



LA FORMACIÓN DE ESTUDIANTES DE GRADO UNDÉCIMO EN EL CAMPO DE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA. ESTUDIO DE CASO DE CUATRO COLEGIOS PÚBLICOS EN BOGOTÁ

Juan Carlos Gómez Barriga

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2012) - Volumen 10, Número 2

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol10num2/art7.pdf>

Fecha de recepción: 30 de diciembre de 2012
Fecha de dictaminación: 13 de marzo de 2012
Fecha de aceptación: 18 de marzo de 2012



El presente estudio realizó un abordaje de las dificultades y necesidades que existen en torno a la escritura argumentativa y de los procesos de acompañamiento que hacen los docentes durante la formación y producción de esta clase de textos, entendiendo que la escritura científica y académica exige habilidades argumentativas y es uno de los ejercicios privilegiados en el ámbito universitario. Para tal fin, se desarrolló la investigación en estudiantes cursantes de ciclo 5° en cuatro colegios públicos del sector de Bosa, en Bogotá, enfocada hacia el apoyo de las políticas de Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior de la SED (2009).

La escritura es vista, desde los enfoques investigativos actuales (Camps, 1993; Carlino, 2003; Bruner, 1987; Castelló, 2002b; Cuervo y Flórez, 2005; Kalman, 2003), como un proceso de reestructuración del conocimiento. Los sujetos hacen una recomposición conceptual cuando escriben usando recursos para reorganizar y resignificar la información (Silvestre, 2004). Tales estudios le asignan un valor epistémico a la escritura, es decir, una forma de aprendizaje que muestra la apropiación de significados y la producción de nuevos discursos y conocimientos (Wells, 1990; Scardamalia y Bereiter, 1985; Jurado y Bustamante, 1996).

Lo anterior supone relaciones entre las tareas de escritura y los procesos cognitivos los cuales se complejizan en la universidad porque predomina el género argumentativo escrito y oral-discursivo (Carlino, 2003; Bajtín, 1982). Según Wells, (1990); Scardamalia y Bereiter, (1985); Flower y Hayes, (1996); Barriga y Hernández, (2002); Cuervo y Flórez, (2005) un escritor sigue cierto orden al redactar: planificación (usando estrategias como mapas conceptuales, esquemas, listados, etc.); transcripción (elaboración de bosquejos escriturales tomados como borradores); textualización (organización de la información y cotejo con fuentes bibliográficas); revisión (lectura y corrección de errores) y edición.

El estudio siguió este enfoque de la escritura como parte de los proyectos del grupo de investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes de la Universidad Nacional de Colombia (Moreno, 2007) siendo un aporte al laboratorio de escritura UNescribe¹. Su objetivo principal fue identificar las demandas y necesidades escriturales de tipo argumentativo en los estudiantes que cursan grado undécimo en los colegios: El Porvenir IED, Fernando Mazuera Villegas, Luis López de Mesa y la Institución Llano Oriental en el sector de Bosa en Bogotá, estableciendo las prioridades que requieren ser atendidas para mejorar dichos procesos escritores.

El documento explicita y pone en discusión algunas dificultades escriturales existentes en el ciclo 5° máxime cuando los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, del Ministerio de Educación Nacional, refieren la importancia del ejercicio escritural argumentativo en todos los ciclos de formación para que los sujetos puedan ejercer una ciudadanía responsable, para el intercambio de significados y acuerdos de manera razonada y construir conocimientos, identidades, formas de arte, etc. (MEN, 2006). Otro de los propósitos del trabajo fue realizar aportes a UNescribe desde la construcción de una propuesta didáctica escritural para ser ofrecida desde el laboratorio como una posible herramienta de

¹ La idea del laboratorio de escritura UNescribe, bajo la coordinación de la profesora Marisol Moreno Angarita, nace como propuesta proveniente del grupo de investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes del Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia cuyas líneas de investigación abordan tópicos como: el Lenguaje en la Educación, Lenguaje en la Educación para la población escolar con Necesidades Educativas Especiales y Lenguajes, Medios de Comunicación y Educación. Es un proyecto reconocido por Colciencias dentro de la categoría A.

apoyo al programa de Articulación entre la Educación Media y la Educación Superior propuesto por la SED.

El artículo muestra de manera general lo que se ha concebido como escritura desde diversas miradas hasta la incorporación del concepto "proceso". También enfatiza en la importancia de la escritura argumentativa en el campo de la investigación y producción de conocimiento. Presenta, igualmente los lineamientos propuestos por la Secretaría de Educación (SED, 2009) para la articulación entre la Educación Media y la Educación Superior y el papel del laboratorio UNescribe como herramienta y alternativa de apoyo.

El diseño metodológico conocido como descriptivo-transversal o transeccional (Hernández y otros, 1991) permitió indagar por las demandas y necesidades escriturales desde un análisis cuantitativo y cualitativo de los datos. Esta sección expone las discusiones producto del análisis y de la reflexión en torno a las problemática planteada. Por último las conclusiones de la investigación fueron organizadas en tres categorías base: a) aspectos del estudio relacionados con los estudiantes, b) el rol de los docentes y las instituciones frente al proceso escritor y c) aspectos vinculados con las prácticas de escritura misma.

1. MARCO TEÓRICO

Han sido diversos los conceptos sobre escritura trabajados en las investigaciones "La escritura es un invento para aumentar la capacidad intelectual. Es su primera prolongación, una herramienta que ayuda a la memoria y a la comunicación en el espacio y en el tiempo" (Teberosky, 1993). Según Cuetos (1991), la escritura es una actividad sumamente compleja compuesta de subtareas y procesos cognitivos que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos; sentimientos) a un discurso escrito en función de un contexto.

En el campo de la producción o composición escrita se ha mostrado que si bien es un ejercicio cultural, es también una de las tareas más difíciles ya que su invención ha requerido tiempo (...) "La primera grafía, o verdadera escritura, que conocemos apareció por primera vez entre los sumerios en Mesopotamia alrededor del año 3500 a. C". (Ong 1999). Debido a su complejidad teórico-conceptual y práctica los estudios sobre ellas también resultan tardíos (Camps, 1993), no obstante, hoy se reconocen aportes de la pragmalingüística que destaca la dimensión comunicativa del lengua en diversos contextos, sin dejar de lado la psicogénesis de la lengua escrita de Emilia Ferreiro (1982), las funciones lingüísticas de Halliday (1986) y la teoría psicolingüística de Kenneth y Yetta Goodman (1989) que, en conjunto, afirman que el aprendizaje de la lectura y la escritura se ven afectados por el contexto sociocultural.

Quizá por su complejidad, es poco habitual hallar escritores que hagan, según Cuervo y Flórez (2005) y Cassany (1990), un proceso de metacognición de su práctica escritural manejando subprocesos: planificación (generación de ideas); transcripción (escritura del texto), revisión (perfeccionamiento del borrador) y edición. Así, aprender a escribir es una actividad que debe asumirse durante toda la vida y en el ámbito universitario es un ejercicio imprescindible para la formación en las disciplinas exigiéndose de manera prioritaria la escritura argumentativa (Carlino, 2003). Sin embargo, se enseñan únicamente habilidades básicas de codificación, reglas convencionales de organización y marcación (morfosintaxis, puntuación, ortografía, etc.) además de prácticas de redacción descontextualizadas. La escritura no se asume como una actividad de vida y funcional en contextos comunicativos concretos (Vila, 1993).

1.1. La composición escrita

En los últimos años se han desarrollado diversos enfoques investigativos (Emig, 1969; Wells, 1990; Hayes y Flower, 1984; Cooper y Matsuhashi, 1983; Alonso, 1982) sobre la escritura y los procesos cognitivos que en ella intervienen para innovar en su enseñanza. Estos concuerdan en que escribir es un proceso cognitivo complejo (de representación de ideas, sentimientos y pensamientos abstractos a un discurso coherente, pragmático, contextualizado) traducido a grafemas y bajo normas de la lengua: ortográficas, sintácticas, morfológicas, etc. Estas investigaciones abarcan campos como la psicología, la lingüística, la pragmática del lenguaje, la pedagogía, las neurociencias, entre otras. (Cuetos, 1991; Benítez, 2005).

Estudios posteriores (Flower y Hayes, 1996; Werters, 1993), enfocaron sus intereses hacia la psicología cognitiva caracterizando a la escritura como una tarea recursiva y de resolución de problemas. Para tal fin, emplearon protocolos de pensamiento en voz alta² con el objeto de indagar los procesos cognitivos subyacentes a la producción de un texto (Benítez, 2005; Scardamalia y Bereiter, 1985). Dos tendencias dominaron entonces, una de tipo funcional (qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo) y otra estructural (planificación del escrito, elaboración del texto, revisión, etc.).

1.2. La escritura como proceso

La aparición del concepto "proceso" en el campo de la producción escrita y sus consecuentes investigaciones han dado lugar a transformaciones substanciales en su aprendizaje. Justamente, algunos teóricos e investigadores como Scardamalia y Bereiter, (1985); Flower y Hayes, (1996); Ferreiro y Teberosky, (1978, 1979); Werner, (2002); Cuervo y Flórez, (1992, 1998, 2005); Moreno, (1990, 1995), han considerado a la escritura como un proceso que implica ciertas tareas: a) Su interpretación como una habilidad compleja y con exigencias simultáneas (contenido, propósito y estructura del texto); b) Reconocimiento de los subprocesos involucrados en la composición de un texto de calidad; c) Postulación de estrategias para su desarrollo y d) Diferenciación entre escritor experto y novato.

1.3. Principales enfoques de la noción de escritura como proceso

La noción de "proceso", tanto en el aprendizaje como en la enseñanza de la producción escrita, se debe principalmente al surgimiento de la psicología cognitiva en los años sesenta con Gardner (1996), la cual se centró en los procesos y representaciones mentales del sistema cognitivo humano. Sin embargo, tanto la psicología de la escritura como de la lectura basan sus teorías en datos clínicos procedentes de lesiones cerebrales (neuropsicología, neuropsicolingüística, neurolingüística, neurociencia cognitiva, psicología cognitiva educativa, entre otras) con datos experimentales controlados (Gelb, 1976).

