escrita en las disciplinas, mismos que orientan nuestra intervención.

En primer lugar, entendemos que la argumentación disciplinar es una práctica de indagación, construcción y comunicación de conocimientos que realizan los miembros de determinadas comunidades científicas, haciendo uso del discurso académico (Hyland, 2012). Normalmente las disciplinas científicas “varían tanto en los tipos de problemas que indagan como en las formas de argumentación que adoptan” (Hyland, 2012:31).

En segundo lugar, consideramos que un argumento disciplinar, entendido como “producto” de dichas prácticas discursivas, es un discurso conformado por un conjunto de afirmaciones acerca de un fenómeno natural o social, las cuales pueden ser comunicadas de modo escrito (también oral y/o visual), a través de un determinado género textual (Andrews, 2009). Otra noción de argumento disciplinar o científico consiste en entenderlo como un conjunto de afirmaciones escritas (u orales) acerca de un fenómeno natural o social apoyada(s) en diversas evidencias de información razonable y relevante, que le permiten al escritor científico lograr una mayor o menor aceptación de la veracidad y aceptabilidad de la(s) afirmación(es) por parte de una determinada audiencia. El efecto de credibilidad de los argumentos depende de los criterios de evaluación o razonabilidad empleados por un lector o comunidad de lectores (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999; van Emmeren y Grootendorst, 2004). En este sentido, “los textos científicos son persuasivos (argumentativos) debido no únicamente a que comuniquen verdades existentes acerca del mundo externo (natural o social) de manera independiente, sino porque éstos apelan al conjunto de creencias compartidas de manera subjetiva y común por los miembros de una comunidad” (Hyland, 2012:34).

En tercer lugar, asumimos que los argumentos disciplinares pueden ser clasificados de acuerdo con distintos tipos de esquemas argumentativos, vinculados a determinados tipos de preguntas y patrones de organización de la información (Ramage, Bean y Johnson, 2012:213): argumento de definición, de comparación, de causa y efecto, de evaluación ética, de propuesta. A menudo los escritores emplean varios de ellos en un mismo texto académico (Faigley y Selzer, 2010).

En cuarto lugar, reconocemos que los argumentos disciplinares utilizan distintos tipos de evidencias para sustentar las afirmaciones de acuerdo con una situación retórica y una audiencia determinadas (Ramage *et al.*, 2012:91): las evidencias pueden ser, entre otras, experimentos, entrevistas, observaciones de campo, encuestas o cuestionarios, estudios, datos estadísticos, testimonios, casos o ejemplos hipotéticos. Al respecto, cabe señalar que a través de los argumentos los escritores científicos expresan una mayor o menor proximidad (*proximity*) con las ideologías disciplinares, en términos de reconocer “qué es lo que escritores y lectores consideran importante, cómo ellos creen que deben seleccionar y presentar evidencias y las implicaciones que tienen estas selecciones en los valores y prácticas disciplinares” (Hyland, 2012:30).

En quinto lugar, reconocemos que los argumentos disciplinares tienen una naturaleza dialógica y metadiscursiva en los textos académico-científicos (Hyland, 2012). Por un lado, la argumentación disciplinar es una acción retórica y dialógica en el sentido bakhtiniano, es decir, asumimos “que toda comunicación (incluyendo el texto académico) revela la influencia de, se refiere a o toma de lo que se ha dicho o escrito antes y al mismo tiempo anticipa las respuestas actuales o potencial de los otros” (Hyland, 2012:27-28); de este modo, “los individuos presentan y se representan a sí mismos, manejando personalmente el uso de las convenciones argumentativas para implicarse en tales diálogos, sumergiéndose a sí mismos en el repertorio de opciones de significado que constituyen una cultura (disciplinar) distintiva” (Hyland, 2012:28). Al respecto, Aguilar y Fregoso (2013) identificaron recientemente que incluso los estudiantes de posgrado en educación muestran dificultades para demostrar una comprensión intertextual de los argumentos contenidos en los trabajos escritos de investigación educativa, y señalan que esta situación puede afectar su capacidad para desarrollar una argumentación propia y coherente, en la que destaquen su voz a partir de las voces de otros autores.

Por otro lado, los argumentos disciplinares son presentados en el texto en forma de recursos metadiscursivos de posicionamiento (*stance*) e implicación al lector (*engagement*). Por ejemplo, mediante el uso de matizadores o enfatizadores discursivos pueden expresar una actitud epistémica, otorgando un grado de plausibilidad o certeza de sus afirmaciones o las de otros colegas, o bien mediante marcadores de actitud, pueden expresar su grado de acuerdo, sorpresa, importancia o frustración hacia las afirmaciones (Hyland, 2012: 41)

En sexto lugar, la argumentación disciplinar requiere una toma de posición dentro de una negociación colaborativa de significados o puntos de vista en los procesos de construcción de conocimientos disciplinares, “en los que la confrontación explícita y destrucción de los puntos de vista de los oponentes tienden a ser muy raras en los textos publicados en la mayoría de las disciplinas” (Hyland, 2012: 39).

Finalmente, consideramos que la producción de un argumento disciplinar requiere de un proceso de composición estratégico y situado basado en el dominio de diversos conocimientos de escritura (Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999). El escritor requiere representarse la tarea de argumentación escrita, sus objetivos, audiencia, afirmaciones, razones, evidencias,

esquemas argumentativos, entre otras condiciones situadas en cada proceso de composición (Bañales *et al.*, 2014).

Principios pedagógicos para la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita en las disciplinas

Además de los principios teóricos señalados, nuestro modelo de intervención también lo sustentamos en los siguientes siete principios pedagógicos que consideramos importante considerar al diseñar procesos de enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita en las disciplinas.

En primer lugar, asumimos que la argumentación disciplinar está vinculada, explícita o implícitamente, a la mayoría de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación superior en disciplinas y contextos académico-profesionales específicos (Andrews, 2009:3; Dias *et al.*, 1999:45; Carlino, 2013; Krebe, 2009; Padilla, Douglas y López, 2011). En segundo lugar, la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación disciplinar en el nivel superior puede beneficiarse de una concepción socioconstructivista del aprendizaje en la que interactúan variables del individuo y del contexto socioeducativo (Harris, Graham y Urdan, 2011).

En tercer lugar, la argumentación disciplinar requiere de un aprendizaje situado a lo largo de la vida en comunidades académicas-profesionales (Andrews, 2009; Beaufort, 2007; Dias *et al.*, 1999; Kellog, 2008; Thaiss y Zawacki, 2006) y de una socialización académica explícita basada en una práctica o entrenamiento deliberado en los contextos de educación superior (Kellog y Whiteford, 2009). En cuarto lugar, dicho aprendizaje puede favorecerse mediante el uso de métodos centrados en el estudiante, principalmente los aprendizajes por indagación y conceptual en relación con temas disciplinares específicos (Sampson *et al.*, 2011; Schwarz, 2009).

En quinto lugar, el aprendizaje de la argumentación disciplinar requiere combinar actividades de aprendizaje individual y sobre todo colaborativo (Schwarz, 2009). En sexto lugar, es necesaria una enseñanza estratégica: modelamiento y práctica, tanto guiada como independiente (Kellog y Whiteford, 2009; Monereo, 2001).

