REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN DISCURSIVA ESCRITA MEDIANTE EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

Trabajo Especial de Grado para Optar al Grado de Magíster en Educación, mención Lectura y Escritura

Autor: Richard José Sosa Villegas
Tutora: María Domínguez

Caracas, marzo de 2026

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación de Estudios de Postgrado

Nº _____

A C T A

Nosotros, el Jurado Examinador abajo firmante, reunidos en modalidad presencial el día 16 de marzo de 2026, debidamente autorizados por la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, con el propósito de evaluar el *TRABAJO DE GRADO* titulado: **"LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN DISCURSIVA ESCRITA MENDIANTE EL ENSAYO ARGUMENTATIVO"**, presentado por el ciudadano: **RICHARD SOSA**, titular de la C.I. Nº V-16.869.846, integrante de la cohorte 2024-II de la Maestría en Lectura y Escritura, para optar al título de Magister en Lectura y Escritura, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**

OBSERVACIONES:
-La investigación se centró en un aspecto fundamental para el desarrollo académico y personal del estudiante. -La investigación muestra una excelente rigurosidad metodológica, teórica y discursiva. -Se sugiere divulgar los resultados en diferentes eventos y publicaciones nacionales e internacionales.

Profa. María Domínguez
C.I.: 6.020.620
(Tutor)

Prof. Norma González de Zambrano
C.I.: 4.245.157

Profa. Dulce Santamaría
C.I.: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el Nº de Control:

2 026325 122317

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Coordinación de Estudios de Postgrado

Nº _____

"LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN DISCURSIVA ESCRITA MENDIANTE EL ENSAYO ARGUMENTATIVO"

POR: RICHARD SOSA
C.I. Nº V- 16.869.846

Trabajo de Grado de la **Maestría en Lectura y Escritura,** aprobado en nombre de la *Universidad Pedagógica Experimental Libertador* por el siguiente Jurado, a los dieciséis días del mes de marzo de 2026.

Profa. María Domínguez
C.I.: 6.020.620
(Tutor)

Profa. Norma González de Zambrano
C.I.: 4.245.157

Profa. Dulce Santamaría
C.I.: 6.094.291

La presente acta se encuentra registrada en la Coordinación de Estudios de Postgrado del Instituto Pedagógico de Caracas, bajo el N° de Control:

2 026325 122317

Dedicatoria

A Jehová Dios por ser mi guía y mi fortaleza principal en este recorrido.

A mi abuela, Mercedes Alicia (Josefina), por su infinita sabiduría y por su amor inagotables. ¡Te extraño mucho!

A mi familia, porque a pesar de la distancia, siempre estamos cerca apoyándonos tanto como podemos.

A mi esposa, Yiceth, porque sabe el sacrificio que ha significado la prosecución de esta meta tan importante para mí.

A mi hijo, Owens, por su amor incondicional al compartir muchos de los sinsabores que implica realizar un trabajo de esta naturaleza siempre con entereza.

A mis queridos estudiantes, fuentes inagotables de conocimiento, quienes me han inspirado a ser mejor docente e investigador, pero sobre todo mejor persona.

A todos los amigos que han escuchado mis ideas y me han apoyado de manera incondicional.

A los que han creído en este proyecto que hoy se convierte en una realidad.

Reconocimiento

Mis sinceros agradecimientos a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas, por ofrecer un espacio académico que promueve la reflexión, la investigación y el crecimiento personal.

A mi tutora, la doctora María Josefina Domínguez de Rivero, por su acompañamiento, asesoría y guía en la elaboración de cada etapa de esta investigación.

A mis colegas por los diálogos de crecimiento intelectual y profesional, las ideas compartidas y los momentos de trabajo colaborativo que fortalecieron este trabajo.

A mis estudiantes del Instituto Santo Tomás de Aquino, promoción 2024, por ser actores principales de este capítulo investigativo, por su interés, disposición y sinceridad durante la aplicación de esta investigación.

Tabla de contenido

RESUMEN....1

INTRODUCCIÓN....2

CAPÍTULO I....4

SITUACIÓN A INVESTIGAR....4

Interrogantes de la investigación....6

Objetivo general....6

Objetivos específicos....7

Justificación y alcance de la investigación....7

CAPÍTULO II....11

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN....11

Investigaciones internacionales....11

Investigaciones nacionales....12

Referentes teóricos y conceptuales....15

Secuencia didáctica metadiscursiva....15

Argumentación discursiva escrita....16

Los argumentos: definición y clasificación....18

Falacias....19

Modelo argumentativo de Toulmin....20

Ensayo argumentativo....21

Competencia argumentativa....25

Modelos para la escritura....26

CAPÍTULO III....29

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN....29

Paradigma....29

Enfoque....29

Tipo de investigación....30

Naturaleza y alcance de la intervención pedagógica....30

Diseño....31

Sujetos participantes....32

Técnicas....32

Instrumentos para la recolección de la información..... .32
Procedimiento..... .33
CAPÍTULO IV.....40
PROCESO DE TRANSFORMACIÓN..... .40
Fase diagnóstica..... .40
Fase de planificación..... .45
Fase de revisión metadiscursiva..... .57
Fase de reescritura..... .59
CAPÍTULO V.....67
DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN..... .67
I Periodo..... .69
II PERIODO..... .86
III PERIODO..... .104
CAPÍTULO VI.....113
ANÁLISIS CRÍTICO Y PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS..... .113
Conclusiones generales del estudio.....113
Conclusiones de acuerdo con los objetivos..... .114
Sobre el diagnóstico inicial..... .114
Sobre la aplicación de la secuencia didáctica..... .115
Mejora de la competencia argumentativa escrita..... .116
Proyección de la propuesta pedagógica..... .117
Aportes de la investigación.....117
Limitaciones del estudio..... .118
Recomendaciones.....118
Dirigidas a otros docentes..... .118
Para directivos y comunidad educativa..... .118
Futuras investigaciones..... .119
REFERENCIAS.....120
ANEXOS..... .129
Anexo A-1 Organizadores gráficos.....129
Anexo A-2 Presentación sobre argumentos.....132
Anexo A-3 Presentación sobre tipos de argumentos..... .135
Anexo A-4 Clase vía Online..... .138
Anexo A-5 Portafolios estudiantiles.....140
Anexo A-6 Elaboración de organizadores gráficos..... .142

Anexo A-7 Modelo de rúbrica de evaluación.....145
Anexo A-8 Evidencias del taller de escritura.....148
Anexo A-9 Síntesis Curricular del autor.....156

Lista de tablas

Tabla 1. Esquema para elaboración de ensayos argumentativos.....22
Tabla 2. Comparación entre borrador inicial y ensayo final..... .50
Tabla 3. Comparación de dos ensayos argumentativos..... .53
Tabla 4. Secuencia didáctica metadiscursiva, 1er periodo..... .66
Tabla 5. 1era sesión..... .67
Tabla 6. 2da sesión..... .71
Tabla 7. Dificultades y estrategias de mejora..... .74
Tabla 8. 3era sesión..... .75
Tabla 9. 4ta sesión..... .79
Tabla 10. 2do periodo..... .83
Tabla 11. 5ta sesión..... .84
Tabla 12. 6ta sesión..... .88
Tabla 13. 7ma sesión..... .92
Tabla 14. 8va sesión..... .95
Tabla 15. 9na sesión..... .98
Tabla 16. 3er periodo..... .101
Tabla 17. 10ma sesión..... .102
Tabla 18. 11ma sesión..... .105
Tabla 19. 12ma sesión..... .107

Lista de Figuras

Figura N° 1. Estructura del texto argumentativo.....22
Figura N° 2.-Categorías emergentes.....47

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, MENCIÓN LECTURA Y ESCRITURA

LA ENSEÑANZA DE LA ARGUMENTACIÓN DISCURSIVA ESCRITA MEDIANTE EL ENSAYO ARGUMENTATIVO

Autor: Richard Sosa
Tutora: María Domínguez
Fecha: marzo 2026

Trabajo Especial de Grado para Optar al Grado de Magíster en Educación, mención Lectura y Escritura

RESUMEN

La argumentación discursiva escrita (ADE), el ensayo argumentativo y el proceso de su enseñanza en bachillerato han contado con diversas investigaciones que dan cuenta de su importancia en países como Perú, Ecuador, Venezuela y Colombia. En atención a ello, el objetivo de este trabajo fue analizar los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica metadiscursiva en torno a la ADE a través del ensayo argumentativo con estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino en Colombia durante el año escolar 2024. En relación con los referentes teóricos se apoyó fundamentalmente en la argumentación discursiva escrita (Serrano, 2004; Serrano y Villalobos, 2006), ensayo argumentativo (Weston, 2006) y la secuencia didáctica (Díaz Barriga, 2013; Denardi, 2017), entre otros. El paradigma en el cual se enmarcó la investigación fue el sociocrítico, el tipo de investigación la Investigación-Acción y el diseño de campo. Los sujetos participantes fueron 24 estudiantes de undécimo grado y 6 de estos fungieron como informantes claves. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y el grupo focal. Los instrumentos usados para recolectar la información fueron la bitácora del investigador y los ensayos argumentativos de los estudiantes. Los resultados evidenciaron avance en la coherencia global, el reconocimiento de la estructura del ensayo argumentativo y la construcción de argumentos fundamentados. El autor concluye que la secuencia didáctica metadiscursiva incidió de manera significativa en la mejora de la competencia argumentativa, fortaleciendo la reflexión sobre el propio decir y sobre los modos de construir sentido en el discurso académico estudiantil.

Descriptores: Enseñanza, Argumentación discursiva escrita, Escritura, Ensayo argumentativo, Secuencia didáctica metadiscursiva.

INTRODUCCIÓN

En el mundo actual la cultura escrita implica la interacción lingüística del hombre contemporáneo dentro del entorno académico. Es en la academia el lugar en el cual generalmente se educa a los estudiantes para enfrentarse a un mundo culturizado, adherido a dos de las competencias básicas del ser humano. A saber, la lectura y la escritura. Ambas competencias, como elementos artificiales necesitan de un alto grado de aprendizaje y su desarrollo es constante. Por tal motivo, no deben tomarse a la ligera sin prestarles la debida atención que merecen. Asimismo, en el caso de la argumentación discursiva escrita merece también mucha atención en el espacio académico debido a que le permite a los educandos argumentar, contraargumentar, y en definitiva, elaborar sus propios discursos, a la vez que comprenden el mensaje de sus iguales.

Es por lo que en esta investigación se ofrece el diseño y aplicación de una secuencia didáctica metadiscursiva como propuesta pedagógica, que pretende aportar desde el punto de vista teórico, una visión integral del aprendizaje desde la perspectiva curricular que se identifica con el contexto educativo colombiano durante el año escolar 2024. En lo metodológico, se aspiró alcanzar mejoras en la construcción del discurso argumentativo de los educandos a través del ensayo argumentativo como recurso pedagógico para los estudiantes de educación media. Desde el punto de vista práctico, se presentan doce sesiones enmarcadas en esta secuencia, como un conjunto de herramientas para el diseño de experiencias en el proceso de producción escrita de los estudiantes, que pueden servir de orientación a docentes de otros niveles educativos para su labor escolar.

La propuesta pretende enriquecer la documentación existente sobre los cambios introducidos en la producción escrita argumentativa, y el aporte de la misma consiste en brindar herramientas para el desarrollo de este proceso aunado a la generación de aprendizajes desde una nueva visión conceptual. Vale destacar que no se presenta un manual o programa propiamente dicho sino una propuesta, cuya adaptación curricular dependerá de los logros que cada docente desee alcanzar. El desafío del respectivo enriquecimiento dependerá tanto del docente como de los estudiantes dentro de la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva.

Para tal fin, el presente estudio se estructuró en seis capítulos, tal como se presenta a continuación:

El capítulo I comprende los aspectos relacionados con la situación a investigar, las interrogantes de la investigación. Los objetivos, entre los cuales se encuentran el general y los específicos, seguidos de la justificación de la investigación para el cierre de ese capítulo.

El capítulo II corresponde al marco referencial, en el cual se abordan las investigaciones previas al estudio realizadas dentro del área, tanto en el ámbito internacional como nacional. Los sustentos teóricos conceptuales: teorías sobre el proceso de composición escrita, la argumentación escrita, el ensayo argumentativo y la secuencia didáctica metadiscursiva.

El capítulo III refiere el marco metodológico en el cual se hace referencia al paradigma, tipo, diseño y nivel de la investigación, los sujetos participantes y su contexto, las técnicas e instrumentos para la recolección de la información y el método empleado para el análisis e interpretación de la información.

El capítulo IV da cuenta de los procesos de cambio y transformación tras la aplicación del estudio a través de la secuencia didáctica metadiscursiva. En este capítulo se demuestra cómo los participantes pasaron de elaborar ensayos escritos sin rigor discursivo a construir ideas claras, coherentes y sustentadas en sus productos escritos finales. Además, se notó una mayor disposición hacia la escritura argumentativa y el ensayo.

El capítulo V detalla el plan de acción, diseñado y aplicado por el investigador, para el desarrollo de la secuencia didáctica metadiscursiva a partir de las fases de diagnóstico, intervención y evaluación. Esta secuencia didáctica se ajustó en cada una de sus etapas a las necesidades de los participantes de la investigación para fortalecer el proceso educativo. Esta propuesta fue dinámica, centrada en el aprendizaje reflexivo y colaborativo.

Finalmente, el capítulo VI expone las recomendaciones y conclusiones a las que llegó el investigador tras la aplicación del estudio.

CAPÍTULO I

SITUACIÓN A INVESTIGAR

La argumentación oral es una capacidad inherente del ser humano debido a que este desde temprana edad necesita fundamentar sus opiniones e ideas. De esta manera es capaz de interactuar con sus interlocutores a partir de situaciones comunicativas concretas que implican argumentar, pero también exponer sus puntos de vista, justificar, negociar, refutar y defender opiniones frente a otros hablantes (Perelman, 1999, 2001; Camps y Dolz, 1995; González, 2007; Cisterna, 2016; Migdalek y Rosemberg, 2014).

