

Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos tipo ensayo mediado por la fotografía¹

A Didactic Sequence for Essay Type Argumentative Text Production Mediated by Photography

Uma sequência didática para a produção de textos argumentativos do tipo ensaio mediada pela fotografia

Nathalia Marín Palacio²
Vanessa Duque Rodas³
Luz Stella Henao García⁴

Recibido: 23 de noviembre 2020

Aprobado: 11 de febrero 2021

Publicado: 15 de marzo de 2021

Cómo citar este artículo:

Marín Palacio, N, Duque Rodas, V y Henao García, L.S. (2020). Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos tipo ensayo mediado por la fotografía. *Rastros Rostros*, 22(1), 1-28.
doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.01.03>

Artículo de investigación. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2020.01.03>

- ¹ Resultado del trabajo de grado de Maestría de las autoras Vanessa Duque y Nathalia Marín, titulada Perspectivas de ciudad: una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo para la producción de textos argumentativos tipo ensayo, mediado por la fotografía en los estudiantes de un preuniversitario. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- ² Licenciada en lengua inglesa. Magíster en Educación. Docente magisterio. Secretaría de educación de Dosquebradas.
Correo electrónico: namarin@utp.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2922-5161>
- ³ Licenciada en comunicación e informática educativa. Magíster en Educación. Docente magisterio. Secretaría de educación de Pereira.
Correo electrónico: vanessaduque2412@gmail.com.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4051-0465>
- ⁴ Psicóloga. Licenciada en educación especial. Magister en Educación y Desarrollo Humano. Docente Facultad de Educación. Universidad Tecnológica de Pereira.
Correo: stellahenao@utp.edu.co.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3761-4762>

Resumen

Introducción: el presente artículo es el resultado de una investigación en la que se llevó a cabo una secuencia didáctica con un grupo de estudiantes de un preuniversitario. El propósito de esta, fue desarrollar competencias en la producción de textos argumentativos tipo ensayo, mediado por la fotografía y generar una reflexión sobre las prácticas de enseñanza de lenguaje por parte de las investigadoras.

Metodología: el estudio se realizó desde un enfoque cuantitativo con un diseño cuasi experimental intragrupo, en el que se aplicó una preprueba, seguido de una intervención didáctica y, por último, un posprueba. Los instrumentos utilizados para la recolección de la información fueron una rejilla con la que se evaluaron los textos producidos por los estudiantes y el diario de campo, utilizado para el análisis de las prácticas de enseñanza del lenguaje.

Resultados: los resultados muestran la eficacia de la secuencia didáctica para el fortalecimiento de las capacidades argumentativas en los estudiantes. Por otro lado, las docentes investigadoras transformaron su manera de concebir y enseñar el lenguaje.

Conclusiones: la aplicación de una secuencia didáctica con la mediación de la fotografía, la retroalimentación colectiva, el uso de las TIC y la tarea integradora fueron fundamentales para el cumplimiento de los objetivos. Sin embargo, el desarrollo de habilidades argumentativas y la creación de ensayos requieren de un proceso constante, lo que da cuenta de la necesidad de incluir en los currículos de los programas de educación superior la alfabetización académica.

Palabras claves: Producción textual, texto argumentativo, ensayo, alfabetización visual, secuencia didáctica y prácticas reflexivas.

Abstract

Introduction: This article is the result of a research in which a didactic sequence was carried out within a pre university students' group. The purpose was to develop competencies in the production of essays type argumentative texts mediated by photography, as well as to generate reflection towards language teaching practices in the researchers.

Methodology: The study was done from a quantitative perspective with a quasi-experimental intra-group design, where a Pre-test was applied, then a didactic intervention was developed and finally a Post-test was carried out. The data analysis was executed by means of an evaluation grid for text production and a field diary to analyse the language practices.

Results: The results show the efficacy of didactic sequences to strengthen argumentative skills in students. On the other hand, the researchers transformed the way they conceive and teach language.

Conclusions: The implementation of a didactic sequence, the photography as a mediation, collective feedback, the ICTS use, and the inclusive task were fundamental for achieving the research objectives. Nonetheless, the development of argumentative skills and the essays production require a constant process that suggests the need to include academic literacy in high education curriculum.

Keywords: Text production, argumentative text, essay, visual literacy, didactic sequence, reflective practices.

Resumo

Introdução: Este artigo é o resultado de uma pesquisa onde foi executada uma sequência didática num grupo de estudantes de um pré-vestibular. O propósito desta era desenvolver as competências na produção de textos argumentativos do tipo ensaio, mediante o uso da fotografia e gerar uma reflexão sobre as práticas de ensino da língua das pesquisadoras.

Metodologia: O estudo foi feito desde uma perspectiva quantitativa com uma projeção quase experimental entre o grupo onde foi aplicado o Pré-teste, seguido de uma intervenção didática e finalmente um Pós-teste. A análise dos dados foi feita usando uma grade de avaliação da produção dos textos e os diários de campo para a análise das práticas da língua.

Resultados: os resultados mostram a eficácia das sequências didáticas para o fortalecimento das capacidades argumentativas dos estudantes. No entanto, as docentes pesquisadoras tiveram transformações nas suas práticas.

Conclusões: a aplicação de uma sequência didática e a intervenção da fotografia, o comentário coletivo, o uso das TIC e a tarefa integrante foram fundamentais para realização dos objetivos. Porém, o desenvolvimento das habilidades argumentativas e a criação de ensaios exigem um processo constante que envolva mais de um período acadêmico.

Palavras-chave: produção de textos, texto argumentativo, ensaio, alfabetização visual, sequência didática e práticas reflexivas

Introducción

Este artículo presenta los resultados más relevantes de la investigación denominada "Perspectivas de ciudad: una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo para la producción de textos argumentativos tipo ensayo, mediado por la fotografía, en los estudiantes de un preuniversitario". El proyecto se llevó a cabo con un grupo de estudiantes inscritos en un curso de lectura crítica al interior del preuniversitario que ofrece la Facultad de Ciencias Básicas de la Universidad Tecnológica de Pereira, con el que se busca prepararlos en áreas básicas, para que, al ingresar a uno de los programas que ofrece la universidad, puedan tener competencias escriturales y argumentativas, que aporten al desempeño académico y, de esta manera, contribuir con la disminución de la deserción académica que se puede presentar por falta de dichas competencias.

La estructura del presente artículo, es la siguiente: inicialmente, se presenta el planteamiento del problema en el que se exponen los principales antecedentes investigativos, así como la pregunta de investigación y los objetivos. A continuación, se da cuenta del marco teórico en el que se abordan los principales referentes que fundamentaron la propuesta, para continuar con la metodología en la que se explicita el tipo de investigación, las hipótesis, variables, muestra y los instrumentos de recolección de datos. En seguida, se abordan los resultados de la investigación, evidenciando el impacto de la secuencia didáctica en la producción de ensayos de los estudiantes, así como en las prácticas de enseñanza de lenguaje de las docentes, finalizando con las principales conclusiones derivadas del estudio.

Planteamiento del problema

En el contexto universitario se evidencian algunos problemas relacionados con la competencia escrita de los estudiantes, las cuales se creían resueltas al llegar a este nivel de formación. De hecho, diferentes universidades del país han identificado que estas generan, entre otros, barreras de aprendizaje para el normal desarrollo de la vida académica e incluso deserción escolar (Olave, Rojas y Cisneros, 2013). Aun cuando la preocupación de las instituciones de educación superior ha permitido la inserción de programas de lectura y escritura enfocados en superar dichos problemas, no suelen tener los efectos esperados debido a su ánimo remedial y discontinuo (Benavides et al., 2015), por lo que, además, se desconocen los orígenes y la complejidad con que las bajas competencias en lectura y escritura han permeado a los estudiantes universitarios. Esto ha conllevado el desarrollo de diversas investigaciones, que han evidenciado algunos de los problemas más relevantes, como los que se describen a continuación.

En el caso particular de la enseñanza del lenguaje una de las situaciones relacionadas con las dificultades descritas, tiene que ver con que aún predomina una enseñanza del lenguaje descontextualizada, que no responde a propósitos reales de comunicación (Tolchinsky, 2008), además se piensa que su abordaje es responsabilidad exclusiva del área de lenguaje (Aguirre y Quintero, 2014; Ortiz, 2015), por lo que se perpetúa un enfoque asignaturista que no reconoce la importancia de las competencias lectoras y escritoras en la generación del conocimiento y el aprendizaje de las diferentes disciplinas.

Para el caso de la escritura, es necesario superar los enfoques gramaticales (Cortés, 2017), así como la idea de que escribir es una competencia que se aprende una sola vez en los primeros años académicos (Larraín, Freire y Olivos, 2014). Otro aspecto particular que limita el desarrollo de competencias en la producción escrita es la postura de algunos docentes que la emplean en el aula únicamente con fines evaluativos (Olave et al., 2013).