Por último, planteamos que la finalidad pedagógica del modelo de argumentación escrita, basada en la indagación disciplinar, es que el alumno pueda gradualmente pasar de la comprensión y el análisis crítico de los argumentos académicos de otros autores, a construir sus propios argumentos como medio de aprendizaje disciplinar y de comunicación

científico-profesional en ámbitos académicos y sociales amplios. Es decir, la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita en los dos primeros años de universidad puede facilitarse mediante tareas de escribir para aprender –géneros conceptuales–, es decir, tareas en las que los estudiantes “demuestren” la comprensión y el análisis crítico de los argumentos de otros autores (Castro y Sánchez, 2013; Rosales y Vázquez, 2011), y en los últimos años de licenciatura y en el posgrado en tareas de escribir para comunicar; es decir, que supongan indagar, construir y comunicar los propios argumentos relacionados con la construcción de nuevos conocimientos a través, por ejemplo, de la elaboración de ponencias académicas (Padilla, Douglas y López, 2011) tesis de maestría o doctorado (Andrews, 2009; Carrasco y Kent, 2011; Dias *et al.*, 1999).

Diseño instruccional de la intervención

Desde un punto de vista psicoeducativo (Harris, Graham y Urdan, 2011), los principios teóricos y pedagógicos señalados nos han permitido contar con un marco de referencia para diseñar una propuesta enfocada a la enseñanza de la escritura de ensayos argumentativos a estudiantes universitarios de lingüística aplicada. A continuación describimos el diseño instruccional de la intervención implementada.

Participantes y condiciones del curso

La intervención se realizó con 25 estudiantes mexicanos de primer año de la licenciatura en Lingüística aplicada, la mayoría mujeres con una edad promedio de 19 años, que cursaban la asignatura de Lingüística educativa durante un curso de verano de siete semanas. Cabe señalar que previamente cursaron materias como Escritura académica en español y Academic Reading.

La tarea consistió en escribir un ensayo argumentativo, con una extensión máxima de dos mil palabras, para responder con afirmaciones de tipo evaluativo a la pregunta “¿Cuál ha sido el impacto del Programa Nacional Inglés en Educación Básica para el desarrollo bilingüe de los niños mexicanos?” A menudo, este tipo de afirmaciones establecen criterios y emiten juicios de valor respecto de un tema, mediante una escala valorativa de opuestos entre sí, como positivo o negativo, eficiente o deficiente, importante o no importante (ver revisión de los tipos de afirmaciones en la argumentación académica en Bañales *et al.*, 2014). Para la realización de

la tarea, se les proporcionaron a los estudiantes cinco fuentes académicas de géneros y extensión variable (figura 1), que contenían la información básica en términos de ideas complementarias y contradictorias que los estudiantes debían utilizar para realizar el ensayo argumentativo evaluativo en su disciplina.

FIGURA 1

Fuentes académicas asignadas para la realización del ensayo argumentativo

- Davies, P. (2007). La enseñanza del inglés en las escuelas públicas secundarias y primarias en México. MEXTESOL Journal, 31(2), 13-21
- Reyes, M. Murrieta, G., y Hernández, E. (2012). Políticas lingüísticas nacionales e internacionales sobre la enseñanza del inglés en escuelas primarias. Pueblos y fronteras digital. 6(12), 167-197
- Ramírez, J. Pamplón, E. y Cota (2012). Problemática de la enseñanza del inglés en las primarias públicas de México: una primera lectura cualitativa. Revista Iberoamericana de Educación, 1-12
- Abbot, G. 2009. The Teaching of English as a Foreign Language pags. 560-564
- SEP (2011). Fundamentos Curriculares. Programa Nacional De Inglés En Educación Básica (PNIEB)

La intervención tuvo una duración total de 40 horas distribuidas en 26 sesiones de hora y media y se llevó a cabo por dos profesores, uno especialista en lingüística educativa y el otro en escritura académica, mediante un proceso de *enseñanza en equipo* (Kuriloff, 2000), a partir del cual definieron objetivos, tareas, materiales de aprendizaje, funciones e instrumentos de evaluación.

Métodos de enseñanza adoptados

Nuestro modelo de intervención se basa en la integración de principios pedagógicos relacionados con al menos tres métodos de enseñanza-aprendizaje de la argumentación: aprendizaje basado en la indagación (Sampson *et al.*, 2011), aprendizaje conceptual y de razonamiento crítico (Andriessen, 2009; Schwarz, 2009) y en el método de enseñanza estratégica (modelamiento, práctica guiada y práctica independiente) (Castelló, 2002; Monereo, 2001). A partir de estos métodos, diseñamos la siguiente secuencia didáctica enfocada en la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita centrada en la lingüística aplicada.

Secuencia didáctica

La intervención se realizó en dos secuencias didácticas, trabajando de manera paralela las partes conceptual (13 sesiones) y de escritura (13 sesiones) implicadas en la producción del ensayo.

Secuencia de formación conceptual en lingüística educativa

En esta secuencia, a lo largo de las trece sesiones, el docente facilitó a los estudiantes el aprendizaje conceptual y de habilidades de comprensión de argumentos de las fuentes asignadas para responder a la tarea, mediante los siguientes andamiajes: debates y lectura guiada de los textos (párrafo por párrafo) para identificar afirmaciones a favor y en contra, preguntas de lectura crítica respecto de las razones y evidencias (figura 2), recuperación de experiencias personales relacionadas con el tema, elaboración de fichas de resumen de las fuentes y tablas comparativas con categorías para analizar e integrar la información recabada de cada fuente (por ejemplo, impacto en currículo, profesores, materiales, etc.) (figura 3).

FIGURA 2

Ejemplo de andamiaje conceptual para lectura crítica de argumentos de un texto

Fuente	Texto 1	
Preguntas	Notas del texto	Comentarios personales
¿Cuáles son los principales temas acerca de los cuales argumenta el autor?		
¿Qué afirmaciones, razones y evidencias muestra el autor en el texto?		
¿Estás de acuerdo o en desacuerdo con los argumentos del autor? ¿Por qué?		
¿Cómo puedes relacionar los argumentos del autor con tus experiencias?		
¿Qué consideras que has aprendido del tema a partir de los argumentos del autor?		

FIGURA 3

Ejemplo de andamiaje conceptual para la integración de múltiples argumentos

Pregunta-problema	¿Cuál ha sido el impacto del Programa Nacional de Inglés en el desarrollo bilingüe de los niños mexicanos?		
Categorías (impacto en)	Docentes	Currículo	Materiales
Fuentes	Argumentos a favor o en contra		
Texto 1	Argumento + (página) Argumento + (página)	Argumento + (página) Argumento + (página)	Argumento + (página) Argumento + (página)
Texto 2			
Texto 3			
Texto 4			
Texto 5			

Secuencia de formación para el aprendizaje de la escritura argumentativa

El docente de escritura desarrolló esta secuencia en dos etapas: introducción a la argumentación escrita en las disciplinas y cómo escribir un ensayo evaluativo.

Etapa I. Introducción a la argumentación disciplinar

Esta etapa se desarrolló en cuatro sesiones de hora y media, se abordaron los siguientes temas: qué es la argumentación, las partes de un argumento, los tipos de argumentos y los de evidencias. Cada sesión se organizó en episodios de enseñanza-aprendizaje para formar a los estudiantes tanto en los conceptos como en los procedimientos necesarios para la producción competente del ensayo.

Sesión 1 ¿Qué es la argumentación disciplinar?

Episodio 1.1. El docente introdujo el programa del curso comentando sus objetivos, calendario de trabajo y, especialmente, las características de la tarea a realizar (ensayo evaluativo) (ver anexo 1).

Episodio 1.2. El docente y los estudiantes en plenaria analizaron la noción de argumentación disciplinar en dos sentidos: argumento entendido como

una respuesta ante una pregunta controversial que tiene dos o más puntos de vista y argumentos como una afirmación o conjunto de afirmaciones basadas en razones y evidencias. Para ello, se *discutieron* dichas nociones con ejemplos de preguntas controversiales que partían del contexto más general del país al más cercano a su vida personal.