En este sentido, puede decirse de manera apresurada que, si la argumentación oral es una competencia natural del ser humano, se esperaría que toda persona escolarizada sea capaz de argumentar de manera escrita sus ideas para el logro de unos objetivos. No obstante, por tratarse de una competencia que necesita adquirirse como una manera de desarrollo del pensamiento dentro del ámbito académico (Galindo y Moreno, 2020), y frente a los resultados de estudios relacionados con el tema, la realidad demuestra un panorama muy diferente a los supuestos hasta ahora señalados. De allí que la argumentación escrita resulte en un tópico recurrente dentro de la escritura académica y su producción en diferentes niveles educativos, a razón de su contribución con el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión profunda de los educandos (Swales, 1990; Bereiter y Scardamalia, 1993; Toulmin, 1992; Van Dijk, 2013).

A este respecto, estudios psicolingüísticos afirman que la argumentación escrita es una competencia que forma parte de la adquisición tardía del lenguaje. Esto debido a que la argumentación está relacionada con el pensamiento abstracto y la estructuración lógica del discurso, pero estas habilidades no son innatas y deben enseñarse y practicarse en el contexto académico. En contraste con la argumentación oral, que se basa en interacciones contextuales inmediatas, subraya la complejidad adicional de la escritura como medio de comunicación (Oswald, Herman y Jacquin, 2018).

Esto implica que los niños tienden a adquirir primero habilidades lingüísticas básicas, como la comprensión y la producción de oraciones simples, antes de poder participar en la argumentación escrita de manera efectiva debido a los niveles de organización y estructuración del pensamiento que esta implica. Se sostiene esta

premisa en investigaciones realizadas por Bruner (1984), quien destaca la importancia del desarrollo del lenguaje en la adquisición del pensamiento y la argumentación. Asimismo, Halliday (1989) ha contribuido con investigaciones sobre el desarrollo del lenguaje y sus funciones comunicativas, entre las que se incluye la argumentación. Por otro lado, Flower y Hayes (1981) se enfocan en el proceso de composición escrita, y abordan el desarrollo de las habilidades argumentativas. Además, Bereiter y Scardamalia (1987) estudiaron el papel de la escritura en el desarrollo cognitivo, incluyendo la capacidad de argumentar y justificar las ideas.

Sin embargo, diversas investigaciones demuestran que, al momento de argumentar por escrito, los educandos de diferentes niveles académicos como primaria (Rodríguez, 2020), bachillerato (Sánchez, 2020) y universidad (Mora y Fuerte, 2020; Lara *et al*., 2020) enfrentan dificultades al momento de comprender y elaborar el discurso argumentativo. Entre algunas de estas dificultades se encuentran las señaladas por Rodríguez (2020), quien sostiene: a) la situación comunicativa propia del texto argumentativo y la constante interacción entre el autor y el destinatario, y b) complicaciones en el empleo de los recursos de cohesión textual para relacionar opinión y argumentos.

Además, Romero y Álvarez (2020) señalan que las falencias que poseen los estudiantes al momento de elaborar textos argumentativos no sólo se remiten a aspectos sintácticos y gramaticales, sino también conlleva a poca profundidad de las ideas, articulación de estas y argumentación en sí misma. Además, el autor de esta investigación adiciona a este inventario, de acuerdo con su práctica como docente en el área de lengua materna, la formulación de una tesis clara, carencia de la estructura ensayística, falta de coherencia y cohesión, ausencia de citas y referencias adecuadas, así como la elaboración de argumentos y contraargumentos eficaces.

En este mismo orden de ideas, las equivocaciones presentadas por los autores nombrados permean de manera directa la elaboración de un texto clave dentro del ámbito académico. En este contexto, se refiere el ensayo argumentativo por tratarse de un género discursivo en el que se privilegia la argumentación discursiva escrita. Así que en países como México, Venezuela, Chile, Perú, Ecuador y Argentina se señalan investigaciones en las que se reportan dificultades en la elaboración del ensayo como discurso argumentativo por parte de los estudiantes

de distintos niveles educativos (Rodríguez, Serna y Ruiz 2020; Vielma, 2020; Kohli, Bruzzo y Zarza, 2020; Valenzuela, 2022; Huanca, 2022; Arias, 2023).

En Educación Media esas dificultades se ven con marcado énfasis debido a que, a ese nivel, se espera que los educandos demuestren ser competentes al momento de producir ensayos en los cuales argumentan y persuaden a sus lectores, como meta final de la ADE. Sin embargo, más allá de eso, se asume que, para lograr la meta señalada, los estudiantes deben poseer una comprensión avanzada de la estructura del lenguaje y léxico, así como manejar de manera correcta la coherencia y la cohesión textual, además de habilidades cognitivas complejas para la escritura como la planificación, la escritura y la evaluación crítica de sus producciones escriturales.

En Colombia, investigaciones como las de Tascón (2020) y Tascón y Arteaga (2021), refieren en este sentido desaciertos en la elaboración de los textos argumentativos en Educación Media. Entre algunas de las dificultades que destacaron en sus estudios se encuentran la ausencia de recursos cognitivos para la lectura y comprensión de textos con estructuras complejas, el abordaje de asuntos que incluyeran la toma de postura frente a un tema o idea, el análisis crítico y contextualizado, así como las relaciones internas y externas de los textos escritos. Además, subrayan elementos claves como los modos de organización discursiva, el desconocimiento de las relaciones micro, macro y superestructurales de los textos argumentativos y la poca experiencia de los educandos como lectores competentes de textos argumentativos.

Estas dificultades no son exclusivas de un nivel educativo o contexto geográfico. En su experiencia como docente en el Instituto Santo Tomás de Aquino (INSTA) en Colombia, el autor ha constatado dificultades similares a las antes descritas. Durante el año escolar 2024 con estudiantes de undécimo grado del INSTA, el investigador aplicó un diagnóstico para constatar algunas fallas en los educandos que obstaculizaban la producción del ensayo argumentativo al no percibirse coherencia, cohesión, manejo de argumentos y contraargumentos, así como la construcción de estos, escaso conocimiento sobre redacción y poco manejo del ensayo argumentativo como género discursivo.

Este diagnóstico arrojó que existe una marcada problemática en la producción del ensayo argumentativo a razón de que, en primera instancia, los estudiantes poseían escaso conocimiento sobre cómo realizar un ensayo y las

estrategias para poder desarrollar este género discursivo. De manera que la mencionada problemática debe ser atendida de manera gradual a través de estrategias educativas pedagógicas y didácticas adecuadas pues, aunque se espera que los estudiantes de undécimo grado hayan consolidado la competencia argumentativa escrita, la realidad demuestra que no es el caso de los participantes de la investigación. En tal sentido, la intención de esta indagación estará dirigida a proponer soluciones para que el estudiante mejore su proceso de aplicación de la ADE y la producción del ensayo argumentativo.

Para lograr esta meta, entre las ideas para solucionar la situación planteada se propone la aplicación de una secuencia didáctica metadiscursiva que permitirá la orientación individual del aprendizaje y la adquisición de nuevas habilidades lingüísticas argumentativas, entre las cuales se promoverá la enseñanza de la ADE y la elaboración del ensayo argumentativo a través de una evaluación formativa, adecuada al ritmo de aprendizaje de los participantes. El investigador comparte esta perspectiva pedagógica debido a que dentro de la mencionada secuencia didáctica el docente tiene la libertad para organizar contenidos y estrategias cónsonas con su praxis docente, en aras de que el estudiante logre desarrollar las competencias antes destacadas, a través de un programa que lo prepare de acuerdo con sus intereses y necesidades en la producción argumentativa escrita para el desarrollo del ensayo.

Interrogantes de la investigación

Las interrogantes que orientarán la presente investigación se vinculan entre sí de la siguiente manera: ¿Cuáles serían las características de la secuencia didáctica metadiscursiva diseñada por el investigador, para la enseñanza de la argumentación discursiva escrita en la producción del ensayo argumentativo? ¿cómo podría ser esa secuencia didáctica metadiscursiva para que favorezca la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita de ensayos argumentativos con los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino durante el año escolar 2024?

Objetivo general

Evaluar los resultados de la aplicación de una propuesta pedagógica argumentativa de intervención en forma de secuencia didáctica metadiscursiva para

la enseñanza de la argumentación discursiva escrita, a través del ensayo argumentativo con estudiantes de undécimo grado del Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia), durante el año escolar 2024.

Objetivos específicos

Diagnosticar las dificultades en la competencia de la argumentación discursiva escrita durante la producción del ensayo argumentativo como prueba diagnóstica inicial de los estudiantes de undécimo grado en el Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia) año escolar 2024.

Analizar los resultados del diagnóstico sobre las dificultades en la competencia de la argumentación discursiva escrita durante la producción del ensayo argumentativo como prueba diagnóstica inicial de los estudiantes de undécimo grado en el Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia) año escolar 2024.

Diseñar una secuencia didáctica metadiscursiva enfocada en el empleo de la competencia de la argumentación discursiva escrita para la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes de undécimo grado en el Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia) año escolar 2024.

Aplicar el diseño de la secuencia didáctica metadiscursiva como propuesta enfocada en la competencia de la argumentación discursiva escrita para la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes de undécimo grado en el Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia) año escolar 2024.

Justificación y alcance de la investigación

La presente investigación se justifica desde las perspectivas que se esbozan a continuación. Desde una perspectiva pedagógica, el fortalecimiento de la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) es un aspecto clave en los procesos de enseñanza y aprendizaje, a razón de que fomenta en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico y analítico como competencias necesarias en su formación integral. En un contexto educativo donde las falencias en el dominio de la ADE son evidentes, es indispensable la implementación de estrategias pedagógicas que respondan a esta problemática.

Esta investigación surge, además, de la experiencia directa del investigador en el aula, donde se han evidenciado escollos recurrentes en los estudiantes para

estructurar, sostener y defender ideas por escrito, especialmente en la producción de ensayos argumentativos, lo cual motivó la necesidad de intervenir pedagógicamente dicha realidad. En este sentido, este trabajo busca proponer una estrategia pedagógica para la enseñanza del ensayo argumentativo, abordando las necesidades educativas de los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino (INSTA) (Atlántico-Colombia). Al mejorar la capacidad argumentativa escrita, se contribuirá con la formación de ciudadanos críticos y reflexivos, capaces de enfrentar los desafíos académicos y profesionales que encontrarán a lo largo de su vida.

En cuanto a la perspectiva didáctica, este trabajo ofrece una propuesta metodológica como secuencia didáctica metadiscursiva para guiar a los estudiantes en la producción de ensayos argumentativos. Esta secuencia será diseñada para promover la autorregulación y reflexión metacognitiva en el proceso de escritura, al facilitar que los estudiantes no sólo comprendan la estructura del ensayo, sino que también internalicen estrategias argumentativas eficaces para su producción. Este enfoque didáctico es necesario dado que los estudiantes de educación media con frecuencia presentan dificultades en la organización de sus ideas y en la construcción de argumentos sólidos. Por lo tanto, esta investigación busca revertir esas dificultades, proporcionando una guía clara y estructurada que favorezca el aprendizaje autónomo y la mejora continua del ensayo argumentativo.

Respecto a la capacidad para elaborar discursos argumentativos coherentes, bien fundamentados y pertinentes es importante reconocer que esta corresponde a una habilidad esencial no sólo en el ámbito académico, sino también en la vida cotidiana. En este sentido, el ensayo argumentativo, como género discursivo, representa una herramienta significativa para que los estudiantes articulen ideas y defiendan posturas con base en evidencia. Esta investigación, al centrarse en la ADE, pretende contribuir al desarrollo de competencias discursivas que permitan a los estudiantes interactuar de manera efectiva en contextos comunicativos formales. A través de la secuencia propuesta, se espera que los estudiantes adquieran una mayor conciencia discursiva, comprendiendo las exigencias contextuales del ensayo y las estrategias que les permitirán mejorar su expresión escrita.

Por otro lado, es necesario destacar que en una sociedad cada vez más globalizada y digitalizada, la capacidad de argumentar y defender ideas de manera fundamentada es esencial para la participación en debates sociales y para la toma

de decisiones informadas. La ADE no sólo mejora el rendimiento académico, sino que también es una herramienta clave para formar ciudadanos capaces de analizar problemas sociales y proponer soluciones basadas en argumentos sólidos. En este sentido, la investigación tiene un impacto social significativo, al fomentar en los estudiantes del INSTA una habilidad que les permitirá desenvolverse de manera efectiva en un mundo donde la capacidad de comunicar ideas de manera clara y persuasiva es cada vez más valorada.

En torno a la perspectiva lingüística, el desarrollo de la ADE está en estrecha vinculación con la competencia comunicativa y el dominio de las normas del lenguaje escrito. La investigación aborda las dificultades que presentan los estudiantes en aspectos como la coherencia, cohesión y corrección lingüística en la producción de ensayos argumentativos. La secuencia didáctica metadiscursiva propuesta en este trabajo no sólo busca mejorar la estructura y argumentación de los ensayos, sino también fomentar el uso adecuado de recursos lingüísticos que faciliten la claridad y precisión en la expresión escrita. Además, al promover la reflexión metalingüística, los estudiantes desarrollarán una mayor conciencia de las normas y convenciones del lenguaje, que a su vez les permitirá producir textos mejor elaborados y ajustados a las exigencias discursivas del ensayo argumentativo.

Asimismo, desde la perspectiva axiológica esta investigación cobra especial relevancia al centrarse en los valores fundamentales que subyacen en el proceso educativo, como la responsabilidad, el pensamiento crítico, la ética y la participación ciudadana. La enseñanza de la ADE no sólo fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas, sino que también promueve la formación de individuos con conciencia ética, comprometidos con la verdad y el respeto por las opiniones de los demás. A través de la producción de ensayos argumentativos, los estudiantes también aprenderán a defender sus ideas de manera respetuosa y fundamentada, así como educarse para la democracia, donde la capacidad de argumentar de manera coherente y ética es necesaria para la participación en la vida pública. Los valores asociados con el uso adecuado de la razón, el respeto por la pluralidad de ideas y la búsqueda de soluciones constructivas a problemas sociales son promovidos mediante la enseñanza de la ADE. Por lo tanto, esta investigación contribuye con una formación integral de los estudiantes, ayudándolos a desarrollar valores que

trascienden el ámbito académico y se reflejan en su rol como ciudadanos responsables y reflexivos.