Dentro de este horizonte, Flower citada por Lomas y Tusón, (2000) plantea una división de los enfoques y sus aportes a la escritura como proceso: a) La escritura centrada en el texto: hace hincapié en la organización del texto, su estructura, coherencia y cohesión internas y los elementos gramaticales de forma. El escritor se hace consciente del producto que realiza para adaptarlo a una situación comunicativa específica. b) El enfoque centrado en el escritor: analiza la forma y el proceso al momento de redactar un texto. Se revisan las estrategias que utilizan los buenos escritores y plantea los subprocesos: planeación, transcripción o traducción, revisión y edición (Lomas y Tusón, 2000; Cuervo y Flórez, 2005). Finalmente, la perspectiva c) centrada en la figura del lector: la escritura es un acto social y

² Los protocolos de pensamiento en voz alta son instrumentos metodológicos que implican el uso de informantes pensando en voz alta mientras llevan a cabo una actividad. Los pensamientos articulados siguiendo esta técnica se graban para poder ser transcritos y son analizados con la ayuda de unas categorías preestablecidas para reflexionar sobre ellos (Castells, 2007).

los escritores deben ser conscientes del contexto en el que escriben. Se da importancia a los géneros ya que escribir es un ejercicio de interacción comunicativa (Castelló, 2002b).

Por su parte, Juana Marinkovich en su artículo "Enfoques de proceso en la producción de textos escritos" (2002) explicita que la producción de textos debe centrarse en aspectos como: a) El descubrimiento del aprendiz y de la voz de éste como autor, al igual que los procesos de orden metacognitivo y metalingüístico, b) El proceso de escritura visto como un ejercicio regido por metas en donde el subproceso de planificación es crucial y c) La retroalimentación durante todo el proceso de escritura a través de la pre escritura (borradores). Por consiguiente, la autora distingue los siguientes enfoques que forman parte de esta línea investigativa: expresivo, cognitivo, cognitivo renovado y el social (Signos, 2002).

1.4. El enfoque expresivo

Movimiento neo romántico nacido a mediados de los años sesenta con Peter Elbow (citado en Lomas y Tusón, 2000). Se considera la escritura como un medio para fomentar la autoestima a través de la manifestación de pensamientos y sentimientos. Se privilegia la voz del autor, su integridad, espontaneidad y subjetividad. Aun cuando Janet Emig (citada por Lomas y Tusón, 2000) demostró que el enfoque carecía de estrategias de redacción y revisión, debe rescatarse que la producción de escritos es una práctica auténtica. El enfoque postula que no se aprende a escribir, existe una base biológica que permite al individuo realizar un proceso creativo y de libre expresión (Marinkovich, 2002). Una de las funciones más importantes de la expresión es la liberación (catarsis), enriquecimiento del yo, autenticidad, creación, libertad, comunicación (Lomas y Tusón, 2000). Estos serán aportes valiosos para el desarrollo teórico de la escritura como proceso.

1.5. El enfoque cognitivo

En segundo lugar, está el enfoque llamado cognitivo por la influencia de la psicología cognitiva. Inició en la década de los setenta con los trabajos de Emig (Benítez, 2005), quien refiere que la producción de un texto escrito es un proceso recursivo y valida el papel de las pausas, la relectura y las clases de revisión al componer. Este enfoque centra su atención en la relación que existe entre el lenguaje, el desarrollo cognitivo y las actividades cerebrales durante el proceso escritural (Lomas y Tusón, 2000). Flower y Hayes (1980, citados por Barriga y Hernández, 2002), proponen un modelo que intenta representar los procesos de composición textual: estrategias utilizadas para redactar (planificar, releer fragmentos, revisión de textos, etc.). Las operaciones intelectuales que llevan a la composición (memoria a corto y a largo plazo del escritor formación de objetivos, creatividad, etc.,). La diferencia entre escritores novatos y expertos y las etapas o subprocesos: planificación, redacción, revisión permanente junto con el análisis de borradores (Casanny, 1989; Alonso, 1982).

Otra propuesta cognitiva más reciente la ofrece Hayes (1996). Su investigación retoma postulados de Flower (1981), añadiéndole el componente afectivo y elementos socioculturales (composición de textos en diferentes contextos), cognitivos y emocionales. Según Marinkovich (2002), los aspectos más novedosos de esta nueva propuesta son: la incorporación de la memoria de trabajo, la inclusión de elementos motivacionales y emocionales, conocimientos lingüísticos en la memoria de largo plazo y la reformulación de los procesos cognitivos básicos. Bereiter y Scardamalia (1993) proponen que el desarrollo de la habilidad escritural como transformación del conocimiento es posible a través del desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas de los aprendices: conocimiento procedimental y

declarativo, estructuras de metas, modelos de problemas, esquemas afectivos, gusto por la escritura, formas de aproximación a las personas y códigos de conducta (Barriga y Hernández, 2002).

1.6. El enfoque social

Siendo la lengua escrita un fenómeno contextualizado y social, los lingüistas, investigadores, sociolingüistas, antropólogos y demás, la han estudiado en la casa, en la escuela, en el trabajo, en la iglesia, en las organizaciones y comunidad en general. Tales estudios han permitido documentar y comprender la importancia del ejercicio escritor y su valor como elemento cultural. De esta forma Gumperz, (1984, 1986); Duranti, (1992); Saviile-Troike (1982) (citados por Kalman, 2005), brindan elementos desde la sociolingüista para comprender cómo la lectura y la escritura se desarrollan en contextos de interacción social definiendo el contexto como la situación de uso y la dinámica interactiva que ocurre entre los participantes dentro de un evento comunicativo (Duranti, 1992). A su vez, Gumperz (1984), expone que los eventos comunicativos son significativos, culturales y sociales: cada hablante, escritor/lector, aporta su propia visión del mundo, historia y experiencia a un evento comunicativo determinado (Kalman, 2005).

A partir de la etnografía educacional, la lingüística, la sociolingüística y la pragmalingüística se plantea una línea social de la producción de textos escritos. Los escritores, representan papeles definidos por estructuras sociales y escriben según unas convenciones reconocidas socialmente (Kalman, 2005). En ese mismo sentido, y siguiendo a Halliday (1986), se podría argumentar que la escritura en situaciones escolares debe acentuar el vínculo entre uso de la lengua y el propósito social de los textos. Este enfoque se relaciona con el funcional y la concepción funcionalista del lenguaje: la escritura es usada en contextos comunicativos para el logro de diversas finalidades: dialogar, opinar, informar, narrar, dar instrucciones, exponer, argumentar, discutir (Lomas y Tusón, 2000).

1.7. Un enfoque integrador

Perspectiva designada como socio-cognitiva. Teóricos como Collins y Gentner (1980); Smith (1982) (citados por Camps, Costelló, 1996); Bereiter y Scarmadalia, (1993) y Camps (1993, 1995), entre otros, se han interesado por analizar, describir y explicar el proceso de la escritura desde los avances de la lingüística, la neurolingüística, ciencia cognitiva, la textolingüística, la psicolingüística y las neurociencias, disciplinas que han ampliado y complejizado la concepción sobre la escritura como forma comunicativa y de interacción (citados por Vásquez, 1998 y Obando, 1994). Los modelos cognitivos afirman que escribir es un proceso que emerge de una intrincada red neuronal en el cerebro y conciencia humanos. Los modelos sociales, aseveran que la escritura forma parte de la comunicación en contextos de interacción entre sujetos.

Este enfoque hace énfasis en el rol social recalcando la existencia de diferentes audiencias de lectores con diversas capacidades y es por ello que se "escribe para aprender" y se "escribe en las disciplinas" esto es, se escribe en contextos determinados (Castelló, 2002a). El proceso escritor es socio-constructivista: se escribe para alguien y el significado se construye y re-construye en contextos específicos (Vigotsky, 1987; Goodman, 1991 y Valery, 2000). La escritura, según Obando (1994), refleja la conciencia social y su ausencia limita la participación de los sujetos en la sociedad aminorando el potencial como sujetos culturales y cognoscentes.

La propuesta investigativa hizo acopio este último enfoque de corte socio-cognitivo por considerarlo una perspectiva más holística en la que se tienen en cuenta variables de orden cognitivo (subprocesos durante

la composición escrita) y de orden social: la escritura se dirige a sujetos que no comparten contextos espacio-temporales y por lo tanto debe ser clara y explícita para impactar y transformar las prácticas culturales, sociales y políticas. Como afirma Bajtín (1982), el ejercicio escritural por su naturaleza social es dialógico es decir, los enunciados se insertan en entramados comunicativos que admiten su interpretación logrando un diálogo permanente entre lectores y escritores.

1.8. Entre argumentación y producción de conocimiento

La actividad académica requiere un trabajo intelectual de sujetos con un alto grado de desarrollo de habilidades escriturales para enfrentar géneros científico-académicos; es decir, aquellos en que teorías y contenidos con diverso grado de abstracción se convierten en objeto de conocimiento (Carlino, 2003, 2007). La experiencia en el campo investigativo demuestra que, entre las causas del fracaso, en educación secundaria y universitaria, se destaca el insuficiente nivel de competencias en la comprensión y producción de textos argumentativos manifiesto en: a) El plano de la producción verbal, b) El plano de la producción escrita y c) El plano de la apropiación de la teoría con la que el estudiante construye sus textos (Carlino, 2007).

De esta manera se puede afirmar que la escritura académico-científica está relacionada con la escritura argumentativa por cuanto el autor trata de defender su opinión con razones válidas. Es claro que un documento académico no contiene todos los elementos propios de un texto argumentativo cuales son: tesis³, una posición o punto de vista, fundamento, premisas, condicionamiento del punto de vista, garante, concesión-refutación o contra-argumentos (Obando, 2007).