Episodio 1.3. Posteriormente, en la *práctica guiada* se les otorgó un tiempo para que elaboraran en equipos un cuadro en el que debían escribir una afirmación a favor y otra en contra, acompañada de una serie de razones para responder a una pregunta relacionada con una temática cercana a su vida personal como estudiantes (figura 4).

FIGURA 4
Pauta de pregunta, argumentos y razones

PREGUNTA: ¿Debe la UAT aumentar las colegiaturas en todas sus carreras y eliminar las becas de excelencia?	
ARGUMENTO +:	ARGUMENTO –:
LISTA DE RAZONES A FAVOR	LISTA DE RAZONES EN CONTRA
1	1
2	2
3	3

Sesión 2. La estructura (partes) de un argumento

Episodio 2.1. El docente y los estudiantes analizaron la estructura que tiene un argumento en los textos, tanto en su forma básica (afirmación y razón) a partir del concepto de *entimema de Aristóteles*, como en la estructura ampliada utilizando los conceptos del conocido modelo de Toulmin (afirmación, razón, garantía, evidencias, contraargumentos, respaldo).

Episodio 2.2. Para ello, se *discutieron* dichos conceptos con ejemplos de preguntas controversiales tales como: “¿Debe ser obligatorio el examen de inglés para concluir la licenciatura en la UAT?” Además, se *modeló* la forma en que aparecen las partes del argumento mediante un cuadro basado en el modelo de Toulmin (figura 5).

FIGURA 5
Pauta de ejemplo de la estructura de un argumento

Pregunta	¿Debe ser obligatorio el examen de inglés para concluir la licenciatura en la UAT?
Afirmación	El examen NO debe ser obligatorio sino opcional para los estudiantes
Razón	PORQUE la mayoría de los egresados tendrá un trabajo que no requiere el dominio del inglés para su desempeño efectivo como profesional
Garantía (supuesto implícito)	Las personas deben tener libertad de elegir si desean o no adquirir un lenguaje adicional como parte de su formación
EVIDENCIAS ¿Contraargumentos?	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estudios de la CANACO muestran que la mayoría de los trabajos en Ciudad Victoria no requieren dominio del inglés, sino de conocimientos y experiencia laboral 2. Las estadísticas muestran que al menos un 83% de los estudiantes a punto de egresar no están de acuerdo con la obligatoriedad del examen 3. El mismo estudio señala que un 95% de los egresados aún no han podido titularse e ingresar al mercado laboral debido a que no han acreditado dicho examen y señalan la deficiente formación recibida
RESPALDO ¿Contraargumentos?	Los exámenes de inglés deberían ser opcionales y como un plus de certificación para aquellas personas que lo deseen de acuerdo con sus planes de vida personal y laboral en los que sea necesario el dominio del inglés

Episodio 2.3. Posteriormente en su práctica guiada, se les otorgó un tiempo para que elaboraran en equipos un cuadro similar para responder a la pregunta: “¿Debe la UAT aumentar las colegiaturas en todas sus carreras para aumentar las becas a los estudiantes de excelencia?” Finalmente, el docente y los estudiantes en plenaria dieron a conocer los resultados de su tarea y realizaron una puesta en común de sus argumentos.

Sesión 3. Los tipos de argumentos

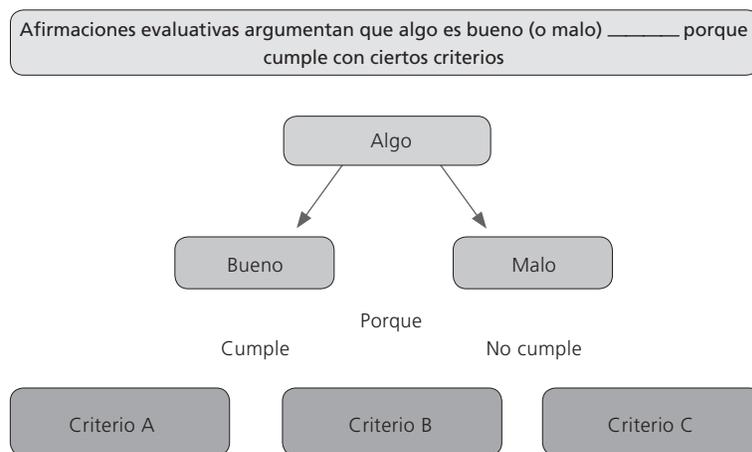
Episodio 3.1. El docente y los estudiantes discutieron los principales tipos de argumentos que se utilizan en los textos académicos (por ejemplo, definición, causales, evaluativos), alrededor de dos ideas clave: *a)* cada tipo de argumento responde a unas determinadas preguntas y formas de clasificar la información y *b)* en los textos académicos éstos pueden utili-

zarse de manera combinada dependiendo de los objetivos comunicativos. El docente explicó cada uno de ellos con ejemplos gráficos.

Episodio 3.2. Posteriormente y de acuerdo con los objetivos de aprendizaje de la intervención en el género meta, el docente enfatizó y amplió sobre los argumentos evaluativos, utilizando ejemplos gráficos del concepto, y mostró un ejemplo de su aplicación en artículos científicos del área disciplinar de los estudiantes (figura 6). Para cerrar la sesión, el docente y los estudiantes en plenaria despejaron dudas respecto de las características y uso de los argumentos evaluativos.

FIGURA 6

Ejemplo gráfico del argumento evaluativo



Google Maps es el mejor programa de cartografía ya que es fácil de usar, es preciso y proporciona características de entretenimiento y educativas tales como Google Earth

Sesión 4. El uso de evidencias en la argumentación académica

Episodio 4.1. El docente y los estudiantes discutieron los principales tipos de evidencias entendidas como los datos que sustentan los argumentos y razones en los textos académicos (por ejemplo, “datos factuales”, resúmenes de artículos de investigaciones previas, estadísticas).

Episodio 4.2. El docente explicó las evidencias con ejemplos gráficos y mostró un ejemplo de su aplicación en artículos científicos del área disciplinar de los estudiantes.

Etapa II. Cómo escribir un ensayo evaluativo

Planificación (sesiones 5 a 7)

En las sesiones de planificación los estudiantes, con ayuda del docente, trabajaron en las siguientes actividades: 5) entender la pregunta, estructura y formato que debería tener el ensayo; 6) elaborar una lista de argumentos, razones y evidencias para el cuerpo del ensayo; para ello, se les mostraron y modelaron ejemplos de esquemas, discutiendo las ventajas y desventajas de asumir un determinado esquema conforme la tarea solicitada y las condiciones para realizarla; se enfatizó en la elaboración del esquema de trabajo considerando la pregunta del ensayo y utilizando categorías conceptuales e integrando los argumentos, razones y evidencias a favor o en contra identificados en las fuentes; y 7) planear la introducción y conclusión del ensayo; se revisaron ejemplos de dichos apartados en las lecturas de base y se les facilitó un material con técnicas para escribir introducciones y conclusiones en los ensayos.