En relación con lo ontológico, se aborda la naturaleza del ser humano en su capacidad para comunicarse, razonar y construir significados a través del lenguaje. La ADE, entendida como una manifestación del pensamiento crítico y reflexivo, es una habilidad esencial que define la capacidad humana para estructurar y defender ideas de manera lógica y coherente. Este trabajo, al enfocarse en el desarrollo de competencias argumentativas, explora la dimensión ontológica del lenguaje como herramienta fundamental para la construcción de conocimiento y la interacción social.

La enseñanza del ensayo argumentativo permite a los estudiantes conectar sus experiencias individuales con el mundo que los rodea, dándoles la posibilidad de articular su identidad y sus creencias en relación con los contextos sociales y académicos en los que participan. Al promover la reflexión metadiscursiva, esta investigación no sólo potenciará la competencia argumentativa de los estudiantes, sino que también los empoderará para comprenderse a sí mismos y a su realidad a través de la expresión escrita. De este modo, el trabajo contribuye al desarrollo del ser en su dimensión cognitiva, comunicativa y social, ayudando a los estudiantes a ocupar un lugar activo y consciente en su entorno.

Finalmente, este trabajo implica también un aporte a la línea de investigación de la Cátedra UNESCO para el Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación en América Latina con base en la Lectura y la Escritura (con un macro-proyecto nacional y una agenda institucional), adscrita al Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Andrés Bello (IVILLAB). Dentro de esta línea de investigación se realizan estudios y proyectos vinculados con la mejora educativa a través de la lectura y la escritura en el contexto latinoamericano, como es el caso del presente estudio.

CAPÍTULO II

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

Investigaciones internacionales

En Perú, Huanca (2022) tituló su tesis: *Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de segundo grado de educación secundaria.* El objetivo fue analizar el desempeño en la argumentación escrita (AE) de estudiantes de segundo grado de educación secundaria en escuelas de 24 estados del país, tras la evaluación muestral realizada por Ministerio de Educación de Perú a varias instituciones educativas, para indagar cómo se relacionan la variable de la habilidad de AE con el rendimiento en áreas como: Lectura, Escritura y otras. El tipo de investigación fue cuantitativa, de tipo correlacional y diseño no experimental, transversal. El estudio analizó una muestra de 444 trabajos y sus hallazgos arrojaron que la mayoría de los estudiantes adoptaron una postura clara y coherente sobre una temática controversial (88%), justificándose con al menos dos razones principales (69.5%), y establecieron una conexión lógica entre razones y postura (68%).

No obstante, la autora sostiene que el 52% de los estudiantes presentó limitaciones al producir justificaciones para sustentar la razón principal. En el estudio se concluyó que hay una correlación positiva, pero baja entre el desempeño en la AE, la lectura y la escritura, incidiendo esto en la variable socioeconómica al predecir el desempeño en la AE.

En Ecuador, Procel (2022) en su trabajo denominado: La producción de ensayos académicos en el bachillerato general unificado y el desarrollo del pensamiento crítico- argumentativo, se enfocaron en determinar el aporte en la elaboración de ensayos académicos en el desarrollo del pensamiento crítico-argumentativo en el Bachillerato General Unificado. El estudio fue tipo observacional, no experimental y se realizó bajo un enfoque mixto, aplicándose una encuesta a 48 estudiantes de primero, segundo y tercer año de bachillerato y se entrevistó a dos docentes de Lengua. Los resultados demostraron que los estudiantes conocían la estructura, características, el proceso de desarrollo y los componentes del ensayo.

Además, los docentes lo reconocían y aplicaban en el aula de clase por su utilidad para fortalecer la argumentación, el razonamiento y la libertad de expresión

para el desarrollo del pensamiento crítico-argumentativo. En sus conclusiones destacó que la lectura y la escritura en la producción del ensayo académico permite aumentar el nivel del pensamiento-argumentativo de los estudiantes para activar funciones superiores al tomar decisiones.

Estas investigaciones aportan al presente estudio evidencia empírica relevante sobre el estado de la argumentación escrita en contextos latinoamericanos; sin embargo, también dejan en evidencia una limitación significativa: se centran en describir y correlacionar el desempeño estudiantil, sin profundizar en propuestas didácticas concretas que transformen dichas dificultades. En este sentido, Huanca (2022) permite identificar brechas en la calidad de la sustentación argumentativa, mientras que Procel (2022) valida el potencial del ensayo académico como herramienta para el desarrollo del pensamiento crítico-argumentativo. No obstante, ambas investigaciones evidencian la necesidad de avanzar hacia enfoques pedagógicos más estructurados e intencionados, aspecto que este estudio asume al proponer una intervención didáctica centrada en la enseñanza de la Argumentación Discursiva Escrita (ADE).

Investigaciones nacionales

En Colombia, Padilla (2023) tituló su trabajo como: Estrategias didácticas fundamentadas en el modelo crítico social para fortalecer la competencia crítica en los estudiantes de undécimo grado, y su objetivo fue evaluar estrategias didácticas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de undécimo grado de una institución educativa en Barranquilla. El tipo de estudio fue cualitativo bajo el paradigma crítico social y el método, investigación acción educativa. Las técnicas empleadas fueron: la entrevista, la revisión documental y los instrumentos, listas de chequeo y matrices. En sus hallazgos, el autor señala que la estrategia didáctica de intervención aplicada arrojó resultados positivos durante la producción de textos argumentativos, observándose la progresión en la producción escrita estudiantil, marcando con esto un cambio importante en la capacidad de argumentar una tesis y en la mejora del razonamiento crítico, así como la aplicación asertiva de las normas gramaticales, sintácticas y pragmáticas. Concluyó que el empleo de la estrategia didáctica de manera continua y relacionada con el proyecto educativo institucional (PEI), ayuda a fortalecer los procesos de producción textual y pensamiento crítico.

El estudio de Padilla (2023) aporta al presente trabajo una base contextual y metodológica sólida dentro del ámbito colombiano, al evidenciar que la implementación de estrategias didácticas desde un enfoque crítico-social incide positivamente en el fortalecimiento del pensamiento crítico y la producción de textos argumentativos. No obstante, aunque demuestra avances significativos en el desempeño estudiantil, su énfasis se orienta hacia el desarrollo general de la competencia crítica, sin profundizar de manera específica en la estructuración discursiva de la argumentación escrita. En este sentido, la presente investigación retoma estos hallazgos para avanzar hacia una intervención más focalizada en la Argumentación Discursiva Escrita (ADE), particularmente en la enseñanza sistemática del ensayo argumentativo.

Asimismo, Castillo y Guerra (2023) en su investigación titulada: Taller de escritura argumentativa para el mejoramiento de la producción escrita en estudiantes de grado 6º 3 de la I.E. INEM Lorenzo María Lleras, se colocaron como objetivo el determinar la aplicación de un taller de escritura argumentativa para la mejora de la producción de textos. Esta pesquisa se enmarcó en el paradigma cualitativo con un enfoque sociocrítico, aplicando el método de Investigación-Acción, para la implementación del taller como un proceso para la construcción de conocimientos en los educandos. Las técnicas de recolección de la información fueron: la observación, el diario de campo y el análisis documental. El diseño de la propuesta estuvo constituido por una fase diagnóstica, una fase de ejecución y una fase de valoración. Al finalizar esta indagación se logró evidenciar el alcance de los objetivos propuestos, pues hubo una mejoría de la escritura argumentativa, dado que se logró observar un gran avance en los escritos de los estudiantes, reflejándose un mayor manejo de la competencia argumentativa en los textos redactados.

El estudio señalado aporta al presente trabajo evidencia sobre la efectividad de los talleres de escritura argumentativa como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en contextos escolares, especialmente desde un enfoque sociocrítico y bajo la lógica de la investigación-acción. Sus resultados confirman que una intervención estructurada incide favorablemente en el desarrollo de la competencia argumentativa. No obstante, su alcance se centra en el fortalecimiento general de la escritura argumentativa en niveles iniciales de secundaria, sin profundizar en la complejidad discursiva ni en la enseñanza sistemática del ensayo

argumentativo. En este sentido, la presente investigación retoma estos aportes para avanzar hacia una propuesta más focalizada en la Argumentación Discursiva Escrita (ADE) en educación media, con énfasis en la organización y desarrollo del discurso argumentativo.

Sánchez (2023), en su tesis denominada “La secuencia didáctica para el desarrollo de la argumentación escrita de los estudiantes de la Escuela Deportiva Huellas”, aplicó una serie de estrategias para mejorar la escritura argumentativa en jóvenes de un proyecto deportivo en Montería. Desde un enfoque sociocrítico y con metodología cualitativa, se logró fortalecer competencias comunicativas, especialmente en la expresión de opiniones y el manejo estructural del texto. Al finalizar, los estudiantes demostraron avances en el pensamiento crítico y en la apropiación de la escritura como herramienta de construcción identitaria y social. Utilizó una secuencia didáctica para enseñar la escritura de textos argumentativos.

Entre los resultados de su investigación se puede destacar que al final de la intervención, los jóvenes mejoraron sus textos argumentativos al dominar mejor los niveles textuales micro (frases y conectores), macro (estructura interna, organización) y superestructurales (estructura global del texto argumentativo). También lograron desarrollar la capacidad de asumir posiciones críticas, expresarlas y defenderlas con mayor seguridad desde la argumentación. Además, reconocieron la escritura como un espacio reflexivo de autoidentificación, cuestionamiento y diálogo con su entorno educativo.

Este estudio final aporta al presente trabajo un referente significativo en el uso de la secuencia didáctica como estrategia para el desarrollo de la argumentación escrita, evidenciando mejoras en los niveles micro, macro y superestructural del texto, así como en la consolidación del pensamiento crítico y la expresión argumentada de los estudiantes. Su enfoque sociocrítico y el contexto no convencional en el que se desarrolla amplían la comprensión del potencial formativo de la escritura argumentativa. No obstante, aunque logra avances importantes en la producción de textos argumentativos, su énfasis se orienta hacia el fortalecimiento general de la competencia comunicativa, sin profundizar en una sistematización metadiscursiva del ensayo argumentativo. En este sentido, la presente investigación retoma estos aportes para avanzar hacia una propuesta más estructurada en la enseñanza de la ADE, con énfasis en la conciencia y regulación de los procesos discursivos implicados en la escritura.

En síntesis, las investigaciones revisadas evidencian avances significativos en el fortalecimiento de la argumentación escrita mediante estrategias como talleres, secuencias didácticas y enfoques sociocríticos, los cuales han demostrado impactos positivos en el desarrollo del pensamiento crítico y la producción textual en diversos contextos educativos. Sin embargo, también se identifica una tendencia predominante hacia intervenciones generales o descriptivas que no profundizan en la sistematización consciente de los procesos discursivos implicados en la escritura argumentativa. En este sentido, se reconoce una brecha en torno a la enseñanza estructurada del ensayo argumentativo desde una perspectiva metadiscursiva, lo cual fundamenta y da pertinencia al presente estudio orientado al fortalecimiento de la ADE.

Referentes teóricos y conceptuales

Secuencia didáctica metadiscursiva

La secuencia didáctica, siguiendo a Tobón *et al*. (2010), Díaz Barriga (2013a), y Denardi (2017), es definida como un conjunto de actividades sucesivas, relacionadas entre sí y planificadas por el docente, con un grado de complejidad en avance que contribuye con la mejora del conocimiento del educando en un campo o área específica. En el caso de la secuencia didáctica metadiscursiva, a emplearse dentro de esta investigación, implica un análisis del discurso sobre el discurso en sí mismo. En este sentido, se utilizará a partir de la información suministrada por el docente como emisor de la actividad académica, dirigida a los estudiantes como receptores, para guiarlos en la comprensión del lenguaje en distintas situaciones de uso comunicativo.

De manera que los educandos podrán desarrollar la capacidad de organizar, interpretar, aprehender y evaluar la información que se le suministrará durante la aplicación de la secuencia didáctica. A partir de los fundamentos teóricos sobre el metadiscurso, en la secuencia didáctica metadiscursiva se privilegiará de manera intencional el discurso académico enfocado en el campo de la argumentación discursiva escrita (ADE) como objeto de enseñanza en el ensayo argumentativo. Así los estudiantes se apropiarán de forma consciente de las bases fundamentales para elaborar ensayos argumentativos, con el respectivo rigor académico, que cumplan con el objetivo de convencer a los lectores o interlocutores.

Para lograr este propósito, debe subrayarse que esta secuencia didáctica metadiscursiva se caracterizará por incluir actividades y reflexiones con el objetivo principal de enseñar a los estudiantes de undécimo grado a comprender y utilizar el lenguaje argumentativo de manera reflexiva y consciente. Algunas características específicas de esta secuencia didáctica metadiscursiva serán: a) Reflexión sobre el lenguaje: incluye momentos explícitos en los cuales los estudiantes reflexionan sobre el uso del lenguaje, estrategias para mejorar la comunicación escrita o verbal y cómo pueden ser conscientes de las convenciones lingüísticas; b) Análisis de textos: se estudiarán textos de diferentes géneros para identificar y discutir cómo se estructuran, qué elementos los componen, cómo se organizan las ideas y cómo se emplea el lenguaje para lograr diferentes efectos comunicativos; c) Prácticas guiadas: proporciona actividades prácticas para aplicar conceptos y estrategias discutidas durante la reflexión metadiscursiva. Puede incluirse la producción de textos, la revisión de escritos propios y ajenos, y la discusión en grupos sobre la efectividad del uso del lenguaje; d) Desarrollo de habilidades críticas: fomenta la capacidad de los estudiantes para evaluar y criticar constructivamente textos propios y ajenos, identificando fortalezas y áreas de mejora en términos de organización, coherencia, cohesión y adecuación al contexto comunicativo; y, e) Uso de herramientas metadiscursivas: empleando listas de verificación, guías de revisión, cuadros de análisis lingüístico, entre otros recursos, que ayudarán a los estudiantes a aplicar el conocimiento metadiscursivo de manera práctica y efectiva.