En consecuencia, los estudiantes acceden a la universidad sin alcanzar las competencias necesarias para cumplir las exigencias de este contexto (Salazar et al., 2015), a lo que se suma que los docentes suponen el dominio de estas competencias y olvidan la necesidad de continuar fortaleciendo el proceso de lectura y escritura en las diferentes esferas de la vida universitaria (Larraín et al., 2014). Un factor determinante puede ser el desconocimiento que tienen los maestros acerca de su papel en el fomento de la lectura y la escritura desde las disciplinas que orientan. Es decir, frecuentemente el profesorado no ha sido formado en competencias para la enseñanza de la escritura en sus disciplinas (Bañales et al., 2015), lo que supone un problema, ya que

las limitaciones del docente se pueden convertir en limitaciones para el estudiante. Esto se evidencia en las dificultades de los estudiantes para comprender la relación entre la escritura y el aprendizaje en sus campos de formación profesionales, por lo que aun después de haber cursado 11 años en la educación inicial, básica y media, los inconvenientes para redactar y crear textos persisten en la educación superior.

Ubicando la problemática expuesta en un contexto más puntual como el de la escritura argumentativa, se pueden identificar una serie de dificultades, relacionadas con diversos factores, como por ejemplo, la creencia generalizada de que la argumentación se desarrolla en edades avanzadas (Larraín et al., 2014; Sánchez y Silva, 2011), lo que ocasiona que los jóvenes accedan a su formación de pregrado con una escasa exposición a este tipo de estructuras escriturales y, por ende, manifiesten bajas competencias en el pensamiento crítico y reflexivo. Por tal razón, ante la solicitud de un texto que tiene mucha demanda en la universidad como lo es el ensayo, quienes se están formando profesionalmente se enfrentan a que no poseen las competencias necesarias para cumplir con dicha tarea.

Sumado a esto, se encuentra que sus características y requerimientos no están consensuados por los expertos, situación que no aporta mucho a darle claridad al tema. Al respecto, diversas investigaciones (Angulo, 2013; Errázuriz et al., 2015), plantean que la falta de claridad sobre cómo producir ensayos constituye un obstáculo para las personas que buscan producir y enseñar este tipo de textos. De hecho, muchos de los docentes que plantean este tipo de escritura, no tienen clara su estructura, ni un criterio sobre cómo evaluarlo, lo que desliga de propósito alguno solicitar este tipo de texto y se termina por desaprovechar su potencial para el desarrollo de habilidades argumentativas (Rayas y Méndez, 2017).

Dicha problemática se ha visto reflejada en el Informe Nacional de Resultados Saber Pro 2016-2017, prueba que evalúa la competencia escrita de los estudiantes egresados de las universidades por medio de un ensayo y en la que gran parte de estos se ubican en niveles medios. Esto sugiere que aun cuando se culmina un pregrado, las dificultades para expresar ideas de modo escrito podrían persistir luego en ellos como profesionales. Frente a este panorama, las IES han implementado estrategias para favorecer el desarrollo de competencias en lectura y escritura en sus estudiantes, pero como la mayoría de estos esfuerzos se han realizado con un carácter correctivo y no formativo y, en consecuencia, no se han logrado los resultados esperados (Benavides et al., 2015).

Ahora bien, desarrollar la competencia argumentativa, no solo involucra el lenguaje escrito, sino también otras formas de construir significado en los que la imagen, el sonido y los movimientos han cobrado importancia. Sin embargo, la escuela

tradicional sigue privilegiando la palabra escrita, lo que sitúa la educación en un contexto monomodal, alejado de la realidad del estudiante, lo cual implica nuevos retos en términos de alfabetización y elaboración de significados (González, 2013).

Lo anterior, sugiere la necesidad de formar a los docentes para enfrentar los contextos comunicativos actuales, donde la imagen y el texto cobran mayor fuerza y protagonismo. Al respecto, Farías y Araya (2014) plantean que uno de los problemas fundamentales, que deben enfrentar los docentes es la lectura de imágenes y sus variadas posibilidades discursivas, contexto en el que la fotografía puede constituirse en una herramienta académica y pedagógica de gran valor.

Esto resulta de vital importancia, ya que los escenarios educativos deben estar en concordancia con la realidad de sus aprendices quienes, mediante el uso de redes sociales, en las que circulan de manera permanente imágenes fotográficas, construyen imaginarios sociales. Por lo tanto, la escuela debe ser el espacio que proporcione las competencias críticas necesarias para enfrentar este tipo de interacciones, lo que implica que la educación se adapte a los escenarios en los que se desenvuelven los sujetos actuales (Martínez-Lirola, 2013) y brinden una alfabetización visual tanto para los estudiantes, como para los docentes y, de esta forma, prepararlos para ser partícipes críticos del mundo.

A partir de lo anterior surgen como preguntas de investigación: ¿cuál es la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo en la producción de textos argumentativos, tipo ensayo, mediado por la fotografía, de estudiantes del preuniversitario de Ciencias Básicas de la Universidad Tecnológica de Pereira? Y ¿cuáles son las reflexiones respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje, que se generan a partir de la implementación de la secuencia didáctica? Dichas consideraciones nos ayudan a plantear como objetivo general el determinar la incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la producción de textos argumentativos, tipo ensayo, mediado por fotografía, de estudiantes del pre universitario de Ciencias Básicas de la Universidad Tecnológica de Pereira y reflexionar respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje de las docentes investigadoras.

Marco teórico

Considerando el propósito del estudio de incidir en la producción de textos argumentativos, mediante una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, se hace necesario exponer los principales referentes teóricos que sustentaron el desarrollo del mismo. En primer lugar, es importante destacar el papel del enfoque discursivo interactivo, desde el que se asume el discurso como una práctica humana y social,

que pertenece a la dimensión dialógica y que lleva entre sí unas particularidades que se evidencian dependiendo del contexto, el género al que pertenece y los sujetos que intervienen (Martínez, 2007). Dichos discursos solo pueden llevarse a cabo por medio de la interacción de los sujetos discursivos, los cuales llevan consigo unas intenciones, motivaciones y acciones tanto verbales como no verbales que se ejecutan dentro de un acto comunicativo real (Van Dijk y Kintsch, 1983). Es necesario aclarar que el enfoque discursivo interactivo se constituyó en principal referente para la elaboración de la rejilla con la que se llevó a cabo la evaluación de los ensayos elaborados por los estudiantes. Este enfoque hace énfasis en el análisis del discurso académico, el cual permite el acercamiento de los estudiantes hacia la apropiación del conocimiento y los guía hacia escrituras intencionadas y razonadas que cumplan con las demandas de la sociedad, frente a géneros discursivos cada vez más elaborados (Martínez, 2002). Debido a lo anterior, la autora considera pertinente el desarrollo de la competencia argumentativa, de manera que se fomenten las capacidades de resolución de problemas, reflexión y opinión razonada. Frente a este planteamiento, es posible definir la argumentación como un ejercicio cotidiano que según Dolz (1995), parte de un desacuerdo, una controversia o incluso polémicas y por medio de esta, se intenta persuadir a uno o varios sujetos para incidir en la toma de decisiones, posturas y opiniones. Todo ejercicio de argumentación debe incluir una opinión y unas razones que la sustentan, las cuales se nutren de evidencias, explicaciones e incluso sofismas que tienen la intención de ser tomados como válidos o racionales.

En el contexto educativo, la competencia argumentativa tiene una gran relevancia, en especial para hacer conscientes a los estudiantes de la influencia que ejercen los medios de comunicación por medio de mensajes contradictorios, que pueden hacer presión en la toma de decisiones, sin tener las herramientas para justificar sus elecciones (Camps y Dolz, 1995). Por todo lo anterior, los autores consideran imprescindible el desarrollo de estrategias que expongan a los estudiantes a situaciones argumentativas, como el análisis del discurso oral y escrito de otros y orientarlos hacia técnicas que les permitan argumentar sus puntos de vista en situaciones reales de comunicación, mismas que se aplicaron en la producción de ensayos en este proyecto.

Al respecto, un ensayo es difícil de definir debido al carácter dual de la rigurosidad con la libertad literaria y la búsqueda de la objetividad, con la subjetividad del autor (Vásquez, 2019). Si bien, este escrito parece no depender de una estructura canónica, Martínez et al. (2004) sugieren unos apartados de introducción, argumentos y conclusión. Su importancia radica en que este es uno de los textos más frecuentes en la vida universitaria (Rayas y Méndez, 2017) y de escasa enseñanza en la escuela, debido a

que, al igual que otros tipos de textos de corte argumentativo, suele estar relegado a los grados superiores y centrado en el texto escrito, por lo que se desaprovecha el potencial de otros sistemas simbólicos, como la fotografía. En el caso de este proyecto, su uso permitió la mediación entre el discurso escrito y el visual, que tal como lo describe Dondis (1992), hace parte del retorno evolutivo de la comunicación de lo escrito hacia lo visual debido a su efectividad en la comunicación.