Redacción (sesiones 8 a 10)

Una vez elaborados los esquemas del ensayo argumentativo, los estudiantes fueron al centro de cómputo para realizar las siguientes actividades en cada sesión: 8) escribir la introducción, 9) el desarrollo y 10) la conclusión; en dichas sesiones se les asignó una computadora y el docente les ayudó a despejar sus dudas al momento de escribir, por ejemplo, sobre la manera de organizar ideas en alguna sección del ensayo, cómo citar en el estilo de la American Psychological (APA), cómo integrar una fuente mediante citas textuales o paráfrasis, cómo utilizar un párrafo o conector para dar transición a las ideas entre oraciones y/o párrafos, cómo reubicar o eliminar ideas para ganar progresión lógica en la exposición de los argumentos, sugerencias respecto de técnicas concretas para escribir la introducción o conclusión, entre otras, de acuerdo con las necesidades de cada alumna(o).

Revisión (sesiones 11 a 13)

Adicionalmente, a medida que los estudiantes elaboraron sus ensayos se destinaron tres sesiones a realizar las siguientes actividades: 11) revisión del contenido del ensayo en parejas, para ello se les proporcionó una rúbrica a modo de pauta para la revisión del escrito; 12) elaboración de referencias y revisión formal, se enfatizó en la revisión tanto de las citas en el texto y al final del mismo de acuerdo con la guía de estilo APA (6ª edición), como de la cantidad de palabras, tipo y número de letra e interlineado, entre

otros; 13) al término de la intervención, a los estudiantes se les aplicó un cuestionario abierto para evaluar su opinión respecto del aprendizaje adquirido y las dificultades percibidas con las actividades del curso (anexo 2).

En los procesos señalados en la etapa II, el docente brindó tutoría y los estudiantes dedicaron trabajo extra-clase a la producción del ensayo. Además, en ciertas sesiones el profesor fomentó la tutoría entre iguales por parte de los estudiantes más aventajados hacia aquellos que tenían más dificultades tanto para la planeación como la revisión del ensayo, especialmente cuando se hacía difícil atender las necesidades de todos los estudiantes durante el tiempo de cada sesión.

Resultados

Para explorar el impacto de la intervención en las experiencias de los estudiantes y docentes respecto de la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita, recabamos información en los alumnos mediante un cuestionario de preguntas abiertas (anexo 2) y en los profesores a través de entrevistas a profundidad, en las que les solicitamos sus reflexiones pedagógicas tanto de la parte conceptual como de escritura. Los datos cualitativos recabados los sometimos a una técnica de análisis temático (Saldana, 2009) apoyándonos en el programa Atlas ti 7.

Las temáticas emergentes fueron codificadas e interpretadas en categorías relacionadas con las teorías de los procesos de regulación de la composición escrita en tareas argumentativas en el caso de los estudiantes (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Bañales *et al.*, 2014) y de la metodología de enseñanza estratégica aplicada a la escritura académica en el de los docentes (Monereo, 2001; Castelló, 2002), dado que el objetivo pedagógico último de la intervención es la formación de los estudiantes como escritores estratégicos y aprendices autónomos en su disciplina. Las experiencias señaladas por los participantes en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje vividos fueron agrupadas en tres categorías: aprendizaje disciplinar, concepción de la argumentación y regulación del proceso de escritura argumentativa. A continuación se presentan los principales hallazgos identificados.

Aprendizaje disciplinar

Respecto del aprendizaje disciplinar, nos interesó explorar en qué medida la tarea de indagación, los materiales y las actividades implementadas durante la secuencia conceptual facilitaron o dificultaron los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como sabemos, representarse la tarea en términos de sus partes y objetivos es clave para la producción de textos argumentativos de calidad (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999). Respecto de la tarea de indagación, los estudiantes y profesores señalaron los siguientes beneficios:

Al inicio yo tenía una idea bien diferente para la tarea del ensayo argumentativo, de hecho no tenía clara una pregunta ni menos los materiales sólo se las iba a pedir así como denme su opinión respecto a la reforma del inglés y de las políticas del bilingüismo en lenguas indígenas y pensaba darles casi el doble de lecturas, pero sin una guía de lectura ni un debate ni nada de eso, sólo como temas del programa que debían exponer y discutir en clase, pero cuando hablé con el profesor de escritura, me di cuenta que era mucho para el programa y el tiempo que teníamos, y que no estaba enfocada la tarea, así que fue cuando decidí junto con él que sería mejor dejar sólo un tema y unas pocas lecturas, para poder profundizar y ayudarles a comprender y argumentar su opinión sobre ese tema en específico, y creo después de lo que hice en clase que fue una buena decisión, porque me permitió poder ayudarles a que tomaran postura sobre lo que leían en los textos para responderá la pregunta que se les planteó (Profesor de asignatura 5-6min).

A mí me gusto cuando el profe nos dijo lo de las partes que iba a tener el ensayo [...] y qué solo íbamos a usar las lecturas para responder la pregunta, porque nunca nos dicen nada de eso y es un rollo cuando nos encargan ensayos los otros profes [...] yo solo traté de hacer eso y no me la complique (Estudiante 3).

Además de la representación de la tarea, es de suma importancia que los estudiantes dispongan y comprendan información contradictoria para producir su ensayo argumentativo a partir de múltiples fuentes (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Vega, Bañales y Reyna, 2013). Respecto de los materiales de lectura y ayudas recibidas y facilitadas para la comprensión de los argumentos, los estudiantes y el profesor de asignatura señalaron los siguientes beneficios y dificultades:

Estudiantes

Ayudas a la comprensión de argumentos en un texto

Lo que más me ayudó fue la tablita con las preguntas que dio el profe porque las anoté en mi cuaderno y las usaba mientras leía los textos [...] y sobre todo

cuando el profe nos decía en la clase que buscáramos en los textos lo que decían los autores sobre el impacto del PNIEB en cómo se organiza el currículo o se diseñan los materiales y nos pedía que pusiéramos lo que pensábamos, también cuando nos decía que fuéramos críticos con lo que decían y las evidencias que daban (Estudiante 10).

Ayudas a la comprensión de argumentos en múltiples textos

Sinceramente yo entendí en la clase de escritura lo de las partes del argumento, pero después cuando leíamos los textos en la otra clase me perdía con tanta información, se me hacía difícil hacer las notas y ver los argumentos y evidencias cuando el profe nos explicaba, y de plano donde ya no pude fue con la tabla de las categorías que el profe nos dio para poner todos los argumentos juntos (Estudiante 24).

Profesor de asignatura

Manejo de las lecturas guiadas

[...] los ponía a leer en voz alta e ir analizando párrafo por párrafo, subrayando ideas principales, no decirles yo, pero que ellos las fueran identificando y pedir opinión, discutir las ideas del autor, de esa manera íbamos analizando y haciendo notas de cada autor y podía darme cuenta si ellos iban asociándolo con las lecturas previas, o podían ver si éste dice lo mismo que fulano o sigue esta línea, aquí lo único complicado fueron los alumnos, llegaban a la clase sin lectura, pero el hecho de socializar, y ponerlos a que por lo menos leyeran en voz alta durante la clase, para que se fueran empapando del contenido, pues sí les permitía ir construyendo al menos un poco del conocimiento del tema (Profesor de asignatura 21-23min).

Tiempo para el aprendizaje el análisis de argumentos

[...] el factor tiempo para el análisis de los argumentos en las lecturas, que fue una de las dificultades para mí, respecto al tiempo en que los estudiantes tuvieron que cubrir las lecturas en curso de siete semanas, entonces ellos veían dos cosas, por un lado muy apresurado la lectura y el análisis, pero por otro lado benéfico porque iban conectando las ideas, ya que podían hacer esa relación y triangulación de información que iban requiriendo para ellos ir tomando notas mentales y reales para ir conectando ideas, me pregunto si el análisis sería igual en un semestre normal de cuatro meses (Profesor de asignatura 19-20min).