1.9. La argumentación

De manera constante es necesario defender una apreciación o una opinión, con pruebas y razones que demuestren o justifiquen lo que se dice y hace. Esta es una práctica muy común en contextos de conversación laborales, cotidianos, académicos, etc. A esta actividad comunicativa se le denomina argumentar. Aristóteles la llamó apodeixis (Santibáñez y Marafioti, 2009). Según Vignaux (1976 citado por Santibáñez, 2007: 2), toda argumentación es un conjunto de razonamientos que apoyan una tesis. Hay argumentación cuando se trata de resolver un problema, cada vez que un agente (individual o colectivo) produce un comportamiento destinado a modificar o a reafirmar las disposiciones de un sujeto (o conjunto de sujetos) respecto a una tesis. El sujeto argumentador pone en acción medios discursivos para provocar o aumentar la adhesión de una audiencia a las tesis que presentan.

La argumentación⁴ implica un razonamiento permanente. Aristóteles fue uno de los primeros en descubrir la existencia de una lógica argumentativa inductiva (inferir a partir de una evidencia particular con el fin de derivar unas conclusiones) en los discursos sociales. Por ser un componente de la interacción humana, la competencia argumentativa, definida como la habilidad para producir argumentos (Rodríguez, 1992, 1994), en todas las culturas es factor clave en el éxito político, laboral, comunitario, familiar. En contextos académicos en los que se preserva, genera y difunde conocimiento a través de documentos escritos, la argumentación es una condición intrínseca del discurso que le aporta solidez al escrito y prestigio al escritor (Santibáñez, 2007). Retomando a Vásquez (1998) y Obando (2007) la escritura

³ Desde la perspectiva estructural y la modalidad discursiva, propia de la teoría de la enunciación, una tesis se expresa en enunciados (declarativos o negativos) y no a través de interrogaciones porque este tipo de modalidad discursiva no permite afirmar ni negar nada.

⁴ Perelman, (1989) la define como "El estudio de las técnicas discursivas que permiten provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a las tesis que se presentan para su asentimiento".

académica es un proceso eminentemente argumentativo que permite inferir conclusiones a partir de ciertas premisas. Implica un proceso interactivo entre personas, grupos e incluso entre la persona y el texto que se escribe (Ong, 1999).

1.10. Los argumentos

Un argumento es un conjunto ordenado de afirmaciones o negaciones de las cuales se dice que la última llamada conclusión, se sigue de las anteriores llamadas premisas (Weston, 2005). Es claro que un argumento va más allá de un enunciado adecuado ya que éste guarda relación de dependencia lógico-semántica con la tesis presentada y constituye un razonamiento para sustentar un planteamiento o una convicción. Según Obando (2007) en la estructuración de los argumentos se encuentran elementos obligatorios: Posición punto de vista (P), fundamento (F) y garante (G). Asimismo, elementos opcionales: condicionamiento del punto de vista (Cd), concesión (C) y refutación (R) (Obando, 2007:6-9).

Los textos argumentativos tienen relevancia social puesto que son inherentes a los campos de la política, la economía, la publicidad y la ciencia exigiendo competencias comunicativas tanto para su lectura como para su producción. Actualmente la argumentación construye y transmite significados que pueden ser internalizados, sin tener en cuenta el carácter polémico de las opiniones, ante determinados hechos sociales. Lograr que los estudiantes sean competentes en la comprensión y producción de argumentos requiere de un trabajo constante y sostenido para el desarrollo de diversas estrategias que generen actividades cognitivas propias de los procesos implicados (Obando, 2007).

1.11. Política de educación media articulada con la educación superior

Con el objeto de responder a los retos de una educación no sólo de calidad sino también a los retos de cobertura, la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) propone la reorganización escolar a través de ciclos los cuales buscan brindar condiciones de equidad, calidad y pertinencia. Se pretende, de esta manera, promover el desarrollo de la autonomía y la individualidad, para enfrentar los retos y demandas de la revolución tecnológica y científica.

Entre los propósitos de la organización escolar por ciclos prevista en los Lineamientos Estratégicos y Operativos de la Política de Educación Media articulada con la Educación Superior de la Secretaría de Educación de Bogotá figura el de "Resolver los problemas propios de la desarticulación entre los diferentes grados de preescolar, primaria, secundaria, media y universitaria" (SED, 2009). Es por ello que se optó el ciclo 5° (grados 10° y 11°) ya que las políticas de Articulación reparan en él como la conexión entre la escuela y la universidad y porque si se logra una preparación adecuada de los estudiantes que egresan de los colegios evidentemente se tendrán mejores resultados en la Educación Superior y por ende mejores profesionales. El objetivo general del proyecto, según la Secretaría de Educación (SED, 2009), es estimular a los jóvenes para que concluyan la Educación Media y continúen los estudios superiores, a través de la implementación del modelo de articulación con programas de Educación Técnica y Tecnológica que se inician en el grado décimo también se busca transformar y fortalecer la Educación Media articulada con la Educación Superior y el medio socio-productivo en Bogotá (SED, 2009).

Las acciones, previstas en los lineamientos (SED, 2009), para la Educación Media articulada con la Educación Superior y tendientes a la transformación de los colegios en su ámbito pedagógico, administrativo, físico y organizacional mediante un currículo común en los grados 10° y 11°, es la incorporación de asignaturas y programas de la Educación Superior a los colegios como herramientas para la continuidad académica pero con el enfoque propio de las universidades. Por esta razón, desde el

proyecto investigativo, se pensó en el Laboratorio UNescribe como una de esas herramientas que ayude a mejorar las prácticas escriturales de futuros universitarios.

El Laboratorio de escritura UNescribe: una posible herramienta de apoyo escritural en el marco de las Políticas de articulación de la Educación Media con la Educación Superior

1.11. Acerca de UNescribe

UNescribe se concibe como escenario presencial y virtual de aprendizaje no sólo del proceso mismo de la escritura sino también de diversos tipos de textos académicos. Una de las apuestas más importantes es el reconocimiento de lo que se ha llamado ecosistema comunicativo construido desde una perspectiva cultural; en el que se ponen en juego interacciones culturales, sociales, políticas, etc. (Flórez y Moreno, 2006). El laboratorio se proyecta a través de una plataforma web (*website*) con herramientas que permitan una retroalimentación constante. La Web estaría diseñada para ser global permitiendo establecer enlaces entre espacios académicos de cualquier entidad, privada o gubernamental. Este sería el enlace efectivo para que los estudiantes puedan acceder a él desde el contexto de los colegios, desde grupos de estudio a través de los correos electrónicos, blog, etc. Las características de inclusión, universalidad y democracia académica son el horizonte compartido entre las políticas de la Secretaría de Educación Distrital para el ejercicio educativo, el proceso de articulación de la Media con la Educación Superior, y el laboratorio de escritura UNescribe (Moreno, 2007)

La idea del laboratorio de escritura UNescribe nace como propuesta proveniente de los avances investigativos del grupo de investigación Oralidad, Escritura y Otros Lenguajes del Departamento de la Comunicación Humana y sus Desórdenes en la Facultad de Medicina de la Universidad Nacional de Colombia. Es un proyecto reconocido por Colciencias dentro de la categoría A (Moreno, 2007). UNescribe, busca ser un espacio académico cualificado, de naturaleza interdisciplinaria, en el que interactúen Lingüistas, Psicólogos, Fonoaudiólogos, Literatos, entre otros profesionales, que sientan el compromiso de fortalecer la capacidad escritural de la población.

1.12. La estructuración del laboratorio de escritura

Entendiendo que el laboratorio de escritura es un espacio de carácter académico virtual y presencial, se prevé su organización por módulos: el primero dirigido a lo que se ha denominado escritores inexpertos o novatos, en el cual se busca un acercamiento con la escritura y asumirse como escritores en formación. El segundo módulo, se desarrolla bajo los lineamientos de la escritura como proceso y los subprocesos de la escritura. El tercer módulo conocido como acompañamiento escritural para la Educación Media, pretende brindar herramientas de escritura en torno a la escritura de orden argumentativo: comprensión y estructuración de argumentos, clases de ellos, mecanismos de coherencia y cohesión textual, etc. La finalidad de este módulo es que los asistentes aprehendan elementos escriturales que les puedan dar un mayor acercamiento a los módulos cuatro y cinco (Moreno, 2007). El cuarto módulo se denomina Escribir en y para las disciplinas. El objetivo de este módulo es la consecución de la destreza escritural en géneros de alta demanda académica como lo son: el ensayo argumentativo, la reseña, el artículo científico y el informe de laboratorio. Finalmente, el quinto módulo, Escritura investigativa (académico-científica), busca introducir al participante en la industria de la información científica, enfatizando en la elaboración de proyectos de investigación acordes con los estándares internacionales (Moreno, 2007).

2. METODOLOGÍA

2.1. Tipo de estudio

La investigación se llevó a cabo desde la perspectiva mixta. Éste método permitió focalizar, recolectar y analizar datos dándoles un tratamiento cuantitativo y cualitativo para comprender mejor la problemática expuesta en el campo escritural. En tal sentido, los resultados obtenidos no pueden considerarse como conclusiones generalizables sino aportes de información relevante y concreta. Dentro de este método investigativo mixto, se optó por un estudio descriptivo-transversal (Hernández y otros, 1991) por ser un enfoque flexible y adecuado al estudio, a sus requerimientos y alcances. Los pasos trazados fueron: definición de la problemática, selección del diseño de investigación, selección de la muestra, recolección de datos y evaluación de los mismos. De esta forma, se describió una realidad *in situ* y se realizó la investigación bajo las demandas y dificultades escriturales existentes haciendo un análisis e interpretación de la naturaleza actual del fenómeno. Su carácter transversal obedeció a que las muestras se recolectaron en un solo momento por medio de una encuesta, para luego analizarlas, identificando así el estado de la escritura orden argumentativa.

El carácter evaluativo del estudio permitió analizar los resultados de manera cuantitativa y cualitativa para así construir una propuesta orientada a mejorar las dificultades en el campo escritural argumentativo desde un enfoque teórico de la escritura, desde las políticas de articulación y como aporte al laboratorio UNescribe para fortalecer las políticas de calidad escritural. El proyecto no tuvo pretensiones de comparación poblacional razón por la cual no se seleccionaron otros colegios públicos, sólo se buscó describir la realidad actual del ejercicio escritural y plantear una posible solución. Su orientación como estudio de caso radica en el interés de conocer la experiencia en el campo de la escritura argumentativa al interior de la institución y comprender un poco su naturaleza, lo que Stake (citado por Hernández y otros, 1991) llamó estudio de caso intrínseco.