La fotografía, de hecho, es una imagen de la realidad y uno de los medios que más influye sobre el pensamiento, ya que moldea las ideas y comportamientos de los seres humanos (Dondis, 1992). Su trabajo en el aula es cada vez más imprescindible, debido a que el mundo que nos rodea se encuentra permeado por la imagen, por lo que pueden propiciar la manipulación ideológica e incluso construcción de estereotipos (Mitchell, 1996), sobre el que los jóvenes cimientan sus ideales visuales, estéticos y físicos. De allí, la importancia de implementar secuencias didácticas encaminadas al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas en los estudiantes, aun cuando pueda ser una tarea compleja para cualquier educador.

Las secuencias didácticas son concebidas como unidades de enseñanza que tienen como principal objetivo el desarrollo de competencias desde la comprensión o la producción de textos, a partir de una situación real de enunciación (Pérez y Rincón, 2009; Camps y Dolz, 1995). Esta consta de 3 fases que, según Camps y Colomer (2003), consisten en la fase de preparación donde se planean los contenidos y se construyen actividades de activación de esquemas en los estudiantes. La fase de producción en la que se realizan ejercicios direccionados al desarrollo de las competencias, y la fase de evaluación en la que se propician procesos de metacognición en los estudiantes a lo largo de la propuesta.

Para que cada una de las fases sean ejecutadas de manera significativa es importante generar procesos de reflexión en las prácticas de enseñanza que conlleven transformaciones en el aula que partan de la autocrítica y generen soluciones frente a las situaciones problemáticas que pueda enfrentar el docente en el aula. Por ello, Perrenoud (2004) asegura que la práctica reflexiva implica un hábito constante y no un pensamiento esporádico. Esto significa replantear constantemente las prácticas con el fin de desarrollar habilidades para resolver problemas en el aula y encontrar aspectos positivos que permitan al docente aprender de estos para futuras intervenciones.

Marco metodológico

La investigación se inscribió en un enfoque cuantitativo, en el que se trató de responder a una serie de preguntas por medio de un conjunto de procesos que incluían

la medición de fenómenos y el análisis de la información (Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Por medio de este enfoque, se esperaba conocer el impacto de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo en la producción de ensayos en los estudiantes de un preuniversitario. Así mismo, el proyecto se complementó con un análisis cualitativo, en el que se buscó interpretar una realidad sin acudir a procedimientos estadísticos, para conocer las reflexiones de las docentes investigadoras, que surgieron a partir de la implementación de la secuencia didáctica. Por otro lado, el diseño de la investigación fue cuasiexperimental intragrupo, ya que el grupo se encontraba establecido y, por lo tanto, no era posible aleatorizar los sujetos. La población la constituyeron los estudiantes del preuniversitario de Ciencias Básicas de la Universidad Tecnológica de Pereira, provenientes de diferentes instituciones públicas y privadas de la región, mientras que la muestra estuvo conformada por 17 estudiantes, entre 16 y 18 años, que tomaron el curso de lectura crítica.

Los instrumentos usados para la investigación incluyeron una rejilla para valorar la producción de textos, inspirada en el enfoque discursivo interactivo de Martínez (2001; 2002; 2004; 2005; 2006; 2007; 2015a; 2015b), una consigna de trabajo que orientaba a los estudiantes con respecto al texto que debían producir, así: "elige una fotografía y con base en ella elabora un ensayo en el que presentes tu opinión al respecto. Este será leído por estudiantes universitarios y tendrá como propósito convencerlos sobre tu punto de vista", y finalmente, un diario de campo, en el que se registraron clase a clase, las observaciones, inquietudes y emociones de una de las docentes investigadoras que implementó la secuencia.

En relación con el procedimiento para la investigación, este constó de cinco fases, iniciando por el diagnóstico donde se elaboraron los instrumentos y se aplicó la preprueba, con la que se buscaba conocer el estado inicial de las competencias escriturales argumentativas de los estudiantes. La segunda fase consistió en el diseño del tratamiento, esto es, una secuencia didáctica mediada por la fotografía, seguida de la fase de implementación y reflexión de las prácticas de enseñanza. Se continuó con la fase de evaluación final, donde se aplicó la posprueba para analizar la escritura de los estudiantes después de la implementación de la secuencia didáctica y, finalmente, la fase de contrastación, en la que se analizaron las transformaciones, en términos de avances y persistencias en la producción de textos argumentativos, a partir de la confrontación de los resultados obtenidos en la pre y posprueba.

Secuencia didáctica

Para el caso de esta investigación, la secuencia didáctica se orientó hacia la producción de textos argumentativos, bajo una tarea integradora llamada "Perspectivas de ciudad", en la que, por medio de la fotografía y textos referentes a problemáticas de la ciudad, los estudiantes referían sus perspectivas sobre las mismas, proceso que se desarrolló a través de tres fases, que se describen a continuación.

La primera, la fase de preparación, comprendió las sesiones 1 y 2, en las que se les planteó desarrollar un ejercicio de mapeo con el fin de generar un primer acercamiento a la tarea integradora de la secuencia, "Perspectivas de ciudad" y la producción de textos. En este ejercicio se apoyaron en sus conocimientos sobre el tema, el cual se amplió con la consulta que realizaron posteriormente, en diferentes fuentes. Adicionalmente, en la primera sesión se realizó el contrato didáctico con los estudiantes.

La segunda fue la fase de producción, de la que hicieron parte las sesiones 3 hasta la 10. Durante este proceso se desarrollaron diferentes ejercicios de comprensión y producción de textos, entre los que obtuvieron un mayor impacto aquellos direccionados en reconocer la importancia de escribirle a un enunciatario real, así como el hecho de asumirse como enunciatario experto en un tema, para lo cual debían leer y consultar con el fin de asumir una postura argumentativa razonada. Este tipo de actividades fueron reveladoras para los estudiantes, debido a que no lo habían trabajado antes durante su proceso educativo en la escuela primaria y secundaria. Así mismo, otras actividades tuvieron el propósito de exponerlos a textos expertos, con el fin de generar una apropiación de dichos escritos como referentes para asumir la superestructura de sus propios ensayos. De esta manera, lograron apreciar la necesidad de redactar una postura argumentativa por medio de una tesis, y consultar fuentes expertas con el fin de defender dicha postura por medio de un uso razonado y lógico de argumentos.

Frente a la necesidad de concatenar las ideas de modo lógico y organizado, se llevaron a cabo algunos ejercicios donde se les solicitaba identificar la organización jerárquica de las ideas en un texto, y por medio de la retroalimentación colectiva y de pares, sus propios escritos fueron corregidos y mejorados, lo cual permitió dilucidar el papel de una redacción cohesiva y coherente para la comprensión y persuasión del enunciatario. Por otro lado, el trabajo sobre la microestructura fue significativo para los estudiantes, en cuanto a que lograron ser conscientes del desconocimiento que había sobre su uso en los textos, lo cual tuvo un impacto positivo en la comprensión y luego en la producción, que conllevó a una escritura más consciente y premeditada. Igualmente, el trabajo sobre la imagen fotográfica y otros textos multimodales,

generaron motivación en los estudiantes, quienes no habían tenido la experiencia de considerar el potencial de los mismos para comprender la realidad y asumir posturas críticas frente a la misma.

La tercera, que fue la fase de evaluación, se desarrolló de manera transversal durante todo el proceso y de manera puntual en la sesión 11, en la que los estudiantes hicieron la presentación final de sus productos. Para ello, invitaron a sus amigos cercanos, padres de familia y comunidad educativa a participar de una exposición, donde explicaron el proceso que realizaron y cómo el abordaje de un tema específico relacionado con la ciudad los llevó a la producción de un texto que utiliza dos modos de significación, la imagen fotográfica y el texto escrito. De esta manera, se analizaron las perspectivas de ciudad enfocadas en problemáticas reales de su entorno, que a su vez propiciaron la construcción argumentativa de sus ensayos.

Resultados

El análisis de la información se realizó a partir de dos ejes: uno cuantitativo, en el que se determinó la hipótesis validada, resultado de comparar los desempeños de los estudiantes en la preprueba y posprueba, y uno cualitativo, en el que se generaron reflexiones con respecto a la práctica de enseñanza del lenguaje.

Análisis cuantitativo

Por medio del estadígrafo, prueba t para medias de dos muestras emparejadas, se pudo observar que la media de desempeño en los estudiantes fue de 8,41 en la preprueba, mientras que en el posprueba fue de 21,47, lo que permite afirmar que hubo cambios significativos en la producción de ensayos, por tanto, se acepta la hipótesis de trabajo, es decir que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo mejoró en un nivel de 0.05% la producción de textos argumentativos en los estudiantes del preuniversitario.