Aprender a moderar los debates de las lecturas

tuve que aprender a moderar entre los que abusaban de la participación y entre aquellos que eran lectores constantes pero que no participaban mucho y descubrir que muchos de estos estudiantes pasivos resultaron ser de los más críticos y mejores escritores en el ensayo, ya que recuperaron muchas experiencias personales con la cuales se identificaron con los argumentos de los autores, y los retomaron y cuando proponen sus argumentos fueron impactantes (Profesor de asignatura 24-28min).

Además de las actividades anteriores, el docente tuvo que emprender diversas actividades de “leer para escribir” (Castelló, 2002) para facilitar en los estudiantes la comprensión y organización de la información antes de empezar a escribir, encontrándose con aciertos y desafíos:

Lectura colaborativa de los textos

[...] para una lectura que no habían leído la mayoría, decidí juntar en parejas a uno que no había leído con uno que sí había leído, le dieron lectura al artículo pero al final entre los dos construyeron un mapa mental de las ideas principales del autor, me gustó mucho ese andamiaje, porque por un lado les exigía a los que había leído que no se bajaran de nivel, y a los otros aplícate porque voy a preguntarte, entonces cambiarlos de los equipos de siempre fue muy bueno, porque pudieron compartir nuevas cosas, no puedo decirte si impactó en la redacción de su ensayo, pero en ese momento, para la discusión, fue bueno (Profesor de asignatura 29-31min).

Dificultades de los alumnos para tomar notas en las fichas durante las lecturas guiadas

[...] vi que no eran personas que dedicaran tiempo a leer críticamente y con sus tiempos y veía en otros la necesidad de saber cómo tomar notas, porque algunos alumnos llegaban con fichas de ideas principales de la lectura, fichas ya elaboradas, preparándose para lo que venía, escribir el ensayo, sin embargo, había otros que no se aplicaban (Profesor de asignatura 32-33min).

Concepción de la argumentación

Además de las experiencias respecto del aprendizaje disciplinar, un segundo aspecto que exploramos fue el relacionado con la conceptualización que adoptaron profesores y estudiantes en cuanto a la noción, temas y

propósitos de la argumentación que se les plantearon y se discutieron durante la intervención. Esto partiendo del supuesto que es fundamental que a los estudiantes se les enseñen contenidos conceptuales en términos de metaconocimientos sobre la argumentación escrita y sus propósitos en el contexto universitario y disciplinar (Castelló, 2002). Al respecto, los estudiantes reportaron los siguientes beneficios y dificultades:

Noción de la argumentación

Primeramente tiene de base una pregunta problema al cual se trata de dar “solución” o una postura ante el mismo, ya sea a favor o en contra, utilizando evidencias e información para apoyar tu punto (Estudiante 4).

En dar una respuesta concreta a un tema controversial basado en razones y evidencias (puntos a favor y en contra) (Estudiante 6).

Temas interesantes y difíciles

Mi tema favorito fue el de los tipos de argumentos que responden a un determinado tipo de pregunta. Lo que se me hizo más difícil de entender fue en la estructura del argumento, sobre todo en la parte de las garantías y el respaldo. Me quedó claro pero no del todo (Estudiante 18).

El tema que más me gusto fue la comprensión de lo que es el argumento dando nuestros puntos de vista a varios temas. Y pues aunque hubo algunos temas difíciles al último comprendí lo que se quería dar a entender (Estudiante 22).

Propósitos de la argumentación en la universidad

Pienso que es una forma muy buena de comenzar a hacer opiniones por uno mismo, reflexionando en lo que dicen diferentes autores reconocidos, aumentar nuestro bagaje cultural y ser profesionales críticos (Estudiante 2).

Aparte de que son gran ayuda para mejorar las habilidades de escritura, y ayudarnos a tal vez un día publicar un ensayo, me agradó el hecho de poder tener una idea y defenderla al investigar y así obtener información de que desconocía, pero que es interesante y útil (Estudiante 7).

Creo que es importante el ir escribiendo de una manera argumentada y crítica para llegar a escribir de manera académica o profesional con el propósito de analizar, interpretar o evaluar un tema. Esto nos será de mucha ayuda en un ámbito profesional (Estudiante 5).

Regulación del proceso de escritura argumentativa

Un aspecto fundamental de la intervención fue el énfasis en el aprendizaje y enseñanza de la regulación del proceso de composición de los ensayos por parte de estudiantes y profesores ya que, como sabemos, aprender dicha habilidad es fundamental para la composición efectiva y estratégica de textos argumentativos en las distintas situaciones de comunicación disciplinar (Castelló, Bañales y Vega, 2010; Castelló, 2002; Coirier, Andriessen y Chanquoy, 1999). Al respecto, los participantes percibieron los siguientes beneficios y dificultades durante la intervención:

Estudiantes

Aprendizaje de la regulación del proceso de escritura argumentativa

Aprendí a dar un argumento sólido sobre mi opinión a un tema. A estructurar efectivamente mis ideas, lo que me sirvió al hacer el esquema. También se cómo identificar los tipos de preguntas y así elegir el mejor tipo de argumento. Aprendí a identificar la evidencia que me fue útil para apoyar mi argumento y finalmente aprendí que la escritura es un proceso que requiere esfuerzo (Estudiante 23).

[...] aprendí a escribir el ensayo argumentativo, usando diferentes técnicas de organización como conectores, párrafos para enumerar y otras (Estudiante 19).

Aprendí la estructura de un ensayo argumentativo, los pasos más elaborados para llegar a hacerlo. Lo que es tener que adaptarse a ciertas condiciones o características que un ensayo puede llevar (Estudiante 17).

Dificultades encontradas y estrategias de solución

Lo más difícil fue decidir en qué puntos me iba a enfocar y si tenía la evidencia suficiente, lo cual no fue tan difícil porque se nos proporcionaron las fuentes, sólo había que comprenderlas bien. Lo solucioné utilizando el material de la estructura de un argumento basada a partir del modelo de Toulmin. También, en la parte de la conclusión no sabía qué escribir o cómo escribirla, sabía cómo hacer la introducción y el desarrollo del ensayo, pero la conclusión no. Lo solucioné preguntándole al profesor cómo hacerla, y él me mostró uno de sus trabajos como ejemplo para hacerla (Estudiante 16).

La parte de escoger la problemática en la que iba a basar mi ensayo, y comienzo de mi ensayo, y los resolví preguntando a mis compañeros y maestros sobre

las dudas que tenía y observando las técnicas de escritura que utilizaban los autores de diferentes artículos que leímos (Estudiante 12).

Formas de mejorar la enseñanza de la argumentación en clase

Más explicación de los temas, y enfocarnos más en la lectura de artículos y escritura del ensayo y menos en el debate de ideas (Estudiante 1).

Creo que todo fue bueno, pero faltó tiempo para enfocarse en la parte de la conclusión y más retroalimentación para ver nuestros errores (Estudiante 22).

El centro de cómputo debe mejorar la organización del tiempo y que funcionen las computadoras para poder trabajar (Estudiante 8).

Resolver ejercicios y dudas en clase y más trabajo en equipo y participación de los alumnos (Estudiante 25).

Valoración de la utilidad de los materiales, actividades y pautas de escritura
Sí, ya que si tenía duda sobre los diferentes conceptos para hacer mi ensayo, como “¿Qué son los argumentos?” podía ver los materiales y ejemplos y tener una idea más clara de éstos (Estudiante 9).

Definitivamente fueron útiles porque cada uno de éstos me facilitó el proceso. Sin los materiales no habría sabido qué pasos seguir, es una base y así es más difícil que se llegue a olvidar algo (Estudiante 6).