2.2. Participantes

La población estuvo conformada por 655 estudiantes cursantes de ciclo 5° en el colegio El Porvenir IED, localizado en el sector de Bosa, localidad séptima de Bogotá, en sus dos sedes (A y B), tanto en la jornada de la mañana como en la de la tarde. El número de alumnos oscila entre 39 y 45 por curso. En la sede A se aplicó la encuesta a 502 estudiantes; 252 en la jornada de la mañana y 250 en la jornada de la tarde organizados en 3 grupos de cada grado. En la sede B, la institución sólo cuenta con dos grados 10°, uno en la mañana (39 estudiantes) y uno en la tarde (38 estudiantes). De igual manera, dos undécimos uno en cada jornada, en la tarde 37 estudiantes y en la mañana 39 educandos. Las edades de la población oscilaron entre 14 y 19 años.

2.3. Procedimiento

La investigación tuvo distintos momentos: la primera parte, se caracterizó por el diseño de la propuesta: indagar por las demandas escriturales. En segundo lugar se contextualizó la zona de desarrollo del proyecto y la población. Posteriormente se elaboró el instrumento tipo encuesta con preguntas enfocadas hacia: a) las demandas y necesidades en la escritura argumentativa, b) acompañamiento del docente en este proceso, c) aspectos de su desarrollo (elementos lingüísticos, procedimentales y espacios físicos) y aspectos relacionados con la proyección hacia la educación superior. En la fase de trabajo de campo se solicitó el permiso para la aplicación de la encuesta en las sedes y jornadas con el fin de hacer la

recolección de muestras para realizar una intervención descriptiva sobre el fenómeno al tiempo que se realizó la indagación bibliográfica.

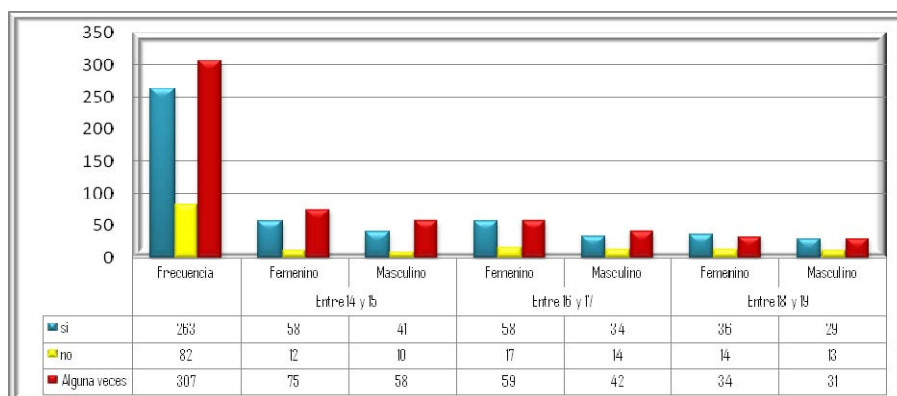
A continuación se realizó el análisis respectivo de los datos obtenidos de manera cuantitativa y cualitativa de acuerdo con tres categorías: a) valor dado al proceso escritural argumentativo, b) acompañamiento durante el proceso escritural, c) proyección e importancia de la escritura en la educación secundaria. Una última fase correspondió al diseño de la propuesta escritural con base en los resultados anteriores para ser implementada posteriormente en el laboratorio de escritura UNescribe.

3. RESULTADOS

Algunos de los datos que se muestran a continuación representan una muestra censal, por lo tanto los resultados son fieles en un 100%. La totalidad de estudiantes no respondieron a las preguntas razón por la cual la sumatoria se muestra desfasada en un mínimo porcentual. Por cuestiones de espacio, y para efectos del informe, sólo se presentan algunas gráficas representativas del proceso.

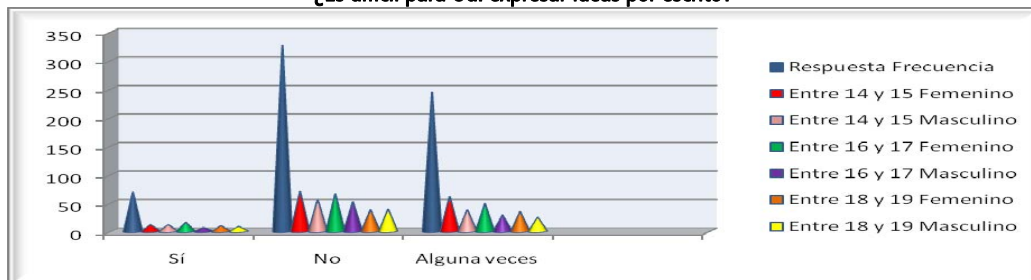
GRÁFICA NO. 4. GUSTO POR LA ESCRITURA

¿Le gusta escribir?



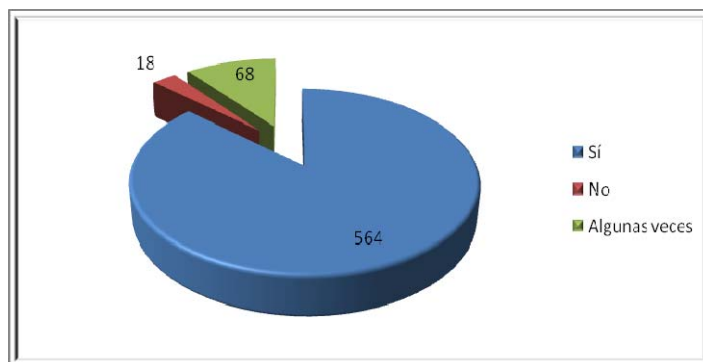
La gráfica No. 4, muestra información en relación con el gusto por la escritura. Es representativo el número de estudiantes a quienes les gusta escribir (263) y quienes lo hacen de manera ocasional (307). Los datos muestran que entre los 14 y los 17 años se mantiene la tendencia hacia esta práctica más en las mujeres que en los hombres. Al aumentar la edad (18 años en adelante), el interés disminuye en ambos géneros. El gusto por la escritura se inclina a hacia notas, canciones o cartas a los amigos (as) o parejas y los textos con más demanda son los de carácter narrativo o poético. No hay gusto por la escritura informativa lo cual redundaría en una situación de desventaja en la universidad donde estos textos tienen preeminencia.

GRÁFICA NO. 5. DIFICULTADES PARA ESCRIBIR
 ¿Es difícil para Ud. expresar ideas por escrito?



En la gráfica número 5, se muestra un total de 313 (sí y algunas veces) estudiantes quienes manifiestan tener cierta dificultad en la escritura por causas como: no encontrar términos adecuados para expresar sus ideas claramente y por ello resultan ser malinterpretadas. Falta de léxico, incoherencias. Se prefiere la oralidad para no pensar en “Términos exactos” los cuales son exigidos en la escritura. Quienes tienen contacto con la lectura al parecer no se les dificulta el proceso (327 encuestados), éstos han logrado encontrar la conexión existente entre las habilidades lectoras y escritoras.

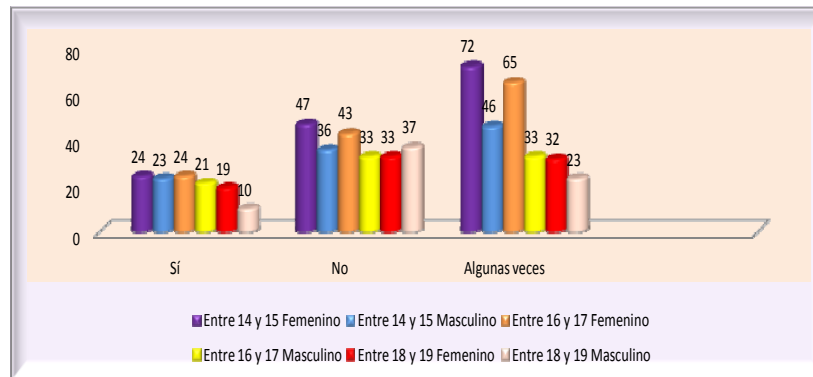
GRÁFICA NO. 6. PAPEL DE LA ESCRITURA
 ¿Considera que la escritura juega un papel fundamental para adquirir conocimiento?



La Gráfica No. 6 relaciona la escritura con la adquisición de conocimiento, 564 (86.11%) de los estudiantes consideran fundamental dicha relación. No obstante, a un alto número de ellos (entre catorce y quince años) no le parece importante (254). En este último grupo las respuestas muestran dos perspectivas: por un lado, afirman que no es necesario escribir para adquirir un conocimiento específico dado que a través de otros medios como la radio (música), la televisión o el mismo celular pueden aprender cosas nuevas. Por otro lado sugieren que es más fácil aprender leyendo que escribiendo lo que demuestra la falta de comprensión frente a estos procesos.

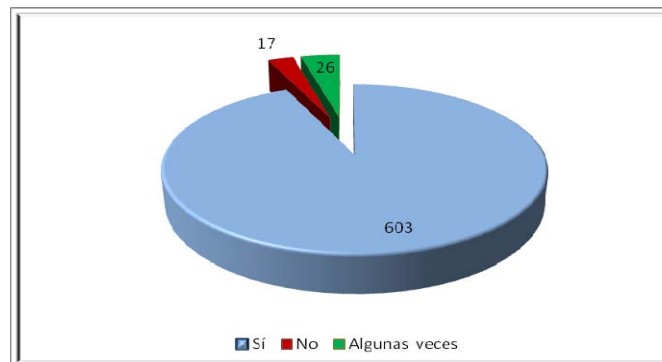
La pregunta Número 4 buscaba indagar por el proceso de argumentación, 19.8% de los encuestados, (130 estudiantes), afirmaron que resulta complejo argumentar dado que no saben cómo hacerlo. Al parecer hay mayor facilidad para dar razones desde la oralidad, sin embargo, cuando el ejercicio es escrito no se cuentan con elementos como conectores, estructura lógica de ideas, razones válidas, etc. Los encuestados afirmaron que al tratar de argumentar terminaban confundiendo todo y no podían poner por escrito lo que pensaban. En todos los rangos de edad previstos se mantiene un promedio similar en esta dificultad.

GRÁFICA NO. 7. DIFICULTAD EN LA ARGUMENTACIÓN
¿Es difícil para Ud. argumentar sus ideas a través de la escritura?



Por otro lado, 42.3 % del total de la población encuestada afirma tener dificultad pero dependiendo del contexto o situación y ante quién se deba argumentar. Resulta interesante que 90 estudiantes de género femenino (entre 14 y 17 años) no tienen dificultad para argumentar. Sin embargo, afirman que si bien argumentar de manera oral es fácil, ello depende si tienen que expresarse ante un padre o una persona conocida y no ante un profesor o un público desconocido. De la misma manera expresaban que al momento de escribir, por ejemplo, una carta dirigida a un docente, dando razones de su ausencia era más complejo que escribirle a un amigo o un novio (a) para pedirle disculpas por algún mal entendido. Finalmente 35.3% de la población responde que si bien no se les dificulta escribir argumentos, por lo general utilizan las mismas palabras y los mismos conectores lo que deviene en un escrito algo "Aburridor". Para este grupo entre los tres rangos de edad (33 y 43 estudiantes) es muy importante la argumentación de sus ideas pero considera necesario adquirir más vocabulario y herramientas que le permita ampliar su discurso escrito.

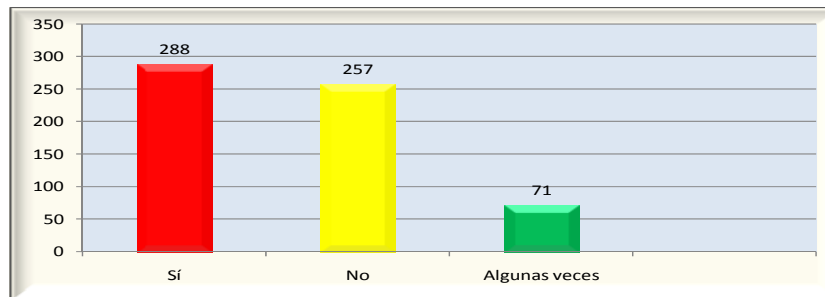
GRÁFICA NO. 8. PAPEL DE LA ARGUMENTACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE TEXTOS CIENTÍFICOS
¿Considera que la argumentación es un elemento fundamental para la construcción de textos científicos?



La gráfica No. 8 muestra la importancia que los estudiantes encuentran en el ejercicio argumentativo para la construcción de textos científicos; 603 (92.06%) estudiantes del total de la muestra consideran que los textos científicos son los más "Serios" y por supuesto deben estar bien "Escritos" y ello se logra a través de la argumentación. Igualmente es importante un buen proceso argumentativo porque los textos científicos buscan mostrar y comprobar "verdades" y narrar no le daría validez a lo que se dice. Aseveran que para probar hipótesis y dar factibilidad a lo que se expone es importante una buena argumentación.

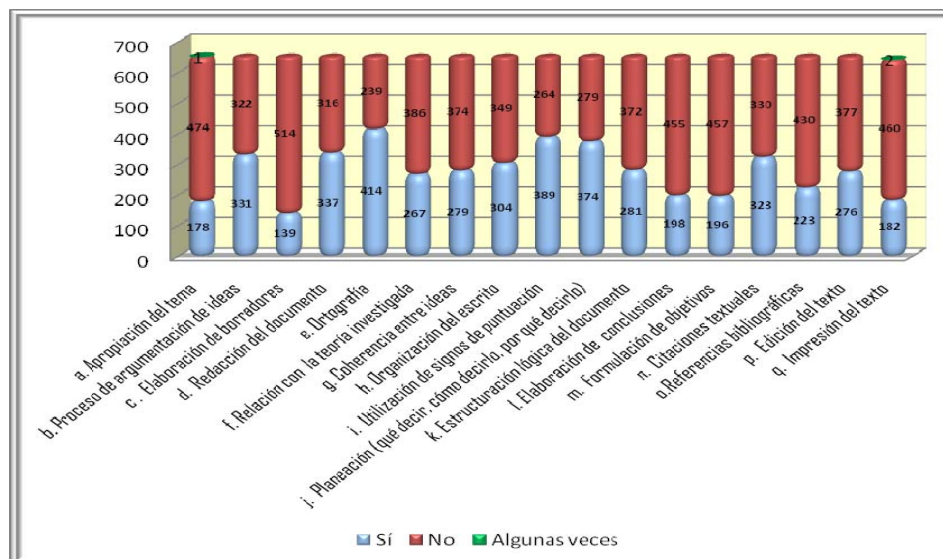
El 3.97% de los estudiantes (26 en total) afirmó que algunas veces pero por sus respuestas se infiere: no es que el texto científico tenga a veces argumentos y otras no, lo que se manifiesta es que en ocasiones presentan argumentos de fácil comprensión y en otras son demasiado complejos. Algunos respondieron que únicamente en los textos científicos se encuentra la argumentación y no en conversaciones cotidianas, o en la elaboración de cartas, cuentos, en ensayos, etc., ello evidencia la falta de conocimiento de los tipos de textos argumentativos, su estructura y relación con la oralidad. 17 estudiantes desconocen esta clase de textos.

GRÁFICA NO. 9. CONOCIMIENTO DE LA ESTRUCTURA DEL TEXTO ARGUMENTATIVO
¿Conoce la estructura de un texto argumentativo?



En lo que concierne al conocimiento del texto argumentativo y su estructura en la gráfica 9 resulta notorio que el 39.24% (257) de la población no saben de ello lo que resulta preocupante, máxime cuando es un tema obligado en los Estándares Básicos de competencias del Lenguaje del MEN (2006). 288 estudiantes afirman conocerlo pero de manera procedimental utilizando los mismos conectores y ningún argumento. Esto obedece a lecturas esporádicas de algunos modelos dentro de la clase de castellano, no obstante, desde la experiencia propia y en diálogo con otros docentes se ha comprobado que los estudiantes no conocen la estructura misma de los textos expositivos y argumentativos y de manera recurrente terminan narrando un tema.

GRÁFICA NO. 16. ASPECTOS DE MAYOR DIFICULTAD EN LA ESCRITURA
Los aspectos en los que presenta más dificultades al momento de escribir un texto son:



El ítem 13, (gráfica 16), indagó por las dificultades al momento de escribir. La pregunta examinaba diversos aspectos de orden sintáctico, semántico, hasta características relacionadas con el enfoque de escritura como proceso. Los resultados mostraron que el 50.5% de los encuestados tiene dificultades para argumentar sus ideas por escrito (literal b), lo que demuestra la necesidad de enseñar en los colegios la argumentación no sólo como ejercicio de escritura académica sino también como proceso discursivo. En el literal d (redacción del documento) 51.4% (337 estudiantes en total) tiene dificultades corroborando la información anterior; las políticas alfabetizadoras se orientan hacia el logro de la competencia comunicativa y de ahí la necesidad de una enseñanza rigurosa de la argumentación. Durante la escolaridad se apropia muy bien la modalidad narrativa en detrimento de otra serie de discursos y formas de escritura exigidas en la educación superior.

Por otro lado, 414 (63.2%) encuestados manifestaron tener dificultades en el aspecto ortográfico, al igual que el literal i (manejo de signos de puntuación) en donde 389 estudiantes ratificaron su dificultades en manejo y apropiación. En lo que respecta a la planeación del texto, literal j, el 57% de estudiantes presenta dificultades. En el literal f (relación que establecen los estudiantes como escritores frente a un corpus teórico particular) 40.7% de los encuestados afirmó tener dificultades. Es necesario formular estrategias mediante las cuales los estudiantes relacionen la lectura con su discurso desde la utilización misma de citas textuales hasta la creación de discursos propios pero apoyados en escritores y teoría reconocidos. En el literal g que corresponde al nivel de coherencia entre ideas, 279 estudiantes (42.5%) informó su dificultad para construir documentos con sentido. En el literal k al 42.9% de los estudiantes se le dificulta darle orden lógico a un documento. En el uso de las referencias bibliográficas, el 34.1% de los encuestados afirmó tener dificultades. En condiciones similares a las citas textuales un alto número de estudiantes (323) en secundaria presentan sus escritos pero no registran las fuentes de donde obtuvieron la información.

GRÁFICA NO. 17. ELEMENTOS PARA EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA
¿La institución cuenta con los siguientes elementos para el desarrollo de la escritura?



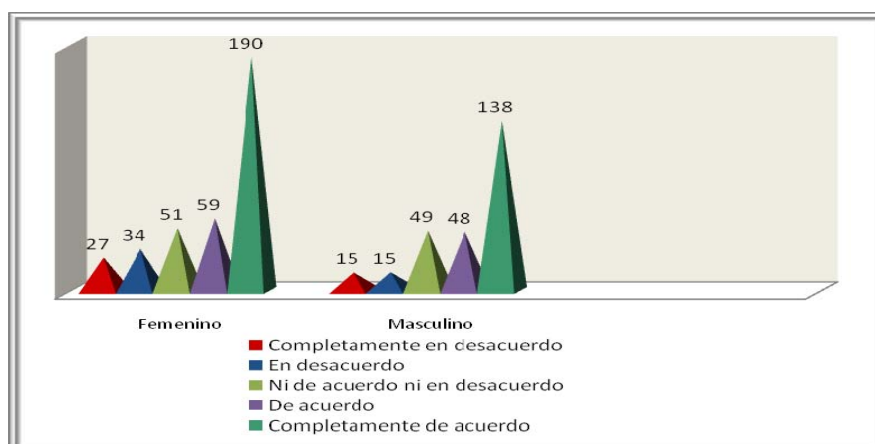
El No. 14 (gráfica 17) indaga acerca de los recursos propios con que cuentan las instituciones para incentivar y ayudar a los estudiantes en su proceso escritor. En esta pregunta se analizaron tres elementos básicos: libros, espacios físicos y asesoría por parte de los docentes. En cuanto a la dotación de libros la gráfica muestra que un número bastante alto de estudiantes (326) se localiza respectivamente en los tres primeros rangos de desacuerdo hasta el neutro. Resulta ser una situación preocupante dado la enseñanza de la lengua escrita aparece estrechamente vinculada a la lectura de libros en la vida estudiantil: leer para aprender y escribir para comprobar el aprendizaje.

En lo concerniente a los espacios físicos al parecer la institución presenta privación de lugares aptos para el desarrollo de una práctica escritural, esto según los datos arrojados por la encuesta dado que en

rangos de desacuerdo y neutro se ubicaron en total 419 estudiantes. Desde la perspectiva de los participantes se afirmó la necesidad de contar con más bibliotecas y zonas verdes para estudiar. Respecto a las asesorías brindadas por los docentes, los resultados obtenidos demuestran que falta el acompañamiento permanente. Para 381 estudiantes encuestados la institución adolece de asesorías referentes a la escritura. Resulta necesario fortalecer y diversificar el acompañamiento escritural en la escuela y entre sus estudiantes.

GRÁFICA NO. 19. ESPACIOS DE ENSEÑANZA ESCRITURAL ARGUMENTATIVA

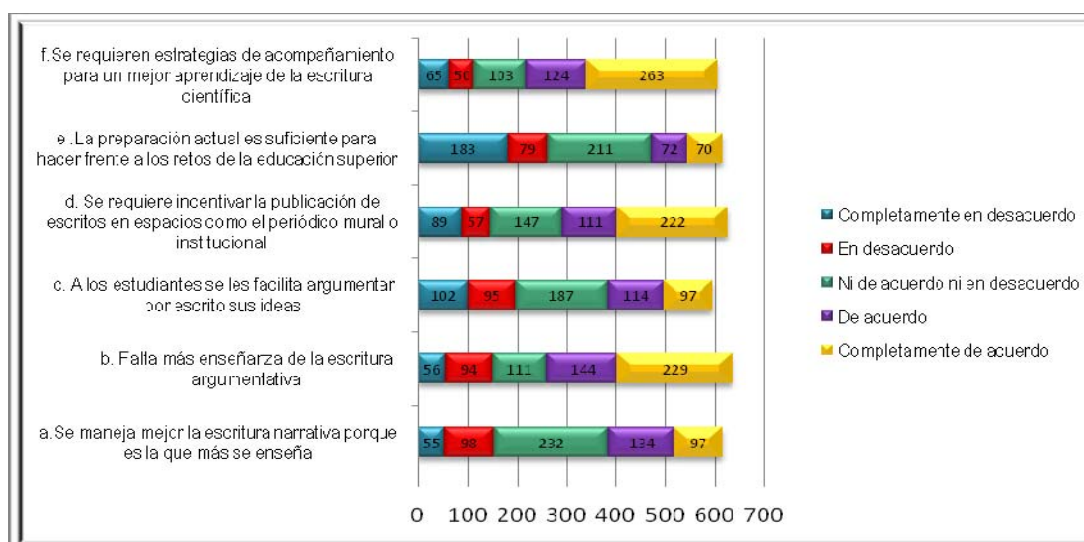
16. ¿Considera que son necesarios más espacios de enseñanza escritural específicamente argumentativa para la elaboración de ensayos, artículos científicos, etc.?



En la pregunta 16 se hace especial énfasis en la enseñanza de textos argumentativos. El rango más alto dentro de los encuestados es el número cinco, el 51.1%, sí están completamente de acuerdo con que debe enseñarse más la argumentación al interior de las aulas. Los alumnos tienen dificultad al momento de argumentar ideas por escrito (pregunta 4) y consideran que es importante la argumentación en la construcción de textos científicos y académicos. Asimismo resulta interesante que sólo el 6.6% de los encuestados dijeron no estar de acuerdo con la enseñanza de estos textos en la escuela.

GRÁFICA NO. 21. VARIABLES PARA EL LOGRO DE LA ESCRITURA ARGUMENTATIVA

18. Desde su experiencia considera que:



Ahora bien, independiente de lo que escriban o cómo lo hagan, se asume que los estudiantes son escritores novatos y por ello tienen cierta experticia en el tema, teniendo en cuenta este conocimiento, se plantea la pregunta 18 que indagó por ciertos procesos en la enseñanza de la escritura. Frente al ítem (a) manejo de la escritura narrativa, el 35.4% respondió no estar de acuerdo ni en desacuerdo. Sin embargo, sumados los rangos de acuerdo y completamente de acuerdo 35.3% (231) estudiantes contestaron que sí se enseña más la escritura narrativa en la escuela que cualquier otro tipo de texto. Evidentemente en las prácticas pedagógicas es el texto predominante: Cuentos, novelas, mitos, leyendas, fábulas, noticias se suceden a lo largo de cada año de escolaridad pero como mero "control de lectura", mediante preguntas de respuesta literal, esto contribuye enormemente a la difusión del pensamiento narrativo en detrimento de otro tipo de textos y discursos.

En cuanto al ítem b falta de enseñanza de argumentación, la respuesta resulta contundente: 373 encuestados (57.1%) pertenecientes a los rangos "Completamente de acuerdo" y "De acuerdo" consideran que es necesario enseñar este tipo de discurso en la escuela. Como es conocido, la actividad académica requiere un trabajo intelectual de sujetos con un alto grado de desarrollo de habilidades para hacer frente a géneros científico-académicos. Evidentemente, la experiencia muestra que esas habilidades constituyen un obstáculo, a veces insalvable, para los estudiantes que han tenido un escaso entrenamiento en prácticas argumentativas. De otra parte, en el ítem c: facilidad para argumentar ideas, 197 encuestados están completamente en desacuerdo. Para los alumnos resulta complejo el proceso de argumentación porque no han tenido las suficientes herramientas en su proceso escolar. Respecto al ítem d: incentivación en las publicaciones, 222 estudiantes están completamente de acuerdo y 111 de acuerdo (50.8% en total), esto manifiesta el deseo de escribir bien y ver sus escritos publicados con cierta rigurosidad dentro de las Instituciones escolares.

El literal e: muestra un grupo de 262 estudiantes (40.1%) de los encuestados, ubicados en los rangos en desacuerdo y completamente en desacuerdo. No están preparados para la educación superior. La globalización, el desarrollo de instrumentos y nuevas tecnologías, nacimiento de nuevas disciplinas, investigaciones de punta, la sobreabundancia de la información, etc., son algunos retos que deben enfrentar los estudiantes y es evidente que los procesos de lectura y escritura son transversales a todos ellos. Finalmente en el ítem f: referente a estrategias de acompañamiento, se advierte que 387 estudiantes (59.1%) están de acuerdo con la necesidad de fomentar estrategias de acompañamiento para mejorar la escritura científico-académica que como base tiene procesos de índole argumentativa.

4. DISCUSIÓN

Atendiendo, en primer lugar, a la pregunta que dio origen a la investigación: el estado actual de la demanda escritural argumentativa y el acompañamiento en estudiantes de cuatro colegios públicos. Retomando los objetivos propuestos en el estudio: Caracterización de las demandas y necesidades de la escritura argumentativa para describir y establecer posibles causas. Análisis de las solicitudes escritas hechas por los docentes y necesidades surgidas en el proceso y diseño de una propuesta escritural como herramienta de apoyo. Y en tercer lugar, revisando otros cuestionamientos explícitos en el documento: identificación de las dificultades escriturales existentes en el ciclo 5º como factores determinantes para el desempeño académico en la Educación Superior, los requerimientos mínimos que deberían cumplirse en los centros educativos que en el marco de los estándares Básicos de Competencias en Lenguaje (MEN, 2006), entre otros, se ponen en discusión los siguientes aspectos:

4.1. Caracterización de las prácticas escriturales

La escritura es un proceso complejo y un alto número de estudiantes carecen de la práctica y rigurosidad para aprender a hacerlo. La lectura es más cotidiana en las aulas y el modelo de profesor lector es más evidente dentro de las instituciones. No obstante, tanto la escritura como la lectura son habilidades imprescindibles para transformar los saberes (Carlino, 2002). Poner por escrito ciertos conceptos implica comprenderlos mejor porque un texto exige establecer relaciones de significación. Brito (2003) sostiene que la lectura, la escritura y el pensamiento conforman “los procesos de discurso intelectual”. Se llega a ser un buen escritor, un pensador crítico y un lector con discernimiento trabajando sobre estas tres actividades integradamente. Las prácticas pedagógicas no le dan la importancia necesaria al proceso de escritura y aun cuando se enseñan bastantes textos narrativos no se muestra su verdadera dimensión ya que la argumentación existente se enmascara con identificación de elementos, personajes y estructura en los textos (Marín y Morales, 2004; Santibáñez y Marafioti, 2009). La enseñanza de propósitos, desarrollo de ideas, argumentación oral y escrita, están previstos en los Estándares Básicos de Competencias MEN (2006) como habilidades y ejercicios esenciales a desarrollar en las aulas de clase y debería ser un requisito indispensable.

4.2. Algunas causas que dificultan la escritura

Los resultados muestran que por su complejidad persiste el imaginario de que el estilo en la escritura es dispendioso en tanto que en la oralidad las expresiones resultan más libres y fluidas (Ong, 1999; Obando, 1994; Castello, M. 2002a). Estos hallazgos devienen de las prácticas cotidianas lectoras y escritoras en los colegios además de la creencia de que es una tarea de castellano. En las ciencias exactas el ejercicio privilegiado es la aprehensión de fórmulas o la experimentación en el laboratorio (Brito, 2003). Sin embargo, los docentes de estas asignaturas exigen la presentación de informes científicos en los que evalúan rigurosamente no sólo su estructura sino el contenido mismo. Evidentemente si no se lee y escribe en todas las disciplinas y se deja como única tarea de una o dos asignaturas los estudiantes no aprenden a escribir y mucho menos a manejar todas sus convencionalidades. La escritura requiere un trabajo no sólo cognitivo sino de práctica constante, para establecer relación con las estructuras fonológicas, morfológicas, sintácticas, discursivas y textuales durante la producción de textos (Díaz, 1996; Teberosky, 1993; Matteoda y Vázquez de Aprá, 1995; Vaca, 1992; Cassany, 1989).

4.3. Demandas en las aulas escolares

Las demandas en las aulas de clase obedecen a prácticas descontextualizadas de la realidad de los estudiantes, se exigen narraciones, cuentos, descripciones, etc., pero con los concebidos errores: por un lado se solicita el texto pero no se ha orientado lo suficiente en su producción (estructura, elementos, presentación de modelos, etc.), por otro, los temas no tocan la realidad de los educandos y exigen sólo como requisito evaluativo, no por enseñar la habilidad (Obando, 1994). Asimismo, son diversas las discusiones que hay en torno a lo que escriben los docentes de las Instituciones, recientemente ha habido un auge en la investigación por parte de este sector, sin embargo, su aporte teórico es escaso frente a la producción universitaria (Carlino, 2006). Si los profesores incentivan en sus estudiantes el deseo por escribir mostrando sus escritos en relación con las solicitudes hechas en clase y publicándolos, el impacto en la enseñanza sería mayor (Carlino, 2002). Si los docentes se convierten en modelos a seguir por sus estudiantes, la elaboración de un texto que requiere competencias y estrategias metacognitivas, tendría más significado (Parra, 1996; Cuervo y Flórez, 1998, 2005).

4.4. Necesidades y dificultades en los estudiantes

El estudio muestra que si bien existe desinterés hacia la escritura, no es generalizado. A los estudiantes les gusta esta práctica, se requiere es mostrarles nuevos géneros apoyados en sus saberes previos para enseñar lo que desconocen. (Vásquez, 1998). Las actividades que rodean a los estudiantes durante el proceso y al terminar su escolaridad (laborar, prestar servicio militar, embarazos prematuros, etc.) obstaculizan en gran medida el contacto con la academia luego la escuela debe mostrarles la importancia que tiene la escritura en la formación para la vida brindándoles las herramientas para ello (SED, 2009; MEN, 2006; Burnett, 2008).

Paulo Freire (citado en Vázquez, 1995) afirma que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo, resulta conveniente que los estudiantes desarrollen periódicamente escritos breves sobre temas que llamen su atención, que les motive y giren alrededor de las actividades que realizan y los problemas que encararán como adolescentes para adquirir paulatinamente este hábito. Pero es imprescindible enseñar procesos argumentativos desde los diversos ciclos de suerte que al finalizar el quinto, los estudiantes tengan bases suficientes para enfrentar las demandas escriturales en la educación superior. La argumentación es un proceso que se adquiere de manera tardía y si su escritura constituye una etapa de desarrollo posterior a la oralidad, en ello radica la poca destreza en su manejo (Obando, 1997; Santibáñez y Marafioti 2009). Debe consolidarse una cultura de la argumentación en el aula y en la escuela como espacios de aprendizaje permanente (MEN, 2006).

El acompañamiento constante también es imprescindible, ya Vigotsky (1987) reconocía la importancia de la creación de espacios para abordar la lengua como una actividad cotidiana la cual se enriquece por la interacción entre pares y la participación en experiencias auténticas, funcionales y concretas. Mostrarle apoyo a los estudiantes durante la construcción de un texto escrito, hacerles evidente la importancia de seguir una serie de etapas: la planificación del texto, la transcripción, revisión y edición para lograr la claridad y tener conciencia de las microestructuras textuales como la oración y el párrafo, etc. es en lo que coinciden los estudiosos Cassany (1994); Barriga, F. y Hernández (2002); Cuervo y Flórez (1998, 2005); Jurado y Bustamante (1996), ya que los procesos básicos de la escritura son de vital importancia para su lectura final.

Otra de las necesidades que muestra el estudio es la creación de espacios físicos y centros de recursos para el desarrollo de las prácticas no sólo de escritura sino también de lectura. (Rodríguez, 2004). Si se establecen políticas de lectura y escritura Decreto 133 (2006), es imperativo que se cuente con bibliotecas dotadas del material necesario. Es lo que Bourdieu, (1979) ha llamado el estado objetivado, bajo la forma de bienes culturales, cuadros, libros, diccionarios, instrumentos, maquinaria, los cuales son de vital importancia como huella en la realización de teorías o de críticas a dichas teorías.

4.5. A manera de conclusión

Las investigaciones sobre la escritura como proceso han experimentado dos tendencias concurrentes. Por un lado, el enfoque cognitivo la ha analizado y estudiado como función epistémica, mostrando cómo los escritores elaboran, modelan y transforman su propio conocimiento mediante la regulación continua (Flower y Hayes, 1981; Cooper y Matsushashi, 1983; Alonso, 1982) y por otro, el enfoque social cuya aporte es pensar el ejercicio escritural en términos de interacción comunicativa entre individuos (Kalman, 2005). Ambos enfoques dieron lugar a uno tercero de corte socio-cognitivo cuyo fundamento es pensar la escritura de manera integrada y su consigna es: se "Escribe para aprender" y se "Escribe en y para las disciplinas" es decir, escribir en contextos para diversas audiencias (Vásquez, 1998).

Los resultados del estudio y su unidad de análisis: la escritura de corte argumentativo, permitieron apreciar que existen diferencias entre las formas de escritura en la escuela y las requeridas en la universidad. La encuesta estuvo dirigida al análisis de tres aspectos esenciales: a) el proceso escritor visto desde el estudiante, b) el rol del docente (y la institución) frente a la práctica escritural y c) aspectos vinculados con el desarrollo de la escritura misma. En el primer caso, la investigación mostró que a los estudiantes les gusta escribir y la tarea es la incentivación permanente hacia este proceso a través de sus intereses (Kalman, 2003). Si se parte de intereses propios, paulatinamente se puede enseñar elementos de construcción más formales, lo cual ayudaría a cerrar la brecha entre la escritura como ejercicio puramente subjetivo y la escritura académica como demanda de la educación superior (Carlino, 2003). Es necesario rescatar la argumentación y su importancia en la construcción de conocimiento científico. Resulta necesario integrar un estudio más serio y riguroso de los textos argumentativos a las clases cotidianas no sólo en el ciclo quinto sino desde ciclos anteriores (MEN, 2006; Goodman y Gómez, 1991) ya que los textos de divulgación científica, expositivos y argumentativos no deben ser considerados sólo de manera ocasional sino como parte de la cotidianidad escolar (Pérez, 2008).

En el segundo aspecto, la orientación, el acompañamiento y retroalimentación son tareas que deben asumirse desde las instituciones para dejar de lado la instrucción por la instrucción o la escritura por la nota. Los estudiantes son conscientes de la importancia del acompañamiento por parte del profesor y aun cuando existe el gusto por la escritura, sin una orientación y acompañamiento adecuados, la escritura termina siendo una copia sin un referente riguroso y sin reflexión sobre su producción. La escritura, reescritura y revisión son estrategias indispensables para potenciar estudiantes lectores y escritores y el manejo de tipologías textuales (Cassany, 1990; Barriga, F. y Hernández, 2002; Cuervo y Flórez, 1998, 2005; Jurado y Bustamante, 1996; Jurado, 1992). Pero para desarrollar esta práctica se requieren espacios no sólo como medios físicos sino también interactivos. Esta conceptualización de la noción de entorno/espacio educativo asume perspectivas de orden: ambiental, sistémica, ecológica, antropológica, sociológica etc.

En el tercer aspecto, la investigación condujo a mostrar que los estudiantes tienen falencias que repercuten en baja autoestima respecto a la forma como escriben y lo que desean expresar. La dificultad no sólo radica en el trazo y en la ortografía, sino también en la utilización de signos de puntuación, uso de sinónimos, de conectores; errores de concordancia temporal, de género y numérica, entre otras. Todo ello conduce a pensar que la instrucción sobre la norma es insuficiente en tanto no haya un acompañamiento y revisión de las producciones escritas. No obstante, esta es una tarea interdisciplinar que debe conducir a hacia la apropiación de estrategias para potenciar la escritura académica. (Graves, 1996, Barriga, F. y Hernández, 2002; Cuervo y Flórez, 1998, 2005).

El ejercicio pedagógico y las políticas educativas deberían favorecer y explicitar prácticas en las que tanto la educación secundaria como la educación superior integran un trabajo, abordando la escritura de manera conceptual con el fin de contribuir a la creación y el fortalecimiento de comunidades académicas. En este punto el proceso de articulación de la Educación Media con la Educación Superior (SED, 2009) se convierte en una política que contribuye a la inclusión de los y las jóvenes que desean continuar sus estudios con el fin de profesionalizarse. Un proceso tan complejo que implica una reorientación de los PEI institucionales y de la mirada sobre las prácticas pedagógicas de los docentes requiere un apoyo valioso por parte de las Universidades para una educación más incluyente y de calidad, entendida esta última como el desarrollo de competencias para afrontar los retos del siglo XXI.

Finalmente, aun cuando la investigación avanzó hasta este punto, cabe decir que es un estudio no concluido, por cuanto, surgieron variables en el transcurso que avizoraron una investigación más amplia que cubije las dificultades: cognitivas, metalingüísticas, afectivas, lingüísticas, de estilo, de intención, de interés, etc., (Jurado y Bustamante, 1996, Cuetos, 1991) desde la secundaria hasta la educación universitaria y cómo los medios pedagógicos favorecen o desfavorecen su aprendizaje así como diseñar políticas que detengan el proceso de deserción estudiantil teniendo en cuenta la relación entre aprendizaje y escritura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Clegg, P. (2008). Creativity and critical thinking in the globalised university. *Innovations in Education & Teaching International* 45(3), 219-226.
- Alonso, J. (1982). El enfoque cognoscitivo contemporáneo: alcances y perspectivas. En: *Enseñanza e investigación en Psicología*, 8, 171-187.
- Barriga, F. y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México: Mc GRAW HILL.
- Benítez, F. R. (2005). *Teorías de la producción escrita. Internalismo y externalismo*. FRASIS, Colección Lenguaje y Comunicación, I.
- Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1993). Enfoques de primero, segundo y tercer orden para mejorar las estrategias cognitivas de aprendizaje de la escritura. En Beltrán, J., Bermejo, M.; Prieto, M. D. y Vence D. *Intervención Psicopedagógica*, 51-63. Madrid: Pirámide.
- Bourdieu, P. (1979). "Los Tres Estados del Capital Cultural", en *Sociológica*, UAM- Azcapotzalco. México, No. 5, pp. 11-17. 1979. Traducción de Landesmann Monica.
- Brito, A. (2003). "Prácticas escolares de lectura y de escritura: los textos de la enseñanza y las palabras de los maestros", en *Propuesta Educativa*, 12(26).
- Bruner, J. y Haste, H. (1987). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por los niños*. Barcelona: Paidós.
- Burnett, N. (2008). Educación para todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Informe de seguimiento de la educación para todos en el mundo, 2008. Resumen. *Perfiles Educativos*, XXIX, 91-98
- Camps, A. (1993). La enseñanza de la composición escrita. Una visión general. *Cuadernos de Pedagogía*.
- Camps, A. (1995). Hacia un modelos de la enseñanza de la composición escrita en la escuela. *Textos*, 5, 21-28
- Camps, A. y Costelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En Monereo, C. y Solé, I. (coord.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*, Madrid: Alianza.
- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la Universidad: cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *OEI-Revista Iberoamericana de Educación*.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 6(20). 409-420. Disponible también en Internet en: <http://www.saber.ula.ve/dbsaber/Edocs/pubelectronicas/educere>

- Carlino, P. (2006). *La Escritura en la Investigación. Documento de trabajo N° 19*. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. SERIE "Documentos de Trabajo". Universidad de San Andrés.
- Carlino, P. (2007). *Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. (1990). Enfoques didácticos para la enseñanza de la expresión escrita. *Comunicación, lenguaje y educación*, 6, 63-80.
- Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.
- Castello, M. (2002a). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura, en El aprendizaje estratégico*, Proyecto Editorial, Madrid: Grupo Santillana de Ediciones.
- Castello, M. (2002b). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Signos*, 35(51-52).
- Castells, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *RESLA. Revista española de lingüística aplicada*, 20, 27-36. Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2514275>.
- Cátedra UNESCO. (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático de los textos expositivos y argumentativos*. Volumen 3.
- Ciano, G. D. (2002). Formadores de docentes, razonamiento informal y prácticas de enseñanza, *Correo del Maestro*, 71.
- Cooper, Ch. R., y Matsuhashi, A. (1983). A theory of the writing process, en M. Martlew (ed.): *The Psychology of Written Language*, Nueva York, John Wiley y Sons.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1992). *La escritura como práctica comunicativa adulta*. En Memorias del Congreso Internacional de lenguaje y comunicación humana. Bogotá: Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (1998). *Aprender y enseñar a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Programa RED.
- Cuervo, C. y Flórez, R. (2005). *El regalo de la escritura. Cómo aprender a escribir*. Bogotá: Universidad Nacional.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la escritura. Diagnóstico y tratamiento de los trastornos de escritura*. Madrid: Escuela Española.
- Decreto 133 de 2006 Alcaldía Mayor de Bogotá. *Por medio del cual se adoptan los lineamientos de Política Pública de Fomento a la Lectura* para el periodo 2006 - 2016.
- Díaz, A. C. (1996). Ideas Infantiles acerca de la ortografía del español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 1(1), 70-87.
- Díaz, R. A. (1995). *Aproximación al texto escrito*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia
- Espíndola y León (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 30, 39-62
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1978). La adquisición de la lectoescritura como Proceso Cognitivo, *Cuadernos de Pedagogía*.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1982). *Protocolo e introducción en la Teoría de Piaget: Investigaciones en los sistemas de escritura*. México: Siglo XXI.
- Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. *Texto y Contexto 1*
- Flower, L.; Hayes, J. R. (1984). Images, plans and prose: The representation of meaning in writing», en *Written Communication, 1*(1), 120-160.
- García, J. (2002). *Instrucción estratégica en la composición escrita*. Barcelona: Ariel.
- Galli, R. (2008). *Elementos del argumento*. Recuperado en Octubre 24, 2007, disponible en <http://gallir.wordpress.com/about/>.
- Gardner, H. (1996). *Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona: Paidós.
- Gelb, I. J. (1976). *Historia de la Escritura*. Madrid: Alianza,
- Goodman, F. y Gómez P. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo, en *Nuevas Perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Graves, D. (1996). *Didáctica de la escritura*. Madrid: Morata.
- Halliday, M. A. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Collado y Baptista. (1991). *Metodología de la investigación*. México: McGRAW-HILL.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura*. Bogotá: Magisterio.
- Jurado, F. (1992). La escritura: proceso semiótico reestructurador de la conciencia. *Forma y Función, 6*.
- Jergas juveniles. Disponibles en: lengua.laguia2000.com/general/las-jergas-juveniles Bloc informativo.
- Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 8*(17) 37-66.
- Kalman, J. (2005). Discusiones conceptuales en el campo de la cultura escrita. *Revista Iberoamericana de Educación, 46*. *Perspectivas en torno a la lectura*. Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie46a06.htm>
- Lomas, C. y Tuson, A. (2000). (Editores). *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: GRAÓ.
- Marín, E. y Morales, O. (2004). Análisis de textos expositivos producidos por estudiantes universitarios desde la perspectiva lingüística discursiva. *EDUCERE, 8*(26), 333-345.
- Marinkovich, J. (2002). Enfoques de proceso en la producción de textos escrito. *Signos, 35*(51-52).
- Matteoda, M. C. y Vázquez de Aprá, A. (1995). Relaciones entre producción y conceptualización ortográfica. *Escritos de la Infancia 6*, 93-114.
- MEN. (2006). *Estándares básicos de competencias del Lenguaje*. Bogotá: MEN
- Montalvo, E.; Figueras, C.; Garachana, M.; Santiago, M. (2000). *Manual práctico de escritura académica*. Barcelona: Ariel.
- Moreno, M. (2007). *Propuesta Laboratorio de Escritura UNescribe*. Grupo de Investigación Oralidad, Escritura y Otros lenguajes. Manuscrito no publicado.
- Obando, L. (1994). Aproximación a una función social de la escritura. Conferencia dictada en el *Primer Encuentro de Lengua y Academia*. Universidades de Santafé de Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional

- Obando, (2007) L. El Texto Argumentativo en la vida Académica Universitaria: Aproximación Pedagógica. ASCUN (Ed.) *Encuentro Nacional Sobre Políticas Institucionales Para El Desarrollo de la Lectura y La Escritura en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Universidad Sergio Arboleda
- Obando, L. (1997). *El Texto argumentativo: referencias externas*. Documento de trabajo. Maestría en Evaluación y Desarrollo Educativo Regional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ong, W. (1999). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Parra, M. (1996). *Cómo se produce el texto escrito. Teoría y práctica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación, La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 1958.
- Pérez, M. (2008). Leer y Escribir para Tomar Posición frente al saber Análisis de Prácticas de la Lectura y Escritura Académicas en la Universidad. En REDDLEES y ASCUN (Ed.), *Segundo Encuentro Nacional y Primero Internacional Sobre Lectura y Escritura en Educación Superior* [CD Rom]. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Plantin, Ch. (1996). *La argumentación*, Barcelona: Ariel Practicum.
- Rodríguez, J. (2004). *Comunicación y Escuela. Orientaciones para promover la incorporación, usos y apropiación de los medios de comunicación en las instituciones educativas de Bogotá*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Santibáñez, C. y Marafioti R. (Eds). (2009). *Teoría de la argumentación: A 50 años de Perelman y Toulmin*. Buenos Aires: Biblos.
- Santibáñez, C. (2007). *La argumentación*. Disponible en www.unesco-lectura.univalle.edu.co/pdf/la_argumentacion.pdf
- SED. (2009). *Lineamientos Estratégicos y Operativos de la Política de Educación Media articulada con la Educación Superior*. Bogotá: Versión 14 de febrero.
- SED. (2008-2012). *Plan Sectorial Educación "Educación de Calidad para una Bogotá Positiva"*. Bogotá: SED
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. Infancia y aprendizaje. En Tolchinsky, Liliana y Ana Teberosky (Comps.) Más allá de la alfabetización. *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43-64.
- Silvestre, A. (2004). Reproducción y transformación en la práctica educativa: el caso del aprendizaje discursivo. En: Dubrovsky, S. (Comp.) *Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Teberosky, A. (1993). *Aprendiendo a escribir*. ICE-HORSORI. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Vaca, J. (1992). *Lo no alfabético en el sistema de escritura*. Tesis DIE 13. México: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional.
- Valery, O. (2000). Reflexiones sobre la escritura a partir de Vygotsky. *Educere*, 38-43.
- Van Dijk, T. (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. Barcelona: Siglo XXI.
- Vásquez, A. (1998). *La discusión metodológica en los estudios de la composición escrita*. Primeras Jornadas Educativas en la Patagonia Austral, realizadas en Ushuaia (Tierra del Fuego), junio.
- Vega, R. L. (2003). *Si de argumentar se trata*. España: Montesinos.

- Vila, I. (1993). *Psicología y enseñanza de la lengua, infancia y aprendizaje*. CEPE.
- Vygotski, L. (1987). *Pensamiento y lenguaje Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Editorial La Pléyade.
- Wells, G. (1990). Condiciones para una alfabetización total. *Cuadernos de Pedagogía*. No. 179, p. 11-15.
- Werner, A. (2002). Producción escrita: proceso continuo desarrollado a través de relaciones interpersonales –La función del tutor–. Comunicación libre en el *9º Congreso Nacional de Lingüística*, Córdoba.
- Weston, A. (2005). *Las Claves De La Argumentación*. España: Ariel.