Tabla 1. Prueba T para medias de dos muestras emparejadas

	Total Pre test	Total Postest
Media	8.41	21.47
Varianza	12.25735294	2.639705882
Observaciones	17	17
Coefficiente de correlación de Pearson	0.271459016	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	16	
Estadístico t	-15.66841975	
P(T≤t) una cola	1.98341E ⁻¹¹	
Valor crítico de t (una cola)	1.745882676	
P(T≤t) dos colas	3.96683E⁻¹¹	
Valor crítico de t (una cola)	2.119905299	

Fuente: elaboración propia

Lo anterior, refleja el esfuerzo de las investigadoras por involucrar los intereses de los estudiantes con respecto a la elección de una problemática que afectara su comunidad, lo cual conllevó que consultaran sobre el tema y asumieran una postura al respecto, respaldada por medio de fuentes expertas. En este caso, es visible el potencial de la tarea integradora "Perspectivas de ciudad", acompañada de la fotografía, enmarcada en una situación de enunciación real, como se espera desde un enfoque discursivo interactivo.

En este sentido, la fotografía usada como mediación en la secuencia permitió a los participantes tener un mayor acercamiento a la problemática seleccionada, ya que debían tener un contacto con esta y capturar mediante imágenes, la situación sobre la cual iban a escribir. De allí, la importancia del trabajo abordado en la secuencia didáctica, orientado a alfabetizar visualmente a los estudiantes, lo cual les permitió desarrollar competencias para interpretar y producir imágenes desde contextos reales y de este modo, ser conscientes del impacto que estas tienen en el mundo social (Bamford, 2007).

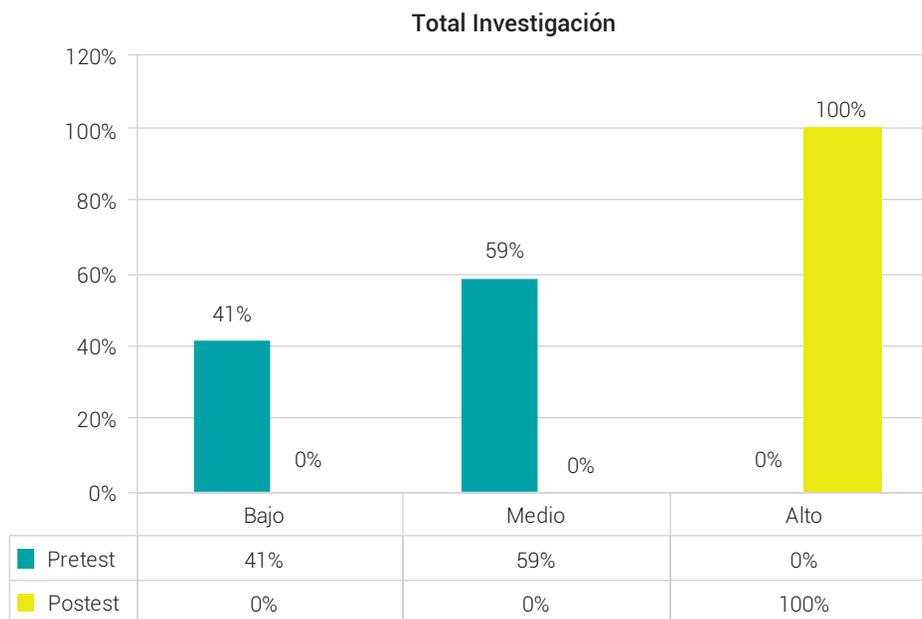


Figura 1. Niveles de desempeño alcanzados de la preprueba y la posprueba

Fuente: elaboración propia

Como se muestra en la figura 1, antes de la intervención los estudiantes se encontraban en niveles medios (59%) y bajos (41%) de desempeño, situación que cambia en la posprueba, ya que los estudiantes se ubican en su totalidad en desempeño alto. Lo anterior indica que los participantes en este proyecto lograron apropiarse de las competencias necesarias para la producción de ensayos argumentativos y, por tanto, las actividades planteadas en la secuencia fueron efectivas para generar transformaciones significativas en los mismos.

Si bien es evidente que los estudiantes contaban con algunos conocimientos sobre lo que era un ensayo, durante el preprueba, los resultados reflejaron grandes dificultades en reconocer los elementos de la situación de enunciación, es decir, situar el texto dentro de una situación real. Así mismo, se encontraron problemas en la superestructura del texto, es decir, los componentes del ensayo y la argumentación, lo cual concuerda con diferentes investigaciones que plantean la necesidad de afianzar las capacidades argumentativas de los estudiantes por medio de secuencias didácticas (Páez y Ayala, 2017; Ramos, 2018).

Considerando que el proyecto trabajó sobre tres dimensiones: la situación de enunciación, la organización superestructural y la macro-microestructura del texto, a continuación, se referencian los desempeños en cada uno de las dimensiones mencionadas:

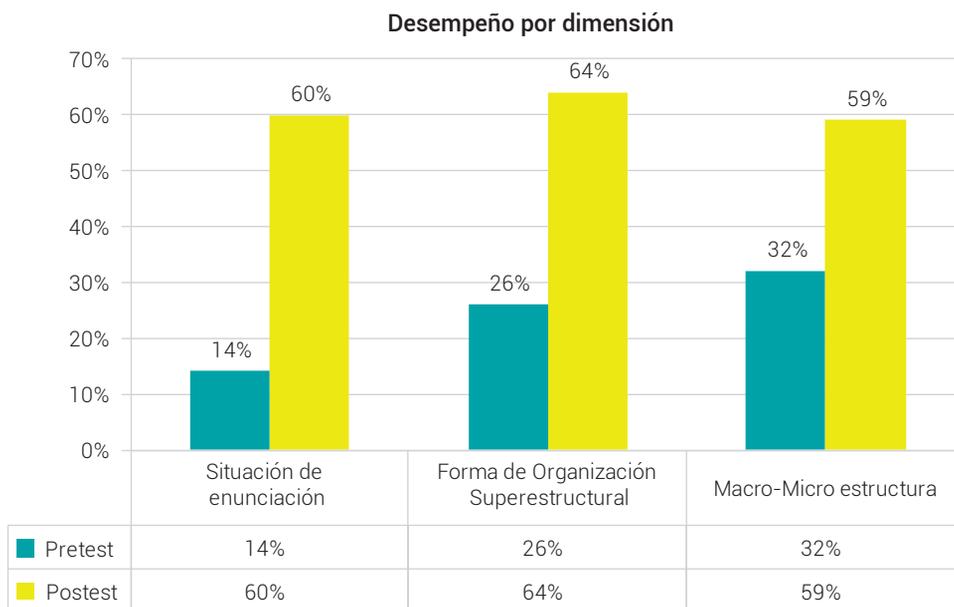


Figura 2. Comparativo desempeño por dimensiones

Fuente: elaboración propia

La figura 2 muestra el desempeño de los estudiantes en cada una de las dimensiones, tanto en la preprueba como en la posprueba. En esta se evidencian avances en las tres dimensiones, principalmente, en la situación de enunciación con un aumento de 46 puntos porcentuales, donde se obtiene menor transformación en la macro-microestructura con un progreso de 27 puntos.

Frente a la situación de enunciación, que fue la dimensión de mayores cambios, se pudo determinar que los estudiantes en la primera producción de su ensayo, no se mostraban como enunciadores con experticia, ni lograban representarse a un destinatario real, situación que cambió en el ensayo final, donde lograron argumentar sus posturas por medio de diferentes voces, así como emplear un léxico más pertinente al enunciatario mencionado en la consigna.

Con respecto a la superestructura, los estudiantes en el ensayo inicial presentaban nociones de una introducción y una conclusión, aunque sin mayor elaboración, además de presentar grandes dificultades para presentar una opinión y argumentarla. Lo anterior se transformó luego de la intervención, ya que en su gran mayoría lograron involucrar los elementos de la superestructura en sus ensayos, con las características que estos implican.

Ahora bien, la dimensión macro-microestructura, tuvo menores avances, ya que en la producción final, persistieron algunas de las dificultades manifestadas al

inicio, específicamente, en el uso de los signos de puntuación y de conectores. Sin embargo, al realizar la posprueba, fue evidente un mejor empleo de las anáforas y la organización jerárquica de las ideas, luego que solicitaran hojas extras para planear y reescribir sus textos.