Sí, fueron muy útiles los materiales de cómo escribir un ensayo argumentativo y los artículos de información. Porque me explicaban paso a paso cómo hacerlo y me proporcionaban mucha información sobre el tema (Estudiante 21).

Creo que mi parte favorita fue cuando empezamos a argumentar entre nosotros, discutiendo sobre temas de nuestro interés y así, sin darnos cuenta, aplicamos la teoría (Estudiante 17).

La elaboración de la estructura del ensayo, porque era como una primera vista de lo que iba a escribir (Estudiante 4).

Profesores

La importancia de estructurar la tarea y dar lecturas específicas

[...] muchos de los alumnos apreciaban ahora en la redacción del ensayo argumentativo que se les ofreciera el tema y las lecturas para hacer la tarea específica, ya que en su curso previo de escritura académica tuvieron que hacer

un ensayo y decían que era más difícil cuando que ellos debían elegir un tema y buscar toda la información, eso sí lo valoraron positivamente y lo dijeron, o sea el hecho de ofertar las lecturas, de guiarlos en el análisis de las lecturas, pero finalmente dejarlos a ellos decidir qué quiero incluir en el ensayo y por qué, eso les ayudó (Profesor de asignatura 36-37min).

La importancia de ayudar a organizar la información para responder a la pregunta desde el propio punto de vista

[...] para que aprendieran del tema, analizamos la palabra impacto, y ellos de cierta manera cuando fueron leyendo, clasificando, identificando hacia dónde querían ellos entender ese impacto, la profesionalización, los materiales, el contexto, las instalaciones, o sea el hecho de tener literatura propia del tema, les permitió describir el impacto, en algo más concreto más medible en el ensayo, y eso fue bueno, pero no por sugerencia del profesor, sino por ir codificando los textos..., ellos iban rescatando esos temas de hacia dónde querían dirigir su respuesta ante la pregunta planteada, es decir cuál fue el impacto, positivo o negativo, pero enfocado a que (Profesor de asignatura 38-42min).

[...] en clase les ayudaba con los contenidos de sus ensayos, es decir les hacía ver categorías conceptuales que organizaban el contenido o ideas principales de sus ensayos, como la palabra impacto, entonces les sugería en la clase, por ejemplo, impacto en qué, les decía cuál es la pregunta, qué información te están dando los autores y cómo vas a seleccionar la información, les decía este autor está hablando aquí de que el impacto puede entenderse en programas, en esto, en lo otro, y los cuestionaba, ¿vas a poder hablar de todos estos temas en tu escrito o vas a querer profundizar en algún tema? y les decía “busquen qué dicen los otros autores de ese tema, para poder contrastarlo, si están de acuerdo, si no están de acuerdo, y qué es lo que ustedes piensan de la información que pueden relacionar entre ambos”, entonces hacía ese tipo de reflexiones en la clase para ayudarles a que organizaran e integraran la información conforme la tesis que querían defender (Profesor de escritura 43-44min).

Las dificultades de los alumnos y las ayudas de los docentes para hacer los esquemas del ensayo

[...] hubo alumnos, que ya habían tomado clases de escritura y lectura académica y habilidades de aprendizaje, imagínate, al grado de que llegaban a la

clase, estuvieron participando en la discusión, leyendo los artículos y cuando fue su primera revisión del esquema, no el borrador, que fue la primera tarea que se les solicitó que hicieran, un esquema o guía de los temas que iban a abordar y cómo los querían organizar, no pudieron, tuvieron que venir a una sesión conmigo y creo que tuvieron otra sesión con el profesor de escritura, y ya hasta después cuando vieron ejemplos, les cayó el veinte, de qué se trataba, hacia donde querían ir y algunos si fue copiar totalmente el modelo del otro, aunque sus propios argumentos no (Profesor de asignatura 34min).

[...] bueno les ayudaba también con el esquema, les decía no es meramente expositivo, piensen en un formato de pregunta-respuesta o unos encabezados normales, como les sea más fácil, o les decía, por ejemplo, qué pasa si subes o bajas este tema, qué pasa si le agregas otro encabezado aquí, cómo crees que lo entienda mejor quien lo va a leer, les daba ese tipo de ayudas (Profesor de escritura 45min).

Las dificultades de los estudiantes y ayudas de los docentes con la producción del borrador

[...] hubo otros que en su primer borrador, simplemente fue un resumen, a pesar de tanto tiempo que se les dedicó a cómo construir los argumentos, no sé si el hecho de haber leído cinco o seis artículos diferentes les hizo difícil decidir la información, o a lo mejor no tomaron buenas notas cuando los leímos en clase y bueno estuve guiándolos en sesiones de tutoría privada, uno a uno, y los hacía pensar qué es lo que quieres decir, por qué, a quién quieres referirte, etc., fueron pocos cinco o seis personas, pero sí andaban muy perdidos, digo del total del grupo, que no entiendo por qué, a lo mejor fue falta de interés quizá, no lo sé (Profesor de asignatura 35min).

[...] cuando fuimos al centro de cómputo para empezar a escribir, les ayudaba a que no perdieran de vista lo que tenían que hacer, les decía, por ejemplo, “la introducción, ¿qué puntos debe tener?, la contextualización, el problema, la tesis, el objetivo, a ver, ¿ya cubrieron los puntos?, ¿cómo lo pueden hacer? Observen, ¿cómo es el contexto en el artículo de Reyes?” Lo discutíamos, les decía traten de imitar la introducción que hace ella, pero piensen en su contexto y traten de hacerlo más o menos con esa misma estructura del párrafo, de alguna manera les daba ayudas en este caso para que elaborasen la introduc-

ción, y en los apartados para que revisaran la progresión de sus argumentos, evidencias, entre otras ayudas...pero el problema que tuve en la clase fue que todo el mundo quería que le diera el apoyo al mismo tiempo, entonces atendía a unos y no podía cubrir en el tiempo clase, las dudas del resto y a veces trate de tomar uno de sus trabajos de los más avanzados para darles ejemplos, pero a veces no tenían el mismo problema, entonces esa parte fue difícil trabajarla en clase y tuve que revisar sus borradores en tutorías extra clase en mi oficina (Profesor de escritura 46min).

La importancia de la enseñanza estratégica

[...] la enseñanza estratégica consiste en modelamiento, práctica guiada y práctica independiente, por ejemplo, yo les daba un ejemplo de qué era un argumento, el concepto por ejemplo, y después les daba ejemplos, o bien cuando tenían que hacer la introducción les decía qué partes debían llevar y después les ponía ya el ejemplo, y les modelaba en la computadora y trataba de hacer un pequeña contextualización, es decir, en la clase me ponía a mostrarles cómo la podían hacer con algunos de los temas de ellos, y luego les modelaba a través de ejemplos ya hechos, pero en ese caso, los subrayaba, les preguntaba qué función tiene este párrafo, qué creen que sea, contexto, objetivo o la tesis, es decir, ya ellos me decían la función de cada párrafo, luego ya de ahí, venía la práctica guiada o bien en el caso de los temas de argumentación, se les dieron, algunas guías para que practicarán y luego otras plantillas para que ellos las rellenaran, para que aprendieran el procedimiento durante la clase (Profesor de escritura 48-51min).