Por lo tanto, la secuencia didáctica diseñada para esta investigación favorecerá en los educandos, en primer lugar, sus capacidades para reflexión en torno al aprendizaje y el proceso de elaboración del ensayo argumentativo; y en segundo lugar, permitirá la comprensión y aplicación de estrategias metadiscursivas diseñadas para el logro del objetivo de esta investigación, entre las que se encuentran: a) la planificación, b) textualización y monitoreo, y, c) evaluación (Flower y Hayes, 1981) de los ensayos argumentativos para usar el lenguaje de manera efectiva y mejorar de manera constante sus habilidades comunicativas.

Argumentación discursiva escrita

La argumentación es definida por Van Eemeren *et al.* (2006) como una actividad de carácter verbal, social y racional que se dirige al aumento o la disminución de la aceptabilidad de una perspectiva o una idea. En la argumentación

se presentan un conjunto de proposiciones para justificar y refutar la proposición que se expresa en el punto de vista (p. 17). La argumentación es empleada con la intención de persuadir, convencer, justificar o refutar una postura o punto de vista ante un interlocutor o una audiencia. Para tal fin, el emisor se vale de argumentos que buscan presentar razones lógicas, fundamentadas y coherentes que respalden una opinión con el objetivo de influir en el pensamiento, decisión y comportamiento de su interlocutor.

Entre los objetivos más reiterados de la argumentación se encuentran: 1) *persuadir*: influyendo en la opinión de otros para aceptar una idea o postura personal; 2) *demostrar*: probando la validez de un punto de vista con evidencias, pruebas y razones; 3) *debatir*: participar en el intercambio de ideas, tomando una postura y defendiéndola de una perspectiva contraria; 4) *tomar decisiones*: permite sopesar pros y contras con la idea de alcanzar conclusiones más informadas sobre el tema tratado; y 5) *resolución de conflictos*: facilita el diálogo y la negociación para resolver desacuerdos o malentendidos. En el campo educativo, la argumentación permite desarrollar habilidades críticas, analíticas y comunicativas en los educandos, al prepararlos para construir opiniones informadas y defender sus ideas de manera lógica y razonada.

En el campo de escritura, hoy en día se habla de discurso argumentativo o argumentación en el discurso (Serrano, 2004), e incluso argumentación discursiva escrita (ADE). A partir de Serrano y Villalobos (2006), la ADE se conceptualiza dentro de esta investigación como un tipo de discurso en el cual se defiende un punto de vista, una tesis o un argumento personal en contraste con el de otros de manera escrita, a través de la aplicación de mecanismos lingüísticos y discursivos que facilitan estructurar el texto a través de una secuencia lógica para presentar de forma adecuada la información. Entre los principales mecanismos discursivos de los que se vale la ADE se encuentran: atender la estructura textual argumentativa, incorporar premisas y elaborar argumentos válidos, usar estrategias discursivas argumentativas, emplear marcas argumentativas como los marcadores textuales, conectores y marcadores discursivos, y las marcas de modalización (Serrano, 2004).

Al emplear los mecanismos discursivos antes señalados, no sólo mejora la claridad, cohesión y coherencia de los textos argumentativos, sino que también se refuerzan la calidad y efectividad de estos, así como su capacidad persuasiva. Un

texto argumentativo en el que esos mecanismos se empleen de manera efectiva tiene más probabilidades de convencer al lector, ya que presenta ideas bien organizadas, razonadas y conectadas de forma lógica. Estas ideas se asocian a los argumentos y contraargumentos que desarrolla el emisor de la argumentación escrita para lograr su objetivo.

Los argumentos: definición y clasificación

Las afirmaciones bien fundamentadas y firmemente respaldadas que forman parte del proceso de la argumentación (Toulmin, 2007) y a través de las cuales se intenta conseguir asentimientos parciales por otros son denominados argumentos. Para efectos de esta investigación, los argumentos son datos, pruebas o razones que permiten sustentar un discurso, justificarlo o en el caso opuesto, contradecirlo (Serrano y Villalobos, 2006; Sánchez y Álvarez, 2001 y Weston, 2009). Dentro del discurso argumentativo, la calidad de este no se centra en las propiedades de su superestructura sino en la efectividad de los argumentos que se emplean para sustentar la tesis inicial y en la diversidad de estrategias discursivas de las que se vale el emisor para construir las premisas y los argumentos, al disponerlos de manera que resulten eficaces con la finalidad de persuadir al lector o destinatario final (Serrano y Villalobos, 2006).

De manera que los argumentos aportan secuencias discursivas. Desde el punto de vista lógico, son razonamientos que garantizan una verdad, una opinión, un hecho y hacen valer el discurso propio o invalidar el de otros. Dentro del contexto de la retórica aristotélica se hace una clasificación de los diferentes tipos de argumentos a partir de los elementos básicos de la estructura del discurso: hablante, oyente y texto. Aristóteles (1991) clasifica los argumentos, mediante los cuales se logra el objetivo del discurso (persuadir y convencer al receptor), en tres clases: *ethos*, los que radican en el carácter del hablante; *pathos*, los que parten de ubicar al oyente en cierto estado de ánimo, y *logos*, los que derivan de la temática del texto y de la manera como esta es expuesta. A partir de estos tres tipos de argumentos, se alcanza el objetivo del discurso: persuadir y convencer al oyente, lector o público (Rodríguez, 1994).

A continuación, se señala la clasificación de Weston (2009) sobre los argumentos, relevante para el objeto de esta investigación. Este autor sostiene que existen los siguientes: a) Argumentos m*ediante ejemplos*: ofrecen uno o más

ejemplos específicos en apoyo de una generalización para sustentar una afirmación general; b) *Argumentos por analogía*: se emplea para comparar dos situaciones o elementos para mostrar similitudes relevantes; c) *Argumentos de autoridad*: estos se apoyan en la opinión de expertos reconocidos en un campo específico; d) *Argumentos por causa*: se establece una relación causal entre dos hechos; e) *Argumentos por signo o indicio*: una evidencia observable puede ser una señal de otra realidad; f) *Argumentos de reducción al absurdo*: se muestran las consecuencias absurdas de otra afirmación contraria; g) *Argumentos por deducción*: se visualiza un buen argumento deductivo cuando la premisa de este, si está bien construida y es cierta, la conclusión también resulta innegable.

Con atención en la producción del ensayo argumentativo y del estudio que de él se realiza, estas nociones sobre la necesidad de construir buenos argumentos para lograr el objetivo de la argumentación discursiva escrita, resultan relevantes para que los estudiantes de bachillerato o universitarios conozcan y empleen los mismos al momento de elaborar sus textos. De esta manera, lograrán producir un discurso con la tenacidad argumentativa y la eficacia comunicativa que este género discursivo requiere. No obstante, en ocasiones se presentan argumentos que parecen ser válidos pero que no lo son, y esto es lo que autores como Eemeren y Grootendorst (2006) y Weston (2009) denominan falacias. En el siguiente apartado se atienden las principales manifestaciones de este tipo de "argumentos que conducen a error" (Weston, 2009, p.123).

Falacias

De acuerdo con García (2000) las falacias son argumentos aparentes, empleados con el fin de engañar, distraer al adversario o simplemente descalificarlo. Estas son referidas a las formas de argumentación que encierran errores o persiguen fines espurios; es decir, ilegítimos. En este apartado se procede a sistematizar cinco tipos de falacias de acuerdo con la taxonomía propuesta por García (ob. cit.). Al igual que en el apartado anterior, sólo se tomaron en cuenta para esta categorización casos específicos de falacias a emplear dentro de la secuencia didáctica que acompañó a este trabajo.

Los cinco casos de falacias estudiados para esta investigación son: a) *Falsa analogía*: incurre en falsedad todo argumento analógico que no se apoya en una semejanza relevante u olvida diferencias que impiden la conclusión; *b) Accidente:* se

cumple al aplicar una propiedad accidental como esencial, lo que conduce a error al generalizar y al definir un concepto. Por ejemplo, al atribuir como esencial a todos los individuos de una especie una cualidad que sólo conviene accidentalmente a algunos de ellos; *c) Falsa autoridad*: consiste en apelar a una autoridad que carece de valor por no ser concreta, competente, imparcial, o estar tergiversada. Ejemplo de esto sería la declaración: “este champú es el mejor, porque se anuncia en la televisión”; d) *Falso argumento o Ex silentio:* este tipo de falacia expone que algo no puede ser posible porque no hay nada que lo avale, no existen datos que lo sostengan. Esta falacia da por sentado dos cosas: 1.-que se habla de datos que se pueden buscar, y 2.-que esos datos se han buscado de manera incorrecta*;* e) *Falacia del Non sequitur*: esta es una denominación general para todos aquellos argumentos en los que la conclusión no se sigue de las premisas (García, 2000).

La importancia de la caracterización sobre las falacias antes mencionada de manera sucinta dentro de estas líneas tiene un objetivo fundamental, pensado en el contexto de la enseñanza del ensayo argumentativo y su elaboración por los participantes de la investigación. Esto debido a que, así como es relevante que el estudiante conozca qué es un argumento, cómo se construyen y la manera de elaborarlos, respecto a las falacias ocurre igual. Los estudiantes deben conocer cómo se puede incurrir en falacias al intentar elaborar sus argumentos o al analizar el discurso argumentativo producido por otros. De esta manera, se garantizará la elaboración de un discurso que logre los objetivos que el estudiantado se proponga desde los inicios de su producción.

Modelo argumentativo de Toulmin

El modelo argumentativo de Toulmin (1958/2007) es una de las propuestas más empleadas dentro del campo de la ADE debido a su influencia, especialmente por su aplicabilidad en contextos educativos. Su objetivo es describir la manera en que la estructura lógica de los argumentos funciona en la práctica real, más allá de la lógica formal, mostrando que la solidez de un razonamiento depende tanto de las evidencias como de los vínculos que conectan estas con la conclusión. Este modelo se estructura en seis componentes principales, que pueden entenderse como dimensiones del argumento, más no argumentos en sí mismos. Cada una de estas dimensiones o aspectos cumple una función específica dentro del proceso de sostener, justificar o matizar una tesis.

Estos aspectos son: a) *La tesis* (*claim*): constituye la declaración central que se desea sustentar y equivale a la postura personal o punto de vista del autor dentro del texto argumentativo, b) *Datos o evidencias* (*data*): son pruebas que apoyan la tesis y se componen de hechos, ejemplos, cifras, testimonios, citas de autores, etc, c) *Garantía* (*warrant*): es la regla general o principio que conecta todos los datos con la tesis. Esta suele ser implícita, aunque Toulmin insiste en que debe hacerse explícita para que el argumento pueda tener solidez, d) *Respaldo* (*backing):* son todos los fundamentos que sostienen la validez de la garantía: marcos legales, teorías, doctrinas e investigaciones, entre otras, *e) Modalizador o calificador* (*qualifier*): este indica el grado de fuerza con el que se sostiene la tesis, evitando el absolutismo y mostrando matices, y f) *Refutación o reserva* (*rebuttal*): en este paso se reconoce las posibles objeciones o condiciones bajo las cuales el argumentos puede ser considerado no válido. Le permite credibilidad al autor porque demuestra que considera los contraargumentos.

Ensayo argumentativo

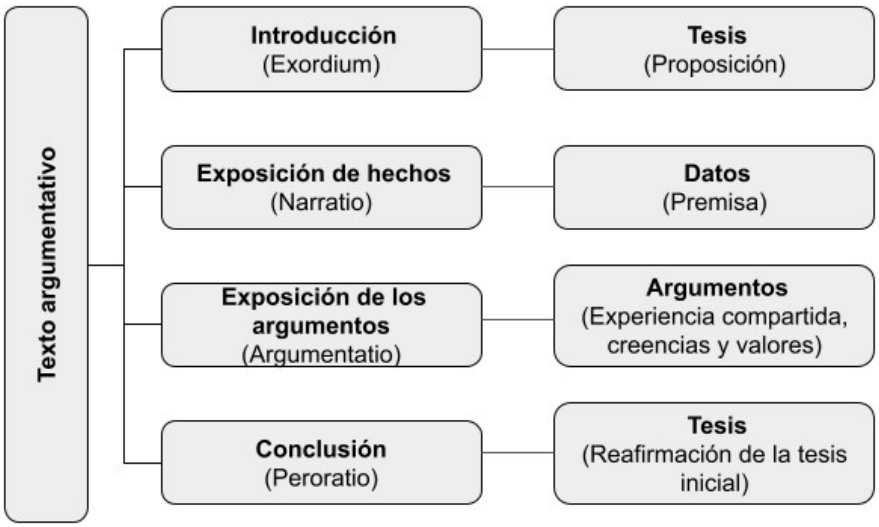
La estructura lógica del ensayo argumentativo se integra a través de elementos como: la tesis, premisas, argumentos y conclusión. Esta estructura es variable y depende de la situación comunicativa y el propósito de la argumentación por parte del autor. En ese sentido, al hablar de argumentación es importante destacar que debe existir una situación de desacuerdo u oposición sobre un tema; es decir, un discurso y un contradiscurso, mediante la formulación de estrategias contraargumentativas de concesión y de refutación, según sea el caso.