Los resultados expuestos, denotan la efectividad de las secuencias didácticas para el desarrollo de las competencias escriturales, lo cual se traduce en escritores más intencionados y con la capacidad de escribir bajo contextos reales de comunicación (Lerner, 2001). A continuación, se presentan los desempeños por indicadores y por niveles de cada dimensión:

Situación de enunciación

La situación de enunciación toma el enunciado como unidad de análisis del discurso e involucra diferentes participantes dentro del acto discursivo, como el enunciador, el enunciatario y lo referido. En la siguiente figura se muestra el desempeño por niveles alto, medio y bajo en esta dimensión:

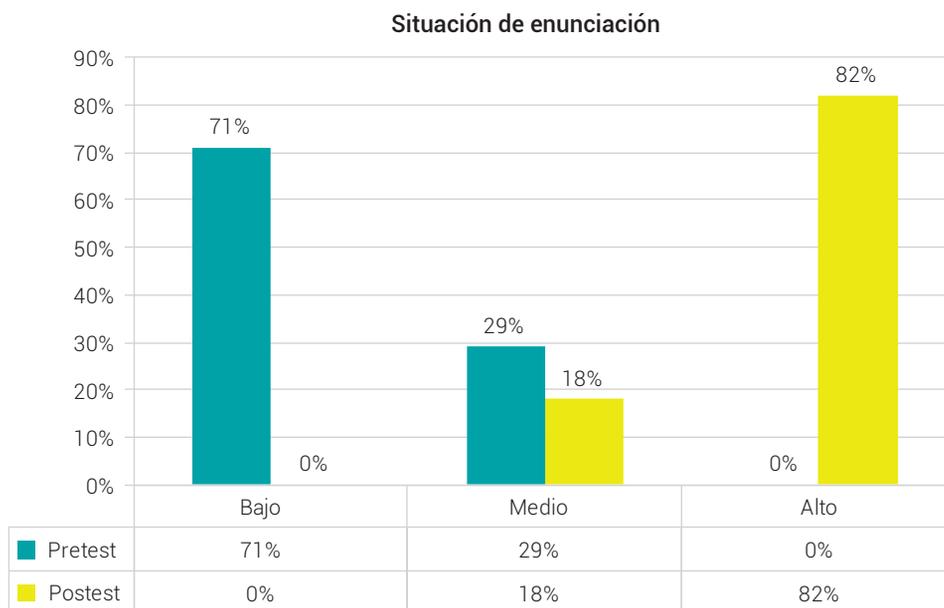


Figura 3. Niveles de desempeño en la situación de enunciación

Fuente: elaboración propia

La anterior figura muestra la movilidad de los estudiantes del nivel bajo (71%) y medio (29%) en la preprueba, hacia el nivel medio (18%) y alto (82%) en la posprueba, lo cual demuestra la pertinencia de la intervención didáctica.

Estos resultados se deben en gran parte a la tarea integradora de la secuencia: "Perspectivas de ciudad", ya que posibilitó a los estudiantes conectar las problemáticas que ellos frecuentan en sus comunidades con la creación de un texto argumentativo y, de esta manera, partir de una situación real para escribir, opinar y argumentar con un sentido y no como una obligación escolar. Para ello, una de las actividades que se realizó durante la secuencia fue la identificación de los elementos de la situación de enunciación en la canción de Mercedes Sosa "Me gustan los estudiantes", donde pudieron por medio de una rejilla identificar el tipo de enunciador, el enunciatario, lo referido, entre otros, lo que contribuyó a que reflexionaran sobre la relevancia de situar el texto en un contexto real de enunciación.

A continuación, se presentan los desempeños de los estudiantes en los indicadores de la dimensión, antes y después de la intervención.

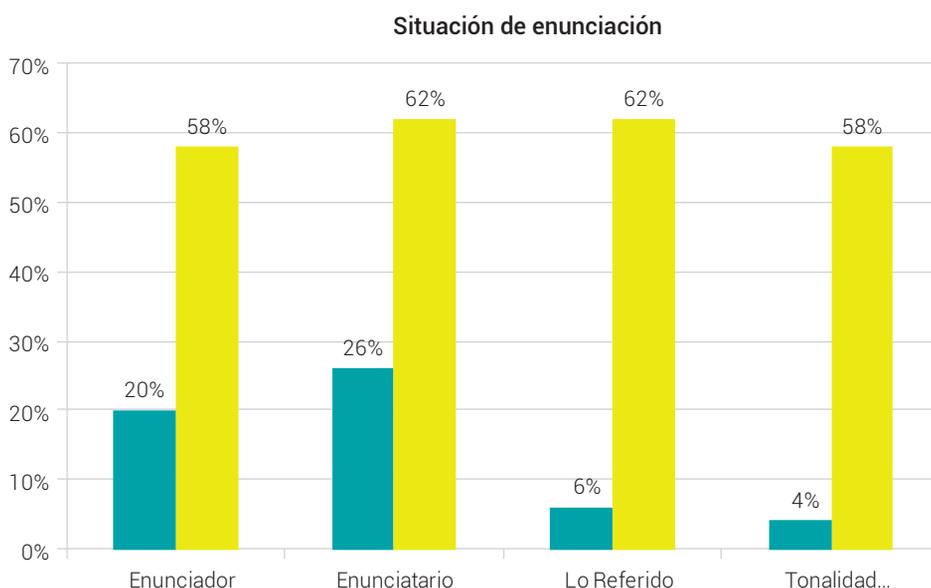


Figura 4. Comparativo de la situación de enunciación por indicadores

Fuente: elaboración propia

La anterior figura muestra una movilización significativa de los estudiantes en cada uno de los indicadores de la dimensión, situación de enunciación. No obstante, el indicador con mayores transformaciones es lo referido, con una diferencia de 56 puntos porcentuales entre la preprueba y la posprueba.

Tales resultados tienen que ver con que inicialmente los estudiantes no eran conscientes de la necesidad de complementar sus afirmaciones con las voces de otros, ni tampoco sabían citar fuentes expertas, dificultades que se superaron en su mayoría con la aplicación de la secuencia, pues en la posprueba demostraron que aprendieron a buscar y citar voces expertas de acuerdo al tema tratado.

Así mismo, la tonalidad apreciativa tuvo una gran movilidad luego de la implementación, ya que avanzó en 54 puntos porcentuales. Lo anterior se debe, posiblemente, a la poca exposición de los estudiantes a textos argumentativos durante la educación básica y media (Larraín et al., 2014; Sánchez y Silva, 2011), lo que conllevó que en la preprueba primaria, la voz individual del autor, por lo que las opiniones de los estudiantes fueron la base para sus argumentos, situación que logró transformarse luego de la implementación de la secuencia.

Dichos resultados guardan relación con la investigación de Velásquez (2017), quien luego de implementar una secuencia de enfoque discursivo interactivo en estudiantes de grado séptimo de una institución oficial de la ciudad de Armenia, Colombia, evidenció cambios significativos en el papel de lo enunciado al ejecutar reseñas críticas. Lo anterior fue posible debido a las diferentes actividades de lectura e identificación de polifonías presentes en textos expertos, lo cual generó reflexiones sobre los diferentes propósitos y posibles enunciatarios, entre otras implicaciones que conlleva la escritura.

Por otro lado, el indicador enunciatario fue el de menor impacto en la investigación, ya que, si bien tuvo un avance con respecto a la preprueba, la diferencia fue de 36 puntos porcentuales. Lo anterior podría explicarse por el predominio de prácticas de enseñanza en las que se exige a los estudiantes producir textos con fines evaluativos, sin la exigencia de un lector real (a menos que sea el mismo docente), a lo que se añade, en el caso particular de este estudio, el temor e inseguridad que manifestaron los estudiantes al escribir para un grupo de universitarios, ya que es poco frecuente que estos lean sus propios textos desde un punto crítico y aún menos anticipar la reacción de un posible lector (Carlino, 2004).

Forma de organización superestructural (FOS)

Si bien la superestructura de un texto argumentativo puede variar según el propósito y el tipo de enunciatario, la estructura asumida para la investigación consistió de un título, una introducción, argumentos y conclusión, en concordancia por la sugerida por Martínez et al. (2004) para el ensayo. Con respecto a los desempeños de los

estudiantes en esta dimensión, la siguiente figura muestra los avances de la preprueba en comparación con la posprueba.