A manera de conclusión: lecciones para el diseño de ambientes de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita en las ciencias del lenguaje

Como se puede apreciar, nuestros resultados muestran indicios de algunos de los beneficios y dificultades que los estudiantes y docentes participantes tuvieron en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la argumentación escrita. No obstante, debido al carácter exploratorio de nuestra intervención, no hubo condiciones para poder afirmar impactos significativos en el aprendizaje disciplinar, en los procesos de escritura y en la calidad de los ensayos producidos. En este sentido, se requieren futuros estudios que puedan replicar y comprobar dicha intervención bajo condiciones cuasi-

experimentales. A pesar de estas limitaciones, el estudio nos ha dejado diversas “lecciones pedagógicas aprendidas” respecto de la enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita en el contexto de la lingüística aplicada:

- 1) Para la enseñanza de la argumentación escrita es importante atender especialmente al diseño de tareas de “argumentar para aprender” basadas en preguntas controversiales, significativas y complejas, y dotar a los estudiantes de los materiales adecuados para responderlas, en este caso que cuenten con información con puntos de vista opuestos; es decir, se requiere diseñar tareas que alineen demandas con ayudas y materiales, a fin de facilitar el aprendizaje conceptual y disciplinar; no hay que olvidar que los tipos de preguntas determinan en gran medida los procesos de comprensión y aprendizaje profundo en tareas complejas (Andriessen, 2009; Bañales *et al.*, 2014; Schwarz, 2009; Vega, Bañales y Reyna, 2013).
- 2) La enseñanza de la argumentación escrita puede favorecerse enfatizando procesos de lectura guiada y crítica de los materiales, además del uso constante de organizadores gráficos (mapas de argumentos, tablas de comparación, etc.) que ayuden a identificar, organizar y sintetizar la información de las fuentes en el proceso de leer múltiples documentos para escribir el texto argumentativo (Castelló, Bañales y Vega, 2011; Rosales y Vázquez, 2011).
- 3) El aprendizaje de la argumentación escrita requiere facilitar el aprendizaje de los procesos de regulación de la escritura, mediante la elaboración de esquemas argumentativos y de procesos de revisión continuos apoyados en pautas de composición (Wolfe, Brit, y Butler, 2009; Butler y Britt, 2011).
- 4) Para facilitar el aprendizaje de la argumentación escrita es primordial enfatizar en el de conceptos y procedimientos de la argumentación, empleando buenos ejemplos de textos auténticos de la disciplina o producidos por estudiantes, que les ayuden a reflexionar y emular las buenas prácticas en géneros textuales y situaciones comunicativas específicas (Andrews, 2009; Beaufort, 2007).
- 5) La enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita puede ser beneficiada mediante una *secuencia curricular de tareas argumentativas*

de complejidad creciente y de una *práctica deliberada* de dichas tareas a lo largo del currículo universitario, a fin de facilitar la *transferencia de los aprendizajes* logrados por los estudiantes de una asignatura al resto e incluso a su vida profesional; esto sin duda requiere de un esfuerzo de equipo por parte de las academias de los docentes en cada disciplina auspiciado, preferentemente, por un programa institucional de escritura (Beaufort, 2007; Kellog y Whiteford, 2009; Thaiss y Zawacki, 2006).

- 6) La enseñanza de la argumentación escrita puede enriquecerse a través del uso combinado de actividades de argumentación oral y escrita tanto a nivel individual como colaborativo, por ejemplo, empleando la tutoría entre iguales para planear o revisar los textos (Schwarz, 2009).
- 7) Finalmente, para garantizar mayores posibilidades de éxito en la enseñanza de la argumentación escrita, es fundamental que se preste especial atención a la formación de los docentes para el diseño de tareas, pautas de ayuda e instrumentos de evaluación antes, durante y después de las intervenciones en el aula (Andrews, 2009; Beaufort, 2007; Gottschalk y Hjortshoj, 2004; Thaiss y Zawacki, 2006).

Si bien estas lecciones no son exhaustivas, al menos esperamos en términos empíricos que el modelo propuesto y éstas sean consideradas como orientaciones para futuras intervenciones y estudios de carácter cuasi-experimental acerca de la argumentación escrita con más casos docentes y otro tipo de géneros y estudiantes de lingüística aplicada y disciplinas afines. En un sentido práctico, esperamos que la propuesta funcione a manera de herramienta que los docentes e instituciones de educación superior puedan adoptar y adaptar para formar a los estudiantes como escritores competentes de argumentos en sus disciplinas.

Agradecimientos

Agradecemos al Programa de Mejoramiento del Profesorado por su apoyo económico (PROMEP / 103.5/12/3430) para realizar el proyecto “Diseño de un modelo didáctico de la argumentación escrita para la educación superior”.

ANEXO 1

La posible estructura del ensayo

Apartados	Palabras –Páginas
Portada	50 pal – 1 pág.
Índice	50 pal – 1 pág.
Introducción <ul style="list-style-type: none"> • Señalar contexto de la política • Señalar problema o punto de controversia • Señalar argumento o posición principal - objetivos del ensayo 	250-350 pal – 5 pág.
Desarrollo (cadena de argumentos) <ul style="list-style-type: none"> • Presentar argumento 1 (razones y evidencias, contraargumentos) • Presentar argumento 2 • Presentar argumento 3 • Otros... posibles 2 más 	1000 pal – 5 pág.
Conclusión <ul style="list-style-type: none"> • Recapitulación de argumentos • Conclusión global – derivada de argumentos • Párrafo de cierre (cita, pregunta de reflexión o invitación a la acción, etc.) 	250-350 pal –5 pág.
Referencias	250 pal – 4 referencias - 5 pág.
Arial, 12 – 1.5 interlineadao, justificado	Total 1850 palabras, aproximadamente 5-6 páginas

ANEXO 2

Mis experiencias escribiendo ensayos argumentativos	
Nombre del estudiante:	
Grupo:	
Asignatura:	
Periodo:	
Edad:	
PREGUNTAS	RESPUESTAS
1. A partir de tu experiencia en el curso ¿En qué consiste la escritura de un ensayo argumentativo?	
2. ¿Qué consideras que aprendiste en el curso?	
3. ¿Qué aspectos o pasos de la elaboración del ensayo argumentativo se te hicieron difíciles y por qué? Explica cómo los trataste de solucionar	
4. ¿Consideras que los materiales (lectura, powers, pautas, links, etc.) dados en el curso fueron útiles para ayudarte a escribir el ensayo argumentativo? Sí o NO, por qué	
5. ¿Cuál fue el tema que más te gustó y cuál el tema que se te hizo más difícil de entender?	
6. ¿Qué aspectos de la enseñanza (puntualidad, preparación de clases, antología o materiales de apoyo, explicación, comunicación, retroalimentación, uso del centro de cómputo) crees que se deba mejorar?	
7. ¿Qué crees que el docente podría hacer para motivar las tareas y la clase?	
8. ¿De todas las tareas que hiciste en la clase, ¿cuál fue tu favorita y por qué?	
9. ¿Te gustaría seguir mejorando tu texto para publicarlo en la revista estudiantil de la universidad?	
10. ¿Te gustaría participar en un curso extra de escritura de argumentación académica?	
11. A partir de tu experiencia en el curso, ¿cuál consideras que son los propósitos de que escribas ensayos argumentativos en a universidad?	
12. A partir de lo aprendido en el curso, ¿consideras importante aplicarlo en otros cursos o en tu futuro trabajo? Sí o NO, por qué	