Álvarez (2001) señala que el proceso argumentativo, igual que el discurso argumentativo canónico, se compone de distintas etapas. Estas son: 1.- Introducción (*exordium*): se presenta el tema y se preparara al receptor para aceptar la tesis a defender. Se apela a precedentes universales aceptados y conocidos y se aduce a valores compartidos, recurriendo a la autoridad, la compasión y a las emociones del auditorio; 2.- Exposición de hechos (*narratio*): este se basa en hechos conocidos, con el propósito de que el auditorio conozca la tesis defendida y se pronuncie a favor del argumentador. El carácter de esa exposición es argumentativa y se logra a través del relato de historias o acontecimientos que favorezcan la argumentación, aportando datos objetivos (estadísticas, fechas, citas de autores, entre otros), utilizando comparaciones para que su argumentación

resulte irrefutable; 3.- Exposición de los argumentos (*argumentatio*): el autor plantea los argumentos oportunos a favor de la tesis defendida y que son útiles para refutar argumentos de la parte contraria; y 4.- Conclusión (*peroratio*): se presenta el recuento o recapitulación de las ideas más importantes expuestas por el autor y se refuerzan los argumentos utilizados durante su argumentación.

A partir de los modelos sobre argumentación propuestos por autores como: Adam (1992), Casalmiglia y Tusón (1999), y Plantin (1998), los cuales tienen incidencia en la producción del texto argumentativo, se formula el siguiente esquema o estructura aplicables al ensayo argumentativo.

Figura N° 1. Estructura del texto argumentativo



Fuente: Sosa (2024)

En este sentido, sobre la organización estructural de la argumentación escrita, hay autores que consideran que no existe un único esquema prototípico (Serrano y Villalobos, 2006). Sin embargo, existen varias similitudes entre los aspectos más relevantes del texto argumentativo que permiten establecer al autor de esta investigación un esquema del ensayo argumentativo, aplicable dentro del ámbito de la secuencia didáctica propuesta en este trabajo.

A este respecto, debe aclararse que en el ámbito de esta exploración el ensayo argumentativo es un género discursivo en el que se expone y defiende una postura personal sobre un tema o problemática determinada de manera escrita. Al poseer este un carácter persuasivo, tendrá como objetivo convencer a los

interlocutores a través del uso de argumentos. A partir una investigación previa por parte del autor (Sosa, 2024) y de la actual experiencia investigativa, se considera que el ensayo argumentativo puede elaborarse con el esquema que a continuación se reproduce.

Tabla 1. *Esquema para elaboración de ensayos argumentativos*

Título
Introducción (Punto de partida)
Planteamiento (Método inductivo: interrogantes) (Método deductivo: desarrollo de la tesis)
Desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa Bloque argumentativo (defensa de la tesis) 1.- Argumento A.- Idea de apoyo y ejemplo 2.- Argumento B.- Idea de apoyo y ejemplo 3.- Argumento C.- Idea de apoyo y ejemplo
Conclusión (Ideas finales) 1.- Argumento 2.- Argumento 3.- Argumento
Referencias

Fuente: Sosa (2024)

Como puede observarse en el esquema anterior, el ensayo argumentativo consta de unas secciones no identificadas: título, introducción, planteamiento o tesis, desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa, conclusión y referencias. A continuación, se explica cada una de estas secciones de manera sucinta.

Estas son: a) *El título*: es un enunciado corto sobre el tema a abordarse dentro del ensayo; b) *La introducción:* se plantea el tema a trabajar y se puede establecer la tesis. La introducción puede dividirse en dos párrafos. En el primero, el educando puede señalar el tópico a abordar mientras que, en el segundo, el escritor anuncia su planteamiento o tesis; b.1) Planteamiento: se puede señalar a partir de un enunciado que desarrolle la tesis o proposición de manera directa, o a través de una serie de interrogantes que le permitan al lector comprender lo que será objeto de respuesta dentro del cuerpo argumentativo o desarrollo. (Sosa, 2014)

En relación con el *desarrollo, cuerpo o sustentación argumentativa* (c): en esta sección del texto se descompone y analiza el objeto de estudio (López *et al*. 2014). En el análisis argumentativo se admiten explicaciones, fechas, cifras estadísticas, argumentos o citas de autores para otorgar relevancia a las afirmaciones u opiniones expuestas para la comprensión del texto y la construcción de una opinión al interpretar la información. Entonces, la sustentación argumentativa permitirá comprobar o rechazar la proposición estudiada o tesis, los métodos y las estrategias empleadas en su estudio (Agudelo, 2001), para cumplir con el objetivo de influir sobre el lector para que tome una postura respecto al tópico desarrollado en el ensayo. De acuerdo con el esquema propuesto, se sugiere que se desarrollen los argumentos con base en la cantidad de interrogantes formuladas en el planteamiento, con sus respectivos ejemplos a fin de guiar al receptor en el objetivo de la ADE.

Respecto a la *Conclusión* (d): es la síntesis de las ideas desarrolladas en el cuerpo del ensayo. Por lo general, se organiza en un párrafo o máximo dos. En estos se ofrecen sugerencias, o aportes pertinentes sobre el tópico abordado, a la vez que se plantean nuevas propuestas de las cuales pueden derivarse otras investigaciones. A su vez, la conclusión se encuentra estrechamente relacionada con el planteamiento y, por ende, se espera que esté, de acuerdo con la opción elegida por el ensayista, en cuanto al método responda, reitere o parafrasee la tesis (Agudelo, 2019).

En cuanto a las *Referencias (e)*: esta sección resulta imprescindible en el ensayo. Por lo tanto, su elaboración requiere una serie de cuidados, debido a que sus datos revelan vigencia y procedencia (Díaz, 2004) en relación con el tema ensayado. Las referencias o fuentes consultadas abarcan desde libros en físico o digitales hasta videos en *tik tok* o *youtube*. Estas se presentan ordenadas de

manera alfabética como fuentes citadas directa o indirectamente dentro del ensayo argumentativo. Por lo general, los criterios para su elaboración dependerán de las pautas que se les indiquen a los estudiantes; siendo las normas más usadas las fórmulas propuestas por la *American Psychological Association* (APA), Vancouver o Chicago, IEEE, entre otras.

Finalmente, para incentivar la producción escrita de los estudiantes participantes dentro de esta investigación se siguió el esquema planteado en las líneas anteriores. Asimismo, para lograr el objetivo propuesto durante su producción se atendieron otros aspectos relacionados con la secuencia didáctica metadiscursiva y los recursos lingüísticos que favorecieron la construcción del ensayo argumentativo.

Competencia argumentativa

La competencia argumentativa, se define desde la perspectiva de autores como Charaudeau (1992, 2001), como una habilidad empleada en la construcción de estrategias discursivas que se orientan a convencer y persuadir a otros, a la vez que se respeta el contrato comunicativo. Martínez (2005) adiciona a esta concepción que la capacidad de la competencia argumentativa sostiene, defiende y refuta opiniones e ideas a través de argumentos válidos en situaciones de comunicación reales. A su vez, Zuluaga (2006) establece que se trata de una facultad que posee el sujeto para elaborar un discurso crítico, coherente y persuasivo en interacción con otros, como un elemento esencial para el ejercicio ciudadano. Con base en estas ideas, en el contexto de esta investigación, deberá entenderse como la habilidad de un individuo para elaborar, analizar, evaluar, rebatir y expresar argumentos de forma clara, coherente y crítica, con la intención de defender una postura, refutar otras y resolver problemas comunicativos en diversos contextos. Esta se manifiesta tanto en la oralidad como en la escritura, y no se limita al uso de conectores o fórmulas retóricas, sino que involucra una estructura lógica, una intención comunicativa y una posición crítica frente a una situación o tema.

Esta habilidad es necesaria para la elaboración del discurso y el ensayo argumentativo. En el contexto de la educación colombiana, en los Estándares básicos de Lenguaje (2006) se indica de manera clara que estos deben emplearse a nivel de bachillerato por los estudiantes de 6° a 11° grado para sustentar posturas y juicios a través de razones pertinentes y bien estructuradas, tanto en contextos

orales como escritos. Siendo esta una de las metas del presente estudio, el correcto desarrollo de la competencia argumentativa por parte de los sujetos de la investigación al desarrollar sus productos escritos.

Modelos para la escritura

En este apartado, la escritura se conceptualiza a partir de lo señalado por Fraca (2003), como una actividad psicosociolingüística cuyo propósito es registrar y comunicar de manera intencionada la cognición social. Esto se logra a partir de actividades de comprensión y producción de textos escritos, empleando un sistema de elementos gráficos para transmitir un mensaje en un soporte físico o digital. Entonces, si se parte de esta concepción, debe entenderse que la escritura posee unas etapas o fases para su elaboración. A este respecto, Cassany (1999a) señala que la escritura es un proceso recursivo en el que se pueden reformular sus diferentes etapas: planificación, redacción o escritura, revisión, reescritura y corrección.

En el mismo orden de ideas, Flower y Hayes (1981) establecieron unas etapas o fases para la escritura, entre las que se encuentran: a) la *planificación* para generar las ideas, organizar las ideas de manera jerarquizada y en una secuencia lógica, establecimiento de metas; b) *redacción* pasando las ideas abstractas al soporte respectivo cuidando la gramática, aspectos formales y la coherencia textual; c) *revisión* para evaluar y modificar el texto con la intención de mejorarlo; y d) *monitorización o control* para evaluar si el texto, en sus diferentes etapas, cumple con el objetivo previsto por su autor. Esto permite que el escritor sea consciente de sus propias deficiencias y realice los ajustes necesarios durante cada etapa de la escritura.

En este orden de ideas, el grupo de investigación Didactext (2003) asume este mismo modelo de Flower y Hayes (ob.cit.), pero lo enriquecen al considerar que el campo de la escritura académica exige la integración de fases adicionales. El grupo Didactext sostiene que además de la planificación, revisión y control, expuestos por sus antecesores, se requiere incluir *la conceptualización* de la tarea, aquella en la que el escritor analiza el propósito de su trabajo, su audiencia y el género discursivo a elaborar. En en el caso de *la textualización*, esta no se limita sólo a la redacción, sino que se enfatiza la construcción progresiva de significados y relaciones discursivas; por otro lado, *la revisión dialógica* consiste en un proceso

que se apoya en la interacción con pares y docentes para ajustar el texto escrito; mientras que la *metacognición*, implica la reflexión crítica a partir de las estrategias empleadas y los resultados obtenidos por el escritor.

De esta manera, la postura de Didactext se alinea con el modelo cognitivo de Flower y Hayes, pero lo proyecta hacia una visión más didáctica, situada y metadiscursiva, en la que el estudiante no solo escribe, sino que también reflexiona sobre cómo escribe, para qué escribe y en qué contexto lo hace. De manera que, como puede observarse, los autores comentados tienen puntos de encuentro en sus ideas. Estas visiones no implican rigidez, sino que se trata de una serie de procesos y componentes claves que se emplean en la producción textual. En primera instancia, al percibirse la escritura como una actividad que posee unas fases o etapas bien definidas para su producción y, en segundo lugar, es destacable que esas etapas son flexibles, a la vez que tienen mucho parecido entre sí al planificar, escribir, revisar, pero además en aplicar procesos de metacognición sobre el producto escrito. De esta manera, el estudiante que aprenda a emplear las mencionadas etapas de la escritura podrá desenvolverse de manera óptima al concientizar su proceso escriturario argumentativo al producir sus ensayos argumentativos.

En resumen, el empleo de estos referentes teóricos fue de mucha ayuda para establecer parte de la ruta teórica en la prosecución y alcance de los objetivos del presente estudio. Estos constituyeron una base sólida para el estudio de la ADE y su enseñanza mediante el ensayo argumentativo. Desde los planteamientos clásicos de Aristóteles (siglo IV a. C.), con su tríada ethos, pathos y logos, hasta la teoría de la nueva retórica de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1958), se establece un marco conceptual que permite comprender la fuerza persuasiva del discurso. A ello se suma el aporte contemporáneo de García (2001), quien sistematiza las técnicas argumentativas, así como la propuesta de Toulmin (1958/2007), cuyo modelo aporta claridad en la estructura y validez de los argumentos, diferenciando garantías, respaldos y contraargumentos.

De manera complementaria, la inclusión de las falacias lógicas, como el *ex silentio* o el *non sequitur*, permite visibilizar los desvíos argumentativos que empobrecen la calidad del ensayo y, al mismo tiempo, generar conciencia crítica en el estudiante. En el plano de la producción escrita, el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981) aporta una visión procesual del escribir, (planificación, textualización y

revisión) que se articula de manera pertinente con la propuesta de Didactext (1997), enfocada en el desarrollo de competencias comunicativas a partir de estrategias didácticas. En conjunto, estos referentes no solo enriquecen el marco teórico del presente trabajo, sino que también ofrecen un valor agregado: orientan el diseño y aplicación de una secuencia didáctica metadiscursiva que respondió a las necesidades reales de los estudiantes y posibilitó la consolidación de la argumentación escrita como competencia clave para la formación académica y ciudadana.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Paradigma

El paradigma en el que se enmarcó esta investigación es el sociocrítico. Este tiene como finalidad contribuir con la transformación de la estructura de las realidades sociales, para dar respuesta a distintas problemáticas o situaciones generadas por dichas realidades. Para lograr esa tarea, se parte de la acción y reflexión de los participantes del hecho investigativo. Habermas (1994) sostiene que toda actividad del ser humano es motivada por intereses y necesidades naturales. Estas se constituyen a través de tres tipos de saberes, como son: técnico, práctico y emancipatorio. Ese tipo de saberes le permiten al individuo alcanzar una emancipación hacia la libertad y la autonomía. En este sentido, el autor nombrado estableció que, entre los fundamentos que permiten consolidar la ciencia social crítica se encuentran el análisis del lenguaje y el discurso cotidiano.

En el caso de esta indagación se persigue la transformación de la realidad social y educativa de los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino (INSTA), al ayudarles a tomar conciencia sobre su proceso escriturario, facilitándoles herramientas para la mejora de su escritura académica argumentativa y la elaboración del ensayo escolar como género discursivo. De esta manera, podrán consolidar sus competencias argumentativas en este campo para desarrollar mejores discursos escritos y validarlos de manera óptima.

Enfoque

El presente estudio se caracterizó como una investigación cualitativa, a partir de lo que señala Pérez Serrano (1994), quien la distingue como “un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable en tanto se está en el campo de estudio” (p. 46). De acuerdo con esta autora, la atención de los investigadores se centra en el medio o contexto del estudio dentro del cual se realiza la indagación, teniendo en cuenta que este modelo investigativo como proceso activo, requiere sistematicidad y rigurosidad. A partir de esta se obtiene la información que será empleada por quienes investigan, para su posterior análisis e interpretación. Se partió de un soporte teórico documental como fundamento de esta indagación, al recurrir a un compendio de

diversas fuentes que permitieron ampliar y comprender la naturaleza de la situación investigada (Hernández *et al*., 2014; Palella y Martins, 2006).

Tipo de investigación

El tipo de investigación de este estudio fue la Investigación-Acción (IA). Por lo general, esta se usa en investigación dentro del ámbito educativo y su objetivo fundamental es transformar la realidad que se estudia; es decir, se enfoca intencionadamente en el cambio educativo para modificar la realidad social. En palabras de Elliott (1993), la IA representa el "…estudio de una situación social con la finalidad de mejorar la calidad de la acción en ella…" (p. 69). De modo que la IA se produce dentro y como parte de las condiciones habituales de la realidad que son objetos de estudio. Por ende, "la investigación-acción en las escuelas analiza las acciones humanas y las situaciones sociales…" (Elliott, 2000, p.5).

Por esta razón se consideró como el tipo de investigación más idóneo para este análisis debido a que el objetivo del mismo fue evaluar los resultados de la aplicación de una propuesta pedagógica argumentativa de intervención para la enseñanza de la argumentación discursiva escrita con los sujetos participantes, y eso implicó una transformación o cambio de paradigma en el estudiantado al momento de realizar sus producciones textuales argumentativas y reflexionar sobre sus propios procesos académicos.

Para alcanzar este objetivo, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica metadiscursiva para la mejora de la argumentación discursiva escrita de los sujetos participantes y la elaboración del ensayo argumentativo. Luego de ello, se evaluaron los resultados de su aplicación. De esa manera se intentó dar solución a una problemática existente a partir de la aplicación de estrategias adecuadas al contexto educativo seleccionado para esta indagación. Así se contempló la posibilidad por parte del investigador de emplear la IA como una herramienta metodológica para estudiar la realidad educativa, mejorar su comprensión y al mismo tiempo lograr la transformación de la situación estudiada.

Naturaleza y alcance de la intervención pedagógica

En el marco del presente estudio, la secuencia didáctica metadiscursiva implementada se concibe como una propuesta de intervención pedagógica,

orientada a la transformación de las prácticas de escritura de los estudiantes, particularmente en lo referido al desarrollo de la ADE.

Desde esta perspectiva, y en coherencia con el enfoque de IA, la intervención no se limitó a la aplicación de una serie de actividades, sino que se configuró como un proceso intencional, sistemático y reflexivo que articula teoría y práctica en el contexto del aula. En este sentido, tal como plantea Stenhouse (1987), el currículo y la acción docente constituyen espacios legítimos de producción de conocimiento pedagógico, en los que el docente-investigador no solo implementa estrategias, sino que las analiza, ajusta y resignifica en función de las dinámicas del contexto educativo.

De manera complementaria, esta concepción se vincula con la noción de profesional reflexivo propuesta por Schön (1992), quien sostiene que la práctica docente implica procesos de reflexión en y sobre la acción, a partir de los cuales el sujeto construye saber pedagógico situado. En este estudio, dicha reflexión se materializa en el diseño, implementación y evaluación de la secuencia didáctica, entendida como una mediación para intervenir y comprender simultáneamente el fenómeno investigado.

En consecuencia, aunque el estudio no se plantea formalmente como el diseño de una propuesta en términos prescriptivos, la secuencia didáctica metadiscursiva operó como una estructura de intervención pedagógica con intencionalidad formativa, sustentada en principios discursivos y metacognitivos. Su desarrollo permitió no solo observar las dinámicas de la argumentación escrita en los estudiantes, sino también incidir en su transformación progresiva dentro del aula.

Diseño

En relación con el diseño, como estrategia adoptada por el investigador para buscar la respuesta al planteamiento de la situación investigada (Arias, 2016), esta investigación se definió como un diseño de campo, debido a que la información se recolectó de forma directa en el Instituto Santo Tomás de Aquino, como contexto de la indagación; es decir, el lugar donde se desarrolló el estudio durante el año escolar 2024.

Sujetos participantes

En esta investigación los sujetos participantes fueron los estudiantes del grado undécimo, de la jornada única del Instituto Santo Tomás de Aquino. El grado estuvo conformado por un total de 24 estudiantes, 13 mujeres y 11 hombres, con edades entre los 16 y 18 años correspondientes al estrato socioeconómico I de acuerdo con el SISBEN (Sistema de Identificación de Potencial Beneficiarios de Programas Sociales) en Colombia. La selección de los participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico de tipo intencional por conveniencia (Hernández, Fernández y Baptista, 2014), dado que el investigador tuvo acceso al grupo, lo que garantizó el acceso directo y la posibilidad de implementar la intervención pedagógica de manera continua. No obstante, esta selección también respondió a criterios de pertinencia, específicamente que los estudiantes pertenecieran al grado undécimo, nivel en el que se requiere el desarrollo de la ADE y la producción de ensayos argumentativos como competencia clave.

Técnicas

Las técnicas de investigación son procedimientos que se emplean para recoger u obtener información durante el proceso de investigación. Estas complementan el método que utiliza el investigador para el logro del objetivo de su indagación (Arias, 2016). Las técnicas que se usaron durante el presente estudio fueron las siguientes: a) *observación participante* porque el autor de este trabajo se integró a la comunidad en la que se llevó a cabo el estudio; b) *el análisis de contenido* de los ensayos de los estudiantes de undécimo grado, y c) *el grupo focal* que, con base en la epistemología cualitativa, permitió un proceso dialógico entre los participantes de la investigación. En el caso del moderador, tuvo la responsabilidad de interpretar la manera de pensar, sentir y vivir de los sujetos que participaron en la investigación con base en la información que estos proveían durante la aplicación de esta técnica (Hamui y Varela, 2013).

Instrumentos para la recolección de la información

Los instrumentos para recoger la información serán: una prueba diagnóstica aplicada a los estudiantes, el diario de campo del investigador con la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva, los ensayos argumentativos escritos por los

estudiantes, la rúbrica de evaluación del ensayo argumentativo escrito y el portafolio del estudiante.

Procedimiento

Debido a que, dentro de la investigación cualitativa, a diferencia de otro tipo de investigaciones, no hay homogeneidad de criterios en cuanto a las etapas establecidas para la realización de una indagación, premisa sustentada en Sandín (2003), el investigador de este trabajo asumió una metodología compuesta por cuatro fases fundamentales para el logro de los objetivos propuestos. En este sentido, las mismas se describen a continuación y se denominaron: fase diagnóstica, fase de planificación, fase de revisión metadiscursiva y fase de reescritura. Cabe destacar que el desarrollo de estas fases se realizó en el segundo, tercero y cuarto periodo del año escolar 2024, respectivamente.

1.- Fase diagnóstica

En esta primera fase, denominada diagnóstica y correspondiente al segundo periodo del año escolar, el investigador se enfocó en atender el primer objetivo específico de esta indagación, el cual consistía en diagnosticar las dificultades en el empleo de la competencia de la argumentación discursiva escrita para la producción de ensayos argumentativos por parte de los estudiantes de undécimo grado. Para tal fin se solicitó a los participantes que realizaran un ensayo argumentativo cuya temática era de libre elección, con la condición de que cumpliera con un criterio único; este sería que el tema seleccionado resultara polémico.

Los estudiantes podrían sentirse libres de aplicar las estrategias que usaban siempre para sus procesos de producción escrita, enlazando esta actividad con las etapas de la escritura de acuerdo con los modelos descritos en el capítulo II de esta investigación (Flower y Hayes, 1981; Didactext, 2005), la argumentación discursiva escrita (Serrano, 2004), estructura del texto argumentativo (Álvarez, 2001) quienes aportan sus visiones en torno a la escritura argumentativa como un hecho social, y finalmente el aporte personal del investigador en torno a la construcción del ensayo argumentativo a través de una propuesta elaborada y aplicada por este en otros contextos educativos similares (Sosa, 2024).

De igual manera, el investigador registró lo observado a partir de la realización y socialización de esta actividad. Todas las observaciones sobre el

actuar de los participantes durante las actividades realizadas le permitieron al autor tomar apuntes relevantes para la consolidación del presente estudio. Esta actividad dio cuenta de lo que se presuponía antes de iniciar el estudio: existían carencias en la producción argumentativa escrita, sirviendo la actividad diagnóstica como una base para desarrollar un plan de acción en forma de secuencia didáctica metadiscursiva que permitiría transformar la realidad educativa de los estudiantes en lo referido al ámbito de la ADE a través del ensayo argumentativo.

Entre algunas de las actividades a realizar por el investigador tras el diagnóstico y elaboración de los ensayos argumentativos escritos por los estudiantes, se plantearon las siguientes: 1) Lectura y revisión de los ensayos argumentativos escritos por los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino, 2) Búsqueda e identificación de la tesis de los textos escritos por los participantes de la investigación, 3) Revisión de los argumentos de los ensayos argumentativos, 4) Verificación de la superestructura textual del ensayo, 5) Cotejo del correcto uso de los aspectos formales de la escritura en los discursos ensayísticos realizados por los estudiantes y, 6) Comprobación de la aplicación de una superestructura conocida por los estudiantes participantes en la investigación durante la producción del ensayo argumentativo.

A partir de los resultados obtenidos dentro de esta etapa, se categorizaron los resultados y se diseñó la estrategia para aplicarla durante la fase intermedia. La estrategia didáctica en cuestión fue la secuencia didáctica metadiscursiva (capítulo V) que de manera secuencial abordaría las dificultades presentadas por los estudiantes con la finalidad de subsanarlas de manera progresiva a través de una diversidad de estrategias didácticas pedagógicas.

2.- Fase de planificación

A partir de la idea de que la escritura es una actividad que se aprende a partir de la práctica y la reflexión constante (Cassany, 1999a), en esta fase los estudiantes aplicaron dos fases importantes; la primera fue planificar la escritura de su ensayo a partir de la realización de esquemas, lluvia de ideas y organizadores gráficos de su preferencia; y segundo, comenzaron a escribir un primer borrador de su ensayo argumentativo. Para ello, podían bosquejar algunas ideas de manera oral, en conjunto con sus compañeros de clases y docente. Un punto de partida importante para tener en cuenta y clave para la realización de su trabajo era la idea central de

su texto, así como el planteamiento, el método a emplear y los posibles argumentos a favor de su trabajo escrito. Además, como se trataba de varias sesiones de clase, avanzado el tiempo y en atención al objetivo propuesto por el docente, los estudiantes podían escribir el primer borrador de su texto argumentativo dentro del aula de clases, prestando atención a los conectores del discurso, la coherencia y cohesión textual, entre otros elementos.

Durante esta fase de escritura, los estudiantes recibieron la asesoría constante del docente de manera individual en la medida en que iban avanzando en la elaboración del ensayo argumentativo. En una sesión de clase, el docente sugirió inicialmente concentrarse sólo en la elaboración de la introducción y el planteamiento del trabajo. Los estudiantes escribieron, revisaron en compañía del docente y reformularon sus textos con base en las sugerencias emitidas por el profesor. En aquellas ocasiones en las que los educandos no sabían cómo iniciar sus ensayos, el docente como mediador o facilitador, les formuló preguntas para conocer cuáles eran sus intereses y lo que deseaban expresar como tesis o idea inicial de sus trabajos de manera individual.

En sesiones posteriores, denominadas *talleres de escritura*, se aplicó técnicas para comprender las lecturas y materiales de trabajo recopilados por los estudiantes, así como los textos de sus compañeros con la intención de trabajar de manera colaborativa, incentivando el diálogo y la comunicación asertiva en aras de que plantearan su propia visión en relación con el contenido de los textos escritos. En esta fase se dio importancia a los postulados de Cassany (1999b) por que este autor señala los organizadores gráficos como un elemento clave para el establecimiento de las coordenadas de los textos a construir durante el proceso de la escritura. Asimismo, se tomó en cuentas las ideas de Flower y Hayes (1981) quienes, dentro de la etapa de planificación de la escritura, consideran subprocesos importantes como: el establecimiento de metas, la generación de ideas y la organización de la información. Los enfoques de los autores señalados coincidieron en la importancia de dedicar tiempo a pensar en lo que se va a decir y cómo estructurar la argumentación antes de iniciar el proceso de la escritura, un elemento necesario durante la producción textual de los ensayos argumentativos de los sujetos participantes.

3.- Fase de revisión metadiscursiva

En esta segunda fase, correspondiente al tercer periodo escolar se abordaron los objetivos específicos dos y tres del estudio, a saber: diseñar y aplicar una secuencia didáctica metadiscursiva enfocada en el empleo de la competencia de la argumentación discursiva escrita para la producción de ensayos argumentativos por los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino (Atlántico-Colombia), durante el año escolar 2024. Para tal fin se procedió a trabajar de la siguiente manera: se diseñaron las actividades pedagógicas referidas a la producción del ensayo argumentativo, dentro del ámbito de la secuencia didáctica metadiscursiva cuya característica fundamental era la solución de las dificultades a las cuales se enfrentaban los estudiantes al momento de producir sus textos argumentativos.

En las unidades didácticas y a partir del diálogo permanente entre los actores de la investigación, docente y estudiantes, se conocieron sus impresiones y necesidades en cuanto a sus procesos de producción argumentativa escrita como: carencia de un modelo de escritura, dificultad para organizar sus ideas, obstáculos en la redacción de sus ideas, escasa elaboración de argumentos, desaciertos respecto al uso de los aspectos formales de la escritura, entre otros.

Al aplicar las unidades de la secuencia didáctica propuesta, en principio se discutieron lecturas dirigidas sobre el tema del ensayo argumentativo y sus características estructurales: superestructura, macroestructura, microestructura, coherencia, cohesión, entre otros. Se realizaron lecturas de ensayos de autores latinoamericanos como: Arturo Uslar Pietri y Rubén Darío, entre otros, con la finalidad de que los estudiantes pudieran asirse de los tópicos antes mencionados. Además, se procedió a aplicar el modelo de escritura de Flower y Hayes (1981) y el Grupo Didactext (2015) desde las primeras unidades didácticas. Para ello, se les indicó que debían realizar el ensayo argumentativo que habían planificado durante el periodo escolar anterior.

El ensayo argumentativo podía ser la reelaboración del trabajo realizado antes o en su defecto, podrían partir de un nuevo tema a fin de cumplir con la tarea asignada. Vale decir que este texto se elaboraría por etapas, cada una de manera secuencial para cumplir con un aspecto distinto del ensayo argumentativo en sí mismo, similar a como se realizó en la fase anterior. Para ilustrar lo antes dicho, el investigador desarrolló en una unidad didáctica con los estudiantes la introducción del texto, mostrando ejemplos de esta, se leían y discutían los puntos más

relevantes de la misma en otros ensayos dentro del aula de clase. Con base en esas reflexiones, los estudiantes ofrecían comentarios sobre sus ideas para luego desarrollar sus nuevos textos, transcribiendo sus impresiones a fin de ser revisadas por sus propios compañeros y por el docente como una manera de trabajo colaborativo.

De lo antes dicho se desprenden varias fortalezas de la secuencia didáctica metadiscursiva empleada como estrategia pedagógica: el aula de clase se transformó en una sesión de escritura constante sobre un tema de interés para los estudiantes; se tomó en cuenta las opiniones del universo de estudiantes para llevar a cabo una práctica escrituraria que giraba de acuerdo con los intereses de los estudiantes y no los del docente; se consolidó la idea de este grupo a partir de la puesta en práctica de actividades en las cuales los mismos estudiantes fungían como editores de los textos de sus compañeros antes que su profesor y estos comparaban sus textos planificados con el desarrollado inicialmente. Además, evaluaban por sí mismos si su texto era coherente, cumplía con el objetivo argumentativo para el cual había sido escrito y si era comprensible para el lector. También tuvieron la ocasión de revisar aspectos importantes como la calidad del contenido y de los argumentos construidos, además de la estructura en cuanto a su secuencia lógica y la gramática.

4.- Fase de reescritura

En esta etapa se pretendió responder al cuarto y último objetivo de la investigación, en cuanto a secuencia lógica, pero atendiendo la articulación de los objetivos planteados como prerrequisitos para alcanzar el objetivo general de la investigación. El objetivo fue analizar los resultados de la aplicación de una secuencia didáctica metadiscursiva en torno a la ADE a través del ensayo argumentativo con estudiantes de undécimo grado del INSTA, durante el año escolar 2024. En este sentido, la etapa estuvo relacionada con conocer los resultados de la mejora de las competencias argumentativas escritas de los estudiantes, tras la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva.

Para lograr ese objetivo se procedió a solicitar a los estudiantes un tercer ensayo argumentativo, sobre un tema literario seleccionado tras la lectura de *Aura* de Carlos Fuentes. La selección de la mencionada obra atendió a los siguientes criterios de selección: primero, esta novela forma parte del programa de la

asignatura español. Segundo, con base en la experiencia del docente y tras asignar este tipo de lecturas, se había podido evidenciar el interés que los estudiantes demuestran al estar prestos a su lectura y discusión, por tratar temas polémicos que por lo general suelen suscitarles curiosidad, pues son poco conversados en el aula de clase. De estos se podían extraer tópicos importantes para el diálogo en clase o en este caso, la escritura de ensayos argumentativos.

Tras las observaciones y recomendaciones del docente, los participantes iban incorporando los cambios propuestos en sus trabajos. Esto se apoyó en lo que señala Cassany (1999a), pues como proceso iterativo, la reescritura de los trabajos concedió a los participantes lograr textos de mayor calidad, pues les permitió a los estudiantes de undécimo grado refinar sus ideas y el mensaje durante sus diferentes revisiones. Esto coincide con las ideas de Flower y Hayes (1981), quienes señalan que, durante la fase de revisión, el proceso de la escritura puede reformularse y, por ende, los escritores no sólo vuelven sobre sus textos, sino que pueden retomar las fases de planificación y escritura tantas veces como sea necesario. De esta manera los educandos tuvieron la oportunidad de seguir reaprendiendo de su propio proceso escriturario argumentativo.

Por otro lado, cabe destacarse que, a fin de recolectar la información obtenida a partir de los textos escritos por los estudiantes, se empleó una variedad de instrumentos, algunos de otros autores y otros diseñados por el investigador. Cada uno correspondió a una categoría específica de acuerdo con el objetivo que se perseguía dentro de las actividades planificadas. Recolectada la información, se realizó un análisis comparativo a partir del método de la triangulación, utilizando datos provenientes de tres fuentes: 1.- los comentarios derivados de las observaciones del investigador expuestas en su diario de campo personal; 2.- las producciones escritas por los estudiantes en el proceso de composición del ensayo argumentativo, y 3.- las teorías en las que se apoyó la investigación. En esta última etapa de la investigación, se procedió a realizar la interpretación y análisis de la información.

Todo el diseño de la secuencia didáctica metadiscursiva y sus unidades didácticas, descritas hasta ahora de manera sucinta podrán observarse en el correspondiente capítulo V del presente trabajo. Este se sustentó en la información recopilada en el marco referencial, los aportes de los distintos autores u otras fuentes y la praxis docente del autor. Algunas de las estrategias y recursos de la

secuencia didáctica fueron elaborados por el autor y modificados para adaptarlos al nivel con el cual se trabajó. Esto permitió verificar el alcance de los objetivos y la ventaja de la aplicación de la secuencia didáctica como propuesta pedagógica en el contexto de esta investigación.

CAPÍTULO IV

PROCESO DE TRANSFORMACIÓN

En el ámbito de esta investigación el autor se propuso una serie de cambios o transformaciones a partir de la secuencia didáctica metadiscursiva explicada en el siguiente capítulo. Estos cambios se aplicaron en la producción escrita, las estrategias argumentativas, la elaboración del ensayo argumentativo y la conciencia discursiva por parte de los estudiantes. A partir de la observación participante, el análisis de los ensayos y la sistematización del diario de campo, así como el grupo focal realizado, fue posible evidenciar cambios en tres dimensiones: a) la cognitiva (comprensión de la estructura del ensayo), b) la discursiva (manejo de los recursos argumentativos), y c) actitudinal (disposición hacia la escritura). Este capítulo expone y analiza, a la luz de los resultados obtenidos, los mencionados procesos de cambio, sustentándolos con evidencias de carácter cualitativo obtenidas durante la intervención pedagógica.

En este sentido, los resultados aquí reportados no sólo reflejan avances individuales, sino transformaciones de carácter colectivo en la forma de pensar, dialogar, escribir y argumentar por parte de los participantes, enmarcadas en la práctica docente que se asumió como investigación, reflexión y compromiso social por parte del docente-investigador. Para efectos del análisis de los presentes resultados, este se realizó siguiendo la propuesta de Sandín (2003), que fue denominada en el capítulo anterior como: fase diagnóstica, fase de planificación, fase de revisión metadiscursiva y fase de reescritura.

Fase diagnóstica

Al iniciar la investigación se realizó un diagnóstico por parte del docente con la intención de identificar el nivel de desarrollo de la competencia de la argumentación discursiva escrita (ADE) en los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino. Esta prueba inicial constaba en la elaboración de un ensayo argumentativo breve, sin mayores instrucciones, en el cual los participantes debían expresar una opinión frente a un tema de interés social de su elección. El análisis de dichos textos permitió evidenciar dificultades relacionadas con la organización del discurso argumentativo (introducción/desarrollo/ conclusión), señalando más bien una lista de párrafos que un texto cohesivo en sí mismo, la

construcción de argumentos y contraargumentos (no se plantea una voz contraria u opuesta a lo planteado) y el uso consciente de los recursos lingüísticos (escaso o nulo empleo de marcadores discursivos y conectores) que orientan la interacción con el posible lector.

En primera instancia, el investigador observó que, en la mayoría de los casos, los estudiantes no lograban formular una tesis clara y explícita. En otros, las ideas se presentaron de manera dispersa, descriptiva y en otros muy puntuales, narrativa, en relación con el tema abordado. De acuerdo con lo expuesto, era necesario establecer una tesis clara y coherente que estuviesen dirigidas a convencer al lector. Para ilustrarlo, en varios textos (part. 1, 2 y 5), los estudiantes abordaron de manera simultánea temas colaterales, por ejemplo, al hablar de “la moda” incluyeron comentarios sobre autoestima, redes sociales y valores morales sin articulación aparente con el eje argumentativo central. En el siguiente fragmento (Part. 1) se puede observar lo antes dicho, con detalle: “la moda es algo que cambia y que a veces hace que la gente se sienta mal o bien, dependiendo de cómo la traten los demás”.

Esta frase es un reflejo de cómo la idea se dispersa entre lo emocional, lo social y lo estético sin un hilo conductor aparente. Se evidenció una planeación superficial y una falta de conciencia metadiscursiva para delimitar el enfoque temático del ensayo y por lo tanto, era necesario la autorregulación del conocimiento discursivo para organizar la argumentación. Esto a su vez, demuestra que para algunos existía una confusión entre escribir para exponer y narrar, en contraste con la escritura para argumentar, propia del ámbito académico con competencia en educación media.

A su vez, fue notoria la ausencia de una estructura global coherente. Por ejemplo, la mayoría de los participantes señalaron conocer lo que era un ensayo argumentativo y sus características fundamentales, pero al recibir el producto y evaluarlo, este carecía de una introducción y un propósito orientador. De hecho, la mayoría de los ensayos carecían de un propósito definido. Un párrafo que demuestra eso es el siguiente: “la contaminación es muy mala y debemos cuidar el planeta” (Part. 4). No hay una postura ni orientación argumentativa; se trata de una afirmación moral. Al leer los ensayos, se perciben con un carácter expositivo-descriptivo que argumentativo, lo que demostró una comprensión limitada del género discursivo y de su intención persuasiva.

En el caso del desarrollo, este se limitaba a la repetición de opiniones sin conexión lógica a través de conectores. Señalaban enunciados como: “el deporte ayuda a la salud, también es bueno hacer ejercicio y mejora la mente” (Part. 6). Tal como puede observarse, el escaso uso o errático de conectores facilita la yuxtaposición de las ideas sin relaciones causales o consecutivas para una conexión lógica. Este poco dominio de los recursos cohesivos afectó la fluidez del texto y su comprensión global.

Respecto a las conclusiones, se reducían a frases de cierre sin función recapituladora. Para ellos utilizaban enunciados como: “por eso debemos tener una buena alimentación” (Part. 6). No se evidenció una conclusión formal, sino más bien un intento de cerrar el texto utilizando frases genéricas o repitiendo ideas previas. Tampoco se mostró un cierre argumentativo o reflexión final, debido quizás al desconocimiento de la superestructura del ensayo argumentativo y de la conclusión como elemento de refuerzo a la postura inicial del autor. Por otro lado, los ensayos en general no poseían una proyección crítica ni argumentativa, sino que eran otro tipo de textos, asimilables al expositivo y descriptivo, coincidiendo esto con las ideas iniciales del investigador. Por ejemplo, uno de los trabajos a manera de introducción decía: “es importante llevar una alimentación equilibrada que nos proporcione los nutrientes necesarios” (Part. 6) o “las redes sociales son malas porque la gente se vuelve adicta” (Part. 8), no se fundamentaron de ninguna manera las ideas, ni se desarrollaron, demostrando que en ese momento no sabían diferenciar una opinión de un argumento.

En cuanto a la superestructura textual del ensayo argumentativo se reveló un dominio insuficiente de la misma por cuanto no poseían la estructura del discurso argumentativo para lograr el objetivo propuesto. La mayoría de los textos analizados presentaron intentos de estructura (introducción, desarrollo y conclusión), pero quedaban en simples abstracciones, iniciando con frases vagas que no favorecían una secuencia clara. Algunas frases introductorias eran: “la contaminación es mala y daña el planeta. Todos debemos reciclar y cuidar más el planeta. Si no, el mundo se acaba” (Part. 8), o “En conclusión, debemos cuidar el planeta porque es lo más importante”, en el primer enunciado se observa la omisión de la función expositiva del inicio, al presentar la problemática o justificar la relevancia del tema. En el segundo, se establece una posible conclusión, pero al leer con detenimiento el texto, se percibe que este no existe un desarrollo previo ni argumentos para

concluir. Cabe destacar que se trata de una marcada dificultad en casi todos los textos producidos por los participantes durante esta fase, a razón de que en varios casos, consideraron necesario sólo repetir las ideas iniciales de sus trabajos.

En relación con la calidad de los argumentos, predominó el uso de afirmaciones vagas, genérica y carentes de sustento en todos los textos analizados. Un ejemplo de la antes dicho sería: “Sin alimentos, no podríamos mantenernos en movimiento y realizar nuestras actividades diarias” (Part. 3) y “el amor es importante porque nos ayuda a vivir” bien” (Part. 7). Es decir, se basaron más en opiniones que en el respaldo de datos, ejemplos o fuentes verificables (Part. 1, 3 y 6) que les permitieran sustentas sus ideas. Estos trabajos usaban expresiones como: “yo pienso que las redes sociales afectan a los jóvenes” (Part. 3), demostró que confundían la exposición de juicios de manera libre con la argumentación en el ensayo. De manera que la falta de uso de fuentes, ejemplos empíricos y datos verificables demostró la ausencia de competencias investigativas y de apropiación del discurso argumentativo académico.

Pocos estudiantes lograron articular razones que sustentaran su posición como autores empleando una buena coherencia y este hallazgo inicial confirmó la necesidad de fortalecer la competencia argumentativa desde una perspectiva discursiva, que permitiera transcender la memorización de fórmulas o esquemas preconcebidos y se promoviera la construcción de sentido a partir del diálogo crítico con el contexto. Para ilustrar lo antes dicho, cabe destacar este enunciado: “la alimentación es necesaria para vivir bien. También debemos cuidar del medio ambiente” (Part.2). Como puede observarse, hay contradicciones internas: los participantes cambian de enfoque o introducen ideas sin conexión semántica. De esta manera, se ve comprometida la coherencia global, demostrándose una planificación débil del texto y desconocimiento del eje temático.

Por otro lado, un aspecto relevante fue la escasa presencia de marcadores discursivos o el desacierto en el uso de estos. La mayoría de los textos realizados carecía de expresiones que orientaran al lector sobre la organización del contenido (en primer lugar, por otra parte, finalmente, ...), de elementos evaluativos (es importante destacar, conviene subrayar, ...), de recursos interaccionales (como se puede observar, desde esta perspectiva, ...). Esta carencia generó una sensación de fragmentación inconexa en los ensayos y dificultó la comprensión global de los

mismos, lo que sugirió una limitada conciencia sobre el propio acto de escribir y sobre la función comunicativa del discurso.

Finalmente, se identificaron debilidades en la coherencia y la cohesión discursiva, en cuanto al uso inadecuado de repeticiones léxicas innecesarias o débiles, usando: “alimentación, cuerpo humano, alimentos” (Part. 1), en más de una ocasión sin utilizar sinónimos, lo que podría indicar la falta de una base lingüística consolidada. Asimismo, se demostró ambigüedad en las referencias tanto en el uso de los pronombres como en la anáfora y concordancia de número. A continuación, se reproducen algunos ejemplos: “el aborto es algo complicado porque algunos están de acuerdo y otros no. Esto genera muchas críticas” (Part. 5). Aquí no se sabe si el pronombre esto alude al aborto o a estar de acuerdo o no con el mismo. También el fragmento: “En Colombia hay muchos problemas. Uno de ellos es la pobreza y también la corrupción” (Part. 6). El uso de *uno de ellos*, seguido de una doble mención (pobreza y corrupción) crea ambigüedad de número. Esto demostró el nivel de escritura de los participantes y sus marcadas falencias en el ámbito escriturario.

Respecto a la escasa progresión temática observada por el docente-investigador, el desarrollo de los textos se estancó, las ideas no avanzaban hacia una conclusión o síntesis. Por esta razón surgió la necesidad de aplicar estrategias metadiscursivas relacionadas con la argumentación. Para ilustrarlo, la expresión: “Debemos cuidar el planeta porque si no lo cuidamos se dañará” (Part. 4), es un claro ejemplo de cómo giraba el texto sobre su propio eje temático, sin que hubiera un aporte adicional. No había avance conceptual, demostrándose falta de planificación argumentativa y de estrategias de desarrollo discursivo (causa-consecuencia, problema-solución, contraste). Estos rasgos reflejaron un nivel de escritura todavía dependiente de modelos reproductivos, más orientados a cumplir con tareas escolares que producir textos con propósito argumentativo y voz propia.

En resumen, el diagnóstico inicial reveló que los participantes se encontraban en una etapa de escritura preargumentativa, caracterizada por la ausencia de planificación, la débil estructuración del texto y la falta de recursos discursivos al intentar sostener una postura y con ello, construir un texto argumentativo sólido. Estas dificultades justificaron la necesidad de diseñar una secuencia didáctica metadiscursiva para argumentar que propiciara la reflexión sobre el propio proceso de escritura y promoviera la adquisición progresiva de

estrategias argumentativas. Desde esta perspectiva, el aula de clase se concibió como un espacio de transformación y diálogo constante, en forma de taller de escritura permanente, para enfocarlo en el pensamiento crítico y la construcción de ciudadanía.

Fase de planificación

Esta etapa constituyó un punto de inflexión para los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ADE. A partir del diagnóstico inicial, se evidenció la necesidad de fortalecer los siguientes núcleos de interés: organización, reflexión y proyección del texto antes de iniciar la redacción. Esta fase tuvo como propósito promover en los participantes una conciencia planificadora del discurso antes de su abordaje, entendida esta no sólo como una etapa previa y necesaria a la escritura, sino como un proceso metacognitivo en el que el sujeto proyecta, anticipa y es capaz de regular su propio proceso escriturario.

En esta etapa se introdujeron estrategias de planificar el texto, con base en los principios del modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981), adaptándolas a la secuencia didáctica metadiscursiva de esta investigación. Los participantes fueron guiados en la identificación de: a) un propósito comunicativo, b) la definición de la tesis, c) la construcción de argumentos pertinentes, y d) la organización jerárquica de las ideas. Este enfoque permitió que los participantes comenzaran a concebir la escritura argumentativa con un propósito intencional y estructurado más que una simple tarea escolar. A este respecto, durante una sesión de grupo focal (11/03/24) uno de los participantes señaló que “como experiencia personal no me había dado cuenta de algunas de las falencias que tengo al escribir, pero hasta ahora las he percibido. Además, es difícil escribir y redactar por el poco tiempo que nos conceden para esas actividades, sobre todo al tener la información, organizarla y luego enlazarla en un texto” (N.M). A pesar de esto, se esperaba poder subsanar, en la medida de lo posible este tipo de situaciones tan complejas para los participantes del estudio.

Así que durante las primeras sesiones de clases se trabajó con organizadores gráficos como esquemas, mapas mentales y conceptuales, que facilitaron la visualización de las relaciones lógicas entre los conceptos para estructurar ideas (ver anexo A- 1). Estas herramientas se convirtieron en un mediador clave para el desarrollo del pensamiento crítico y la claridad argumentativa

(ver anexo A-6). En palabras de los sujetos participantes resultó: “excelente el uso de los organizadores gráficos, ya que estos nos ayudaron mucho para la elaboración de los ensayos, trabajos, y nos vas a seguir sirviendo para la universidad” (Part. 3); “son útiles al momento de tratar de organizar las ideas en algo más visual y entendible para el lector al momento de leer, es como un apoyo para la argumentación porque trata de comprimir o simplificar lo argumentado” (Part. 4), y además, otro sostuvo que: “...que son muy útiles, pues para la elaboración de mi texto argumentativo me ayudó a tener un plan o una guía ya definida para así hacer más fácil el desarrollo de este” (Part.11).

Desde la perspectiva discursiva, la planificación permitió cambiar el abordaje de las situaciones escriturales argumentativas en congruencia con el paso a paso direccionado por el docente-investigador, traduciéndose esto en la evidencia de un cambio positivo en la manera en que los estudiantes concebían la estructura del ensayo. De improvisar párrafos o textos inconexos, pasaron a delinear y planificar esquemas con partes claramente diferenciadas, atendiendo a la superestructura: introducción, desarrollo y conclusión. La elaboración de este tipo de herramientas puede evidenciarse cuando se les asignó la lectura y el análisis de la novela *Aura* de Carlos Fuentes (ver anexo A-6). Asimismo, comprendieron la función retórica específica que cumplía cada una de esas partes, incluyendo la tesis o planteamiento del ensayo. En ese proceso, los recursos metadiscursivos comenzaron a adquirir relevancia como mecanismos de guía y cohesión textual.

El diario de campo permitió comprobar que los participantes comenzaron a reflexionar sobre el sentido de lo que escribían, revisando con mayor detenimiento la coherencia entre la tesis y los argumentos seleccionados, siendo este un espacio para que comenzaran a apropiarse en buena medida de su proceso escritural. Además, se observó una participación más activa en los espacios de diálogo y retroalimentación grupal, lo que fortaleció la dimensión social y colaborativa del proceso de escritura. Por ejemplo, señalaron aspectos como los siguientes: “me gustó escribir un ensayo libre sobre un tema de mi preferencia porque es más flexible al desarrollar mis ideas” (L.M), otro participante expresó que “mi ensayo fue sobre la silla y me gustó realizar el planteamiento (J.M), evidenciándose con esto una mayor conciencia en cuanto a la estructura del ensayo argumentativo, y en especial, el planteamiento del mismo. Finalmente, sobre los diálogos y los grupos focales realizados un participante sostuvo que: “estos nos fortalecen para exponer

nuestras falencias al hablarlas en grupo porque nos dan nuevas ideas y perspectivas" (C.G).

En el portafolio del estudiante (ver anexo 5), las reflexiones evidenciaron una evolución significativa en la autopercepción del acto de escribir al observar en primera persona cómo les ayudaba el portafolio a entender el proceso argumentativo. Varios participantes reconocieron que planificar les ayudaba a "redactar ordenadamente un texto escrito" (Part.8) y "...a estructurar las ideas de manera clara y concisa, mejorando la calidad de los textos" (Part.11), lo que significó un avance en la construcción y mejora de la competencia argumentativa y textual. A su vez, otro participante señaló que al inicio de la intervención "no citaba, mi forma de redactar era mala y no manejaba la coherencia, pero ya he mejorado todas esas falencias y siento que he logrado superar mis propias expectativas" (Part. 13). Esto evidenció que los estudiantes, en la medida en que se realizaba la investigación, fueron asimilando mejoras en su proceso escriturario, asumiéndolo para elaborar sus textos escritos de manera consciente.

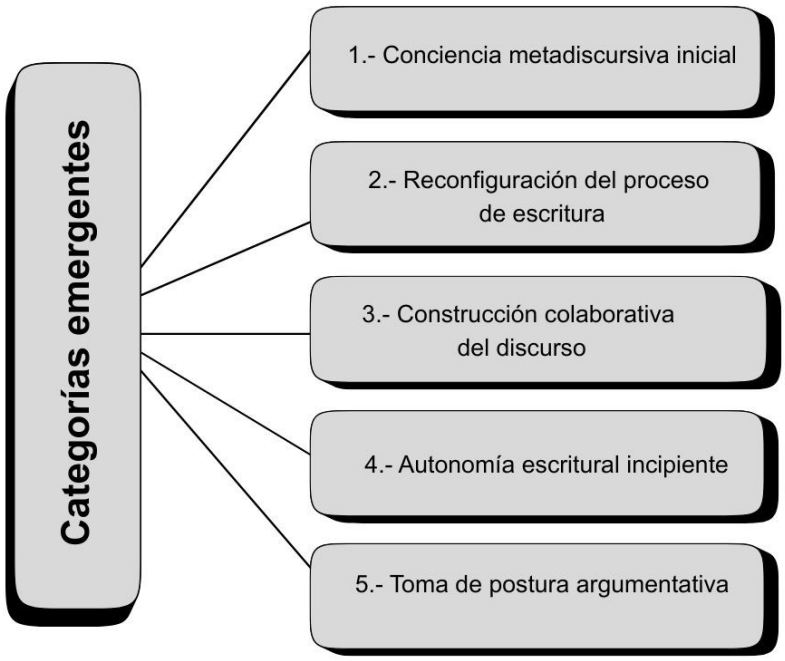
Algunas de las impresiones señaladas en los portafolios de los participantes dieron cuenta del proceso escriturario al señalar que: "los talleres de escritura nos ayudan mucho para practicar en la redacción de textos" (Part. 2); "...nos ayudaban a mejorar nuestra caligrafía y ortografía, algo que se aprecia mucho" (Part. 3); "son como una práctica o un momento para organizar nuestras ideas o realizar un boceto al momento de hacer nuestros ensayos" (Part. 14) y "Con estos talleres recibimos la guía y ayuda necesaria para hacer un trabajo presentable" (Part. 7). Estas afirmaciones por parte de los participantes de la investigación demostraron que comenzaban a tomar conciencia de la importancia de organizar ideas y estructurarlas para una buena producción escrita. Además, todo eso se gestó dentro del seno de las sesiones de la secuencia didáctica, a las cuales el investigador denominó como talleres de escritura. Los propios estudiantes evaluaron y valoraron su propia actuación y la mejora de su proceso escriturario, así como de sus productos escritos.

Finalmente, esta etapa demostró que la planificación no sólo es una herramienta didáctica, sino un acto de conciencia discursiva que potencia la autonomía del estudiante como escritor. A medida que los participantes adquirieron mayor dominio de esta fase, se observó un tránsito desde la dependencia del docente hacia la autorregulación del proceso. Este hallazgo confirma que el

fortalecimiento de la competencia argumentativa comienzo mucho antes de la redacción: se gesta en la planificación consciente, donde la escritura se concibe como una forma de pensar y de construir sentido.

A partir de estos hallazgos obtenidos durante la fase diagnóstica y del análisis interpretativo de las producciones escritas de los estudiantes, fue posible identificar una serie de tendencias discursivas y lingüísticas que revelan tanto sus fortalezas como sus vacíos en la construcción del ensayo argumentativo. Estas recurrencias permitieron establecer categorías emergentes que sintetizan los aspectos más significativos de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ADE. Dichas categorías se configuran como ejes orientadores para la planificación de la secuencia didáctica metadiscursiva, al proporcionar una comprensión profunda de las necesidades formativas de los participantes y de las posibilidades de intervención pedagógica en el aula. Estas categorías se presentan en el siguiente gráfico.

Figura N° 2.-*Categorías emergentes*



Estas categorías se detallan en las siguientes líneas. Para empezar, la primera categoría se denomina:

1.- *Conciencia metadiscursiva inicial*: esta se manifestó cuando los participantes comenzaron a reconocer que escribir implicaba planificar y tomar

decisiones al momento de elaborar sus discursos escritos. Entonces, la escritura dejó de verse como un producto aislado y empezó a asumirse como una práctica reflexiva con sentido y con propósito. En este sentido, resulta pertinente lo que señaló un participante, relacionándolo con esta categoría al decir que: “los conocimientos aprendidos me pueden servir para escribir de una mejor forma, cosa que no hacía antes” (Part.12); a la vez que otra participante confirmó: “todo ha sido de utilidad para mejorar mi capacidad de producir estos ensayos argumentativos (un poquito, ahí vamos mejorando jsjsjs). Al recibir esta alimentación de parte de usted el profesor, me permitió a mejorar, a perfeccionar mi estructura argumentativa y mejorar la claridad y cohesión de mis ideas” (Part. 1).

De manera que, aunque pudiera parecer algo poco significativo el testimonio de los participantes, para el investigador implica un aspecto importante en este contexto. En primer lugar, que emergiera esta