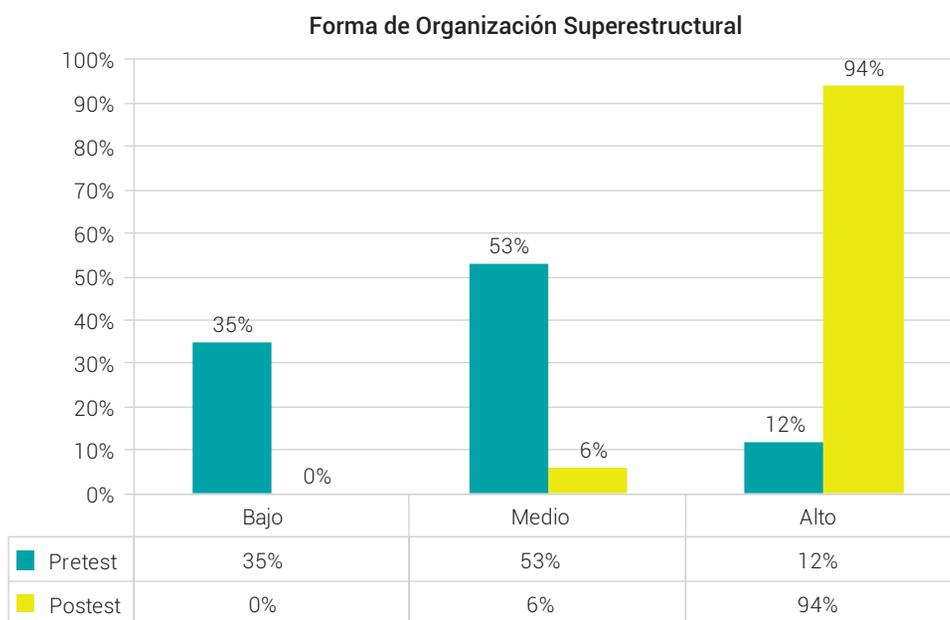


Figura 5. Comparativo por niveles de desempeño FOS

Fuente: elaboración propia

Considerando la información anterior, es posible evidenciar cómo los estudiantes se encontraban en su gran mayoría en niveles medios y bajos en la preprueba, para luego movilizarse en un 94% hacia el nivel alto. Lo anterior indica que si bien los estudiantes contaban con unos conocimientos previos con respecto a la superestructura de un ensayo, la secuencia logró generar una mejor apropiación de los elementos que la conforman. Para alcanzar tal fin, fue necesario la implementación de diferentes actividades de lectura e identificación de estructuras textuales, tanto del tipo argumentativo, como del narrativo y el expositivo, además de ejercicios de producción textual individual y colectivo, en el que, siguiendo una consigna de trabajo, los estudiantes escribieron y reescribieron bajo los parámetros de la FOS argumentativa.

Este tipo de estructura tiene como propósito convencer o persuadir a un público por medio de un conjunto de ideas razonadas y fundamentadas (Martínez et al., 2004), las cuales se organizan mediante un título, una introducción, un desarrollo de argumentos y una conclusión. Precisamente, en la siguiente figura se presentan los resultados obtenidos en los mismos.

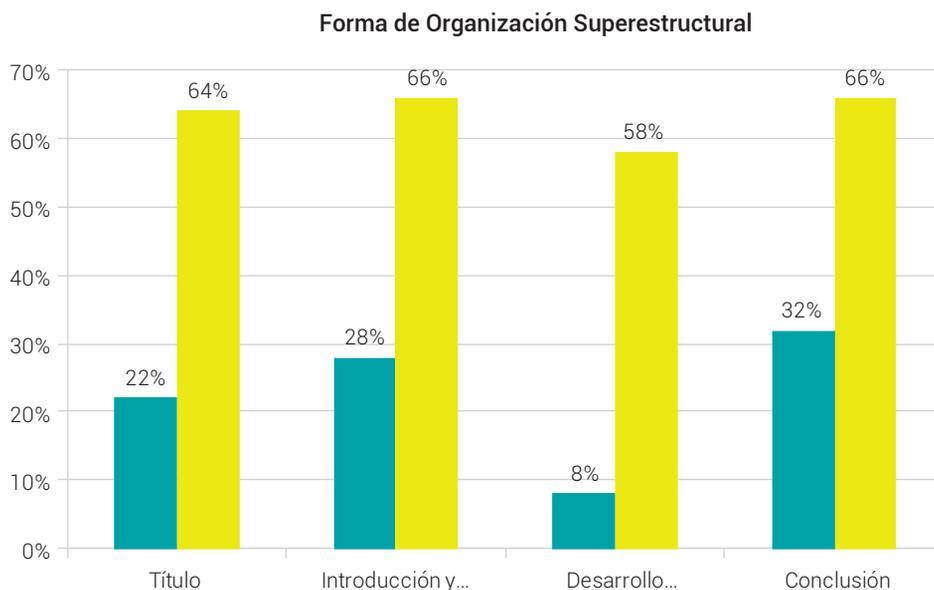


Figura 6. Comparativo de la FOS por indicadores

Fuente: elaboración propia

De acuerdo con la figura, todos los indicadores presentaron transformaciones en la posprueba, con un mayor avance en el desarrollo de los argumentos, al pasar de un 8% en la preprueba a un 58% en la posprueba, lo que representa una diferencia de 50 puntos porcentuales. Mientras tanto, el indicador que menos se transformó fue la conclusión, con una diferencia de 34 puntos porcentuales, lo que de todas maneras da cuenta de cambios positivos.

Los resultados en la preprueba tienen que ver con que la mayoría de los estudiantes no presentaban razones para defender la postura adoptada y aquellos que exponían argumentos, lo hacían sin dar un soporte o validez a los mismos. Dicha situación cambió en la posprueba, en el que se observa un desarrollo ordenado y lógico de los argumentos, soportados en su mayoría, en las voces de expertos lo que les permitió escribir párrafos con mayor fuerza argumentativa.

Frente a la conclusión, si bien es evidente un impacto positivo, fue en el que menores cambios se presentaron debido a que desde el inicio algunos de los estudiantes hacían párrafos de cierre que daban idea de una finalización de sus ideas, aun cuando no cumplían a cabalidad con los elementos descritos en la rejilla. Por ello, fue necesario en la secuencia analizar las características de una conclusión de tipo argumentativo como lo son, la necesidad de retomar la tesis, exponer de modo general los principales argumentos del escrito y la frase de cierre.

Los resultados presentados en esta dimensión dan cuenta del impacto de la secuencia en la apropiación de los elementos de la superestructura al momento de producir ensayos, y son similares a los encontrados en la investigación realizada por Gómez y Obando (2016), quienes por medio de una intervención didáctica de características semejantes ayudó a que los estudiantes mejoraran la comprensión lectora, en especial las inferencias con respecto al género discursivo y al tema del texto. Esto fue posible por medio de actividades que involucraron debates, lecturas colaborativas, diferenciación entre opiniones y argumentos e identificación de diferentes superestructuras textuales.

Macro-micro estructura

Esta dimensión integra elementos de la macroestructura, que consta de la estructura global y de la microestructura, que da cuenta de la estructura local del texto, procesos en los que por medio de relaciones semánticas se busca darle cohesión y armonía textual. Los resultados de esta dimensión se exponen en la siguiente gráfica, donde se evidencian los desempeños bajo, medio y alto de los estudiantes, tanto en la preprueba como en la posprueba.

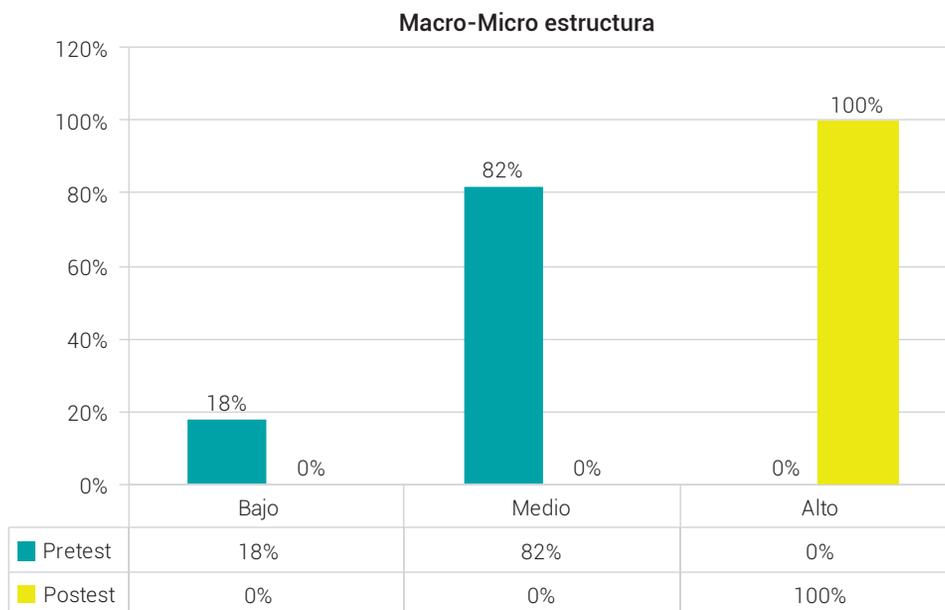


Figura 7. Comparativo por niveles de desempeño macro-micro estructura

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la gráfica se dieron cambios significativos, ya que en la preprueba el 82% se encontraba en nivel medio y el 18 % en bajo, mientras que en la posprueba el 100% se ubicó en nivel alto, lo cual indica que los estudiantes en su totalidad mejoraron en los componentes de esta dimensión, luego de la implementación de la secuencia didáctica.

Los desempeños iniciales posiblemente tienen que ver con el énfasis que suele darle la escuela a elementos gramaticales y sintácticos como la puntuación y los conectores, con la creencia que esto los hará competentes en la producción de textos, aun cuando se les desliga de una situación real de enunciación (Lerner, 2001; Ramos, 2018). Dicho paradigma fue cambiando a medida que se implementaron actividades de la secuencia que le permitieron a los estudiantes pensar y comunicarse en contextos auténticos, lo cual se vio reflejado en textos con mejor cohesión y jerarquización de ideas, lo que se relaciona con los avances en el uso de conectores y de relaciones referenciales en la posprueba.

La dimensión macro-microestructura fue tomada de la propuesta de Martínez (2002) y abarca la macroestructura, cuyo indicador es la organización jerárquica de las ideas y la microestructura, que se compone de las relaciones referenciales, los conectores y los signos de puntuación. A continuación, se presentan los desempeños en cada uno de los indicadores, tanto en la preprueba como en la posprueba.

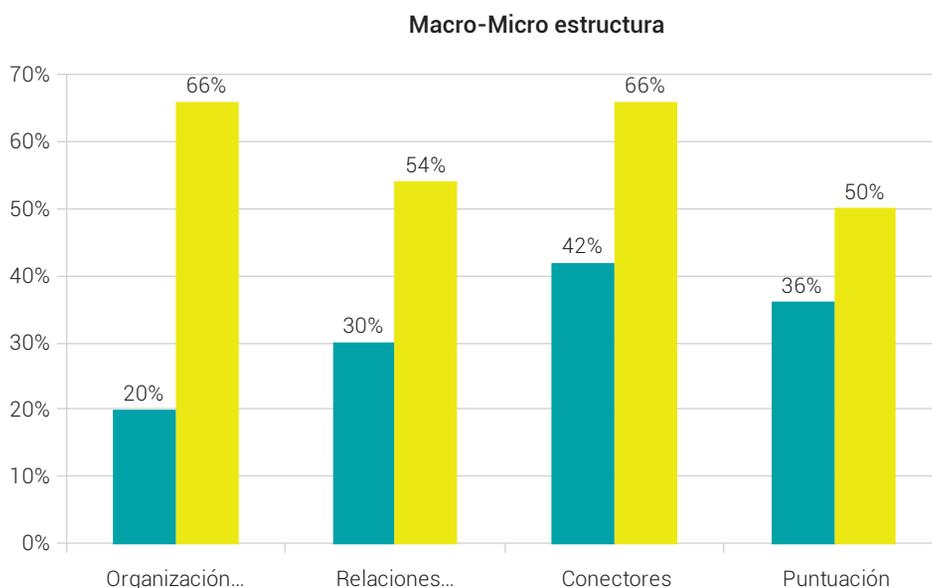


Figura 8. Comparativo de la macro-microestructura por indicadores

Fuente: elaboración propia

Con base en los resultados obtenidos, se puede decir que el indicador con mayor transformación fue la organización jerárquica de las ideas, al pasar del 20% al 66%, y el de menor cambio fue la puntuación con un progreso de 14 puntos porcentuales.

Lo anterior tiene que ver con que los estudiantes en la prueba inicial, no tenían conocimiento sobre cómo planear y organizar sus ideas en un texto, lo que se veía reflejado en escrituras sin cohesión, con ideas sueltas y repetidas que conllevaban a falta de claridad en la información. Debido a esto, se propusieron actividades de lectura de ensayos y búsqueda de información, con el fin de analizar cómo se organizaba de manera lógica los temas y subtemas en dichos textos y de esta manera, "reconocer su estructura, el uso del lenguaje y todos los recursos utilizados para elaborarlo" (Pizzo, 2019, p. 208). Así mismo, se realizaron actividades encaminadas a identificar la manera como se jerarquizan las ideas y se revisaron algunos de los textos producidos por los estudiantes, enfocados en identificar este indicador por medio de la retroalimentación colectiva, lo que provocó que estos replantearan y reorganizaran sus escritos, y, por tanto, encontraran el sentido de planear y escribir varias versiones de su texto.

Respecto a los signos de puntuación, que fue el indicador con menor avance, los resultados de la preprueba muestran que los estudiantes tenían conocimientos sobre estos, pero su pertinencia y cantidad no fueron los adecuados, lo cual remite a las prácticas de enseñanza que, por lo general, centran su interés en la memorización de las normas lingüísticas, pero no en su uso para la producción de textos completos en contextos reales. Dichas falencias promovieron la implementación de diferentes ejercicios de retroalimentación colectiva frente a la puntuación de los textos de sus pares. Sin embargo, en la posprueba las dificultades persistieron, lo cual conlleva plantear la necesidad de continuar con el proceso de consolidación de este aspecto de la escritura.

Estos hallazgos concuerdan con los de la investigación liderada por Mejía y Zapata (2019), quienes encontraron resultados similares en esta dimensión luego de la intervención didáctica, ya que, como ellos plantean, desde el área de lenguaje se hace un mayor énfasis en aspectos gramaticales, por lo que se presenta el texto de un modo fragmentado y en consecuencia, alejado del contexto real donde circulan textos auténticos, completos y con sentido.

Análisis cualitativo

Las principales reflexiones respecto a las prácticas de enseñanza del lenguaje que se generaron a partir de la implementación de la secuencia didáctica, surgieron del diario

de campo diseñado para la investigación. Al pensar en la práctica docente, lo primero que emergió fue qué capacidades y aptitudes posee la persona para desempeñar tal cargo, lo que se resume en una formación profesional en el área y experiencia en el aula. Por ello, por medio del diario de campo se hicieron evidentes los miedos e inseguridades que una profesional no licenciada en español y literatura debe enfrentar para asumir la ardua labor de la enseñanza del lenguaje.

La reflexión sobre las prácticas, generó en la docente la necesidad de distanciarse de los métodos tradicionales de enseñanza, que en el contexto específico de la investigación significó apartarse de algunas prácticas de la enseñanza de la escritura que suelen ser poco significativas para el aprendizaje. Lo anterior, fue un gran reto para la maestra debido a que es poco habitual para los profesionales de la educación, auto cuestionarse y reconocer las fallas metodológicas que impiden que los aprendizajes sean apropiados por los alumnos. En consecuencia, se sigue reproduciendo de manera inconsciente modelos de enseñanza poco pertinentes y descontextualizados, que no responden a las necesidades e interés de los estudiantes y los contextos socioculturales en los que estos se desenvuelven, donde la búsqueda que se precisaba era hacerlos conscientes para hacer un distanciamiento de dichos modelos.

Aún con las dificultades y retos personales que conllevaron la ejecución de la secuencia, se evidenciaron transformaciones tanto en los estudiantes como en la docente frente a las concepciones de la escritura. Una de ellas tuvo que ver con asumirla desde un carácter formativo y no correctivo, lo cual generó un distanciamiento frente a la percepción de la escritura como un simple instrumento de evaluación, la cual se asume desde su función epistémica. Así mismo, concebir la producción escrita como un proceso y no como producto permitió que los estudiantes fueran conscientes de la importancia de planear y reescribir un texto, así como de la necesidad de leer textos y fuentes expertas que les permitieran generar un diálogo entre el enunciador y los terceros con el fin de mejorar la redacción y argumentación. De hecho, llevarlos a representarse el enunciatario tuvo incidencia al momento de planear y editar sus ensayos, ya que los estudiantes se esmeraron porque su audiencia recibiera un texto bien elaborado.

En este orden de ideas, el acercamiento a la teoría de Martínez en cuanto a la situación de enunciación, logró esclarecer la importancia de incluir un destinatario real en la solicitud de producir un texto escrito y permitió establecer distancia con respecto al ejercicio habitual en el que los estudiantes terminan escribiendo para su docente. Esto implica a los educadores, generar una consigna de trabajo más clara, de tal manera que los estudiantes entiendan desde el inicio, los parámetros que deben considerar en su escritura.

En síntesis, pensar la práctica docente es el punto de partida para las transformaciones en la enseñanza, por lo tanto, es importante generar espacios de reflexión frente a las acciones y decisiones que se toman en el aula y, de esta manera, trascender las concepciones personales que conlleven prácticas de enseñanza más contextualizadas y significativas.

Conclusiones

Luego de haber llevado a cabo la investigación se llegó a las siguientes conclusiones. En primer lugar, la estadística inferencial permitió validar la hipótesis de trabajo, esto es, que la implementación de una secuencia didáctica de enfoque discursivo-interactivo, mediado por la fotografía, mejoró la producción de textos argumentativos, tipo ensayo, en los estudiantes del preuniversitario de Ciencias Básicas.

Con relación al desempeño de los estudiantes en la preprueba, es posible afirmar que en términos generales obtuvieron desempeños bajos y medios en las tres dimensiones, con mayores dificultades en la situación de enunciación. Los datos estadísticos, además, mostraron la gran dificultad que tuvieron al incorporar lo referido y la tonalidad apreciativa en sus producciones. Dicha situación puede deberse a la poca exposición de los estudiantes a textos académicos argumentativos, los cuales requieren de un alto nivel de polifonía, que permitan una intertextualidad con el discurso actual.

Sin embargo, en la posprueba, todas las dimensiones e indicadores mejoraron. En el caso de la situación de enunciación, el indicador con mayor transformación fue "lo referido", en la forma de organización superestructural, "el desarrollo de argumentos" y en la macro-microestructura "la organización jerárquica de las ideas". Lo anterior se traduce en estudiantes que reconocen la importancia de involucrar voces de otros para tener una mayor fuerza argumentativa en sus producciones, que identifican y aplican la estructura de un texto argumentativo en sus escritos y que además logran jerarquizar sus ideas de modo lógico y ordenado.

En consecuencia, es posible señalar la potencia de la secuencia didáctica para el desarrollo de competencias escriturales, ya que posibilita la ejecución de un plan para el alcance de unos objetivos de enseñanza y aprendizaje, bajo situaciones reales de enunciación. Así mismo, la investigación resalta la importancia de la fotografía en el marco de la tarea integradora, al permitir involucrar a los estudiantes en la realización de textos multimodales de género argumentativo y, a su vez, potenciar el pensamiento crítico sobre las problemáticas de ciudad que ellos observan en su cotidianidad. Así mismo, el uso de las TICS y la retroalimentación colectiva posibilitaron la construcción

de conocimiento y facilitaron el desarrollo de habilidades para la comprensión y producción textual, lo que les permitió a los estudiantes una exposición a un entorno de aprendizaje más contextualizado y conectado con sus intereses.

Por último, el desarrollo de este proyecto permitió a las docentes investigadoras reflexionar sobre la manera en que ejercen su quehacer pedagógico, lo cual conllevó rupturas como la necesidad de enmarcar las prácticas en contextos reales, concebir la escritura como un proceso y no como un producto, la importancia de enfocar la enseñanza hacia la revisión y reescritura y el uso de la estrategia de leer para escribir (Castelló et al., 2007) a partir de textos expertos.

Referencias

- Aguirre, P. A. y Quintero, Y. (2014). Incidencia de una secuencia didáctica desde una perspectiva discursiva-interactiva en la producción de textos narrativos de estudiantes de grado 1 de EBP, de la institución educativa La Inmaculada de la ciudad de Pereira. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Angulo, N. (2013). El ensayo: algunos elementos para su reflexión. *Innovación educativa*, 13(61), 101-121.
- Bamford, A. (2007). *The visual literacy white paper*. University of Technology of Sydney.
- Bañales, G. A., Vega, N. A., Araujo, N. A., Reyna, A. y Rodríguez, B. S. (2015). La enseñanza de la argumentación escrita en la universidad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 879-910.
- Benavides, D., Bonilla, A., Sandoval, J. y Quecán, D. (2015). Pretensión de unidad desde la diversidad: el tránsito de la educación media a la educación superior. En *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* (pp. 55-90). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Camps, A. y Colomer, T. (2003). *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Graó.
- Camps, A. y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: Un desafío para la escuela actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Carlino, P. (2004). La distancia que separa la evaluación escrita frecuente de la deseable. *Acción Pedagógica*, 13(1).

Castelló, M., Miras, M., Solé, I., Teberosky, A. y Zanotto, M. (2007). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias*. Graó.

Cortés, J. (2017). El papel de la opinión en la comprensión del texto argumentativo. Una secuencia didáctica de enfoque sociocultural, para el mejoramiento de la comprensión de textos argumentativos, con estudiantes de grado 11. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7(2), 65-77.

Dondis, D. A. (1992). *La sintaxis de la imagen*. Colección Comunicación Visual.

Errázuriz, M., Arriagada, L., Contreras, M. y López, C. (2015). Diagnóstico de la escritura de un ensayo de alumnos novatos de Pedagogía en el campus Villarica UC, Chile. *Perfiles Educativos*, 37(58), 76-90.

Farías, M. y Araya, C. (2014). Alfabetización visual crítica y educación en lengua materna: estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de textos multimodales. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 16(1), 93-104.

Gómez, C. y Obando, D.C. (2016). Incidencia de una secuencia didáctica de enfoque discursivo interactivo, en la comprensión de textos argumentativos, de los estudiantes de grado cuarto de básica primaria. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.

González, J. (2013). *Alfabetización multimodal: usos y posibilidades*. Universidad de Guanajuato.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (Vol. 5). McGraw-Hill Education.

Larraín, A., Freire, P. y Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1), 94- 107.

Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. Fondo de Cultura Económica.

Martínez, M.C. (2015a). *Análisis del discurso. Cohesión en Español*. (4a edición). Universidad del Valle.

Martínez, M. C. (2015b). *La argumentación en la enunciación: La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. (Vol. 2). Universidad del Valle.

- Martínez, M. C. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa. En *Parlamentos. Teoría de la argumentación y debate parlamentario*. Biblos.
- Martínez, M. C. (2006). *Curso virtual de comprensión y producción de textos escritos. Situación de Enunciación*. Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (2005). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso: Perspectivas teóricas y trabajos prácticos*. Universidad del Valle.
- Martínez, M. C., Álvarez, D., Hernández, F., Zapata, F. y Castillo, L. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Escuela de ciencias del lenguaje de la Universidad del Valle.
- Martínez, M. C. (2002). *Estrategias de lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres*. Universidad del Valle.
- Martínez, M.C. (2001). La dinámica enunciativa. La argumentación en la enunciación. En *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO. Universidad del Valle.
- Martínez- Lirola, M.(2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. Ensayos. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (28), 1-13.
- Mejía, J. y Zapata, M. L. (2019). De aventuras, travesuras e historias está llena mi vida: una secuencia didáctica para la producción de textos narrativos (autobiografía) con estudiantes de grado quinto de la Institución Educativa El Dorado de la ciudad de Pereira. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Mitchell, W. J. (1996). What Do Pictures “Really” Want? *October*, 77, 71-82. <https://doi.org/10.2307/778960>
- Olave, G., Rojas, I. y Cisneros, M. (2013). Leer y escribir para no desertar en la universidad. *Folios*, 1(38), 45-59. <https://doi.org/10.17227/01234870.38folios45.5>
- Ortiz, E. M. (2015). La escritura académica en el contexto universitario. [Tesis de Pregrado]. *Zona Próxima*, 22.
- Páez, C. A. y Ayala, E. M. (2017). “Todo comienza con una buena idea”. Secuencia didáctica, de Enfoque comunicativo, para la producción de textos Argumentativos, tipo afiche publicitario, en los estudiantes de 3o Y 4o grado de EBP de la I. E. Nuestra Señora de Guadalupe de Dosquebradas. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Pérez, M. y Rincón, G. (2009). *Actividad, secuencia didáctica y pedagogía por proyectos: tres alternativas para la organización del trabajo didáctico en el campo del lenguaje*. CERLALC.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*. Grao.
- Pizzo, I. (2019). La escritura como proceso y producto. *Diseño & Comunicación*, 20(40), 207.
- Ramos, J. M. (2018). La escritura de artículos de opinión. Una secuencia didáctica para la producción de textos argumentativos, artículo de opinión, con estudiantes de grado octavo. Pereira. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.
- Rayas, L. T. y Méndez, A.M (2017). Los estudiantes universitarios ante la escritura del ensayo académico: dificultades y posibilidades. *Innovación Educativa*, 75(17), 123- 147.
- Salazar, A., Molina, J.A., Moya, S., Blandón, F., Lara, E. y Aragón, R. B. (2015). Lectura para aprender: la gran ausente en los cursos de primer año. *Formación inicial en lectura y escritura en la universidad: de la educación media al desempeño académico en la educación superior* (pp. 91-133). Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Sánchez, V. y Silva, M. L. (2011). Aprendiendo a argumentar: análisis del uso de marcas enunciativas en cartas infantiles. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 129-151. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832011000200007>
- Tolchinsky, L. (2008). Usar la lengua en la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación (OEI)*, 46. <https://bit.ly/3oN35F1>
- Van Dijk, T. A. y Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press.
- Vásquez, F. (2019). *Pregúntele al ensayista*. (12.ª ed). Autoedición.
- Velásquez, O. P. (2017). De la pantalla al papel: el cine como un medio para la enseñanza de la producción de textos argumentativos. [Tesis de maestría]. Universidad Tecnológica de Pereira.