Referencias

- Aguilar, Luz y Fregoso, Gilberto (2013). “La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 413-435.
- Andrews, Richard (2009). *Argumentation in higher education: Improving practice through theory and research*, Londres: Taylor & Francis.
- Andrews, R.; Bilbro, R.; Mitchell, S.; Peake, K.; Prior, P.; Robinson, A.; See, B. H. y Torgerson, C. (2006). *Argumentative skills in first year undergraduates: a pilot study*, York: The Higher Education Academy.
- Andriessen, Jerry E. B. (2009). “Argumentation in higher education: Examples of actual practices with argumentation tools”, en N. Muller-Mirza y A. N. Perret-Clermont (coord.) *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*, Nueva York: Springer, pp. 195-213.
- Bañales, G.; Vega, N.; Reyna, A.; Pérez, E. y Rodríguez, B. (2014). “La argumentación escrita en las disciplinas: retos de alfabetización de los estudiantes universitarios”, *Revista Internacional de Ciencias Sociales. SOCIOTAM*, vol. 24, núm. 2, pp. 27-50.
- Beaufort, Anne (2007). *College writing and beyond: A new framework for university writing instruction*. Logan: Utah State University Press.
- Butler, Jodie y Britt, Anne (2011). “Investigating Instruction for Improving Revision of Argumentative Essays”, *Written Communication*, vol. 28, núm. 1, pp. 70-96.
- Carlino, Paula. (2013). “Alfabetización académica diez años después”, *Revista mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 355-381.
- Carrasco, Alma y Kent, Rollin (2011). “Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 16, núm. 51, pp. 1227-1251.
- Castelló, Montserrat (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”, *Revista Signos*, vol. 35, núms. 51-52, pp. 149-162.
- Castelló, M.; Bañales, G. y Vega, N. (2010). “Enfoques en la investigación de la regulación de escritura académica. Estado de la cuestión”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 8, núm. 3, pp. 381-401.
- Castelló, M.; Bañales, G. y Vega, N. (2011). “Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas”, *Pro-Posições*, vol. 22, pp. 97-114.
- Castelló, Montserrat; Mateos, Mar; Castells, Núria; Iñesta, Anna; Cuevas, Isabel y Solé, Isabel (2012). “Academic Writing Practices in Spanish Universities”, *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, vol. 10, núm. 2, pp. 569-590.
- Castro, María. Cristina y Sánchez, Martín (2013). “La expresión de opinión en textos académicos escritos por estudiantes universitarios”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 483-506.
- Coirier, P.; Andriessen, J. E. B. y Chanquoy, L. (1999). “From planning to translating: The specificity of argumentative writing”, en J. E. B. Andriessen y P. Coirier (coords.), *Foundations of argumentative text processing*, Amsterdam: Amsterdam University Press, pp. 1-28.

- Dias, Patrick; Freedman, Aviva; Medway, Peter y Paré, Anthony (1999). *Worlds apart: Acting and writing in academic and workplace contexts*, Londres/Nueva York: Routledge.
- Díaz, Álvaro (2002). *La argumentación escrita*, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Faigley, Lester y Selzer, Jack (2010). *Good reasons with contemporary arguments*, EUA: Longman.
- Gottschalk, Katherine y Hjortshoj, Keith (2004). *The elements of teaching writing. A resource for instructors in All Disciplines*, Boston: Bedford/St. Martin's.
- Harris, Karen; Graham, Steve y Urdan, Tim (2011). *APA Educational Psychology Handbook*, Washington: Amer Psychological Society.
- Hyland, Ken (2012). *Disciplinary identities: Individuality and community in academic discourse*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kellogg, Ronald T. (2008). "Training writing skills: A cognitive developmental perspective", *Journal of writing research*, vol. 1, núm. 1, pp. 1-26.
- Kellogg, Ronald T. y Whiteford, Alison P. (2009). "Training advanced writing skills: The case for deliberate practice", *Educational Psychologist*, vol. 44, núm. 4, pp. 250-266.
- Kreber, C. (2009). *The university and its disciplines: Teaching and learning within and beyond disciplinary boundaries*, Londres: Routledge.
- Kuriloff, Peshe (2000). "The writing consultant. Collaboration and team teaching", en S. McLeod y M. Soven (coords.), *Writing Across the Curriculum: A guide to developing programs*, Newbury Park: WAC Colostate.
- Monereo, Carlos (2001). "La enseñanza estratégica: enseñar para la autonomía", en C. Monereo y otros (coords.) *Ser estratégico y autónomo aprendiendo*. Barcelona: Grao, pp. 11-40.
- Nussbaum, E. Michael y Kardash, CarolAnne M. (2005). "The effects of goal instructions and text on the generation of counterarguments during writing", *Journal of Educational Psychology*, vol. 97, núm. 2, pp. 157-169.
- Padilla, Constanza; Douglas, Silvina y López, Esther (2011). "Competencias argumentativas en la alfabetización académica", *Contextos de Educación*, vol. 11, núm. 11, pp. 1-17.
- Perales-Escudero, Moisés. (coord.) (2011). *Literacy in mexican higher education: Texts and contexts*. Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Ramage, John; Bean, John y Johnson, June (2012). *Writing arguments: a rhetoric with readings*, Nueva Jersey: Pearson Education.
- Ramage, John; Callaway, Michael; Clary-Lemon, Jennifer y Waggoner, Zachary (2009). *Argument in composition*, West Lafayette: Parlor Press.
- Reyes, Sergio; Fernández-Cárdenas, Juan y Martínez, Román (2013). "Comunidades de blogs para la escritura académica en la enseñanza superior: un caso de innovación educativa en México", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 507-535.
- Rosales, Pablo y Vázquez, Alicia (2011). "Leer para escribir y escribir para aprender en la educación superior. El caso de la escritura académico argumentativa a partir de fuentes", *Contextos de Educación*, vol. 11, núm. 11, pp. 1-13.
- Roux, R. (2008). "Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad", en E. Narváz y S. Cadena (coords.),

- Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles*, Cali: Universidad Autónoma de Occidente.
- Saldana, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sampson, Victor; Grooms, Jonathon y Walker, Joi Phelps (2011). "Argument-Driven Inquiry as a way to help students learn how to participate in scientific argumentation and craft written arguments: An exploratory study", *Science Education*, vol. 95, núm. 2, pp. 217-257.
- Sánchez, M. (2013). "La argumentación en el contexto académico y disciplinar", en M. C. C. Azuara (coord.), *Alfabetización académica y comunicación de saberes: la lectura y la escritura en la universidad*, México: Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 65-92.
- Schwarz, B. B. (2009). "Argumentation and learning", en N. Muller-Mirza y A. N. Perret-Clermont (coord.) *Argumentation and education: Theoretical foundations and practices*, New York: Springer, pp. 91-126.
- Serrano, Stella (2008). "Composición de textos argumentativos. Una aproximación didáctica", *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 14, núm. 1, pp. 149-161.
- Thaiss, Chris y Zawacki, Terry (2006). *Engaged writers. Dynamic disciplines. Research on the academic writing life*, Portsmouth: Heinemann.
- van Emmeren, Frans Hans y Grootendorst, Rob. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vega López, Norma Alicia; Bañales Faz, Gerardo y Reyna Valladares, Antonio (2013). "La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, núm. 57, pp. 461-481.
- Wolfe, Christopher R (2011). "Argumentation across the curriculum", *Written Communication*, vol. 28, núm. 2, pp. 193-219.
- Wolfe, Christopher R. (2012). "Individual differences in the "Myside Bias" in reasoning and written argumentation", *Written Communication*, vol. 29, núm. 4, pp. 477-501.
- Wolfe, Christopher R.; Britt, M. Anne y Butler, Jodie A. (2009). "Argumentation schema and the myside bias in written argumentation", *Written Communication*, vol. 26, núm. 2, pp. 183-209.

Artículo recibido: 29 de septiembre de 2014

Dictaminado: 15 de enero de 2015

Segunda versión: 16 de febrero de 2015

Aceptado: 17 de febrero de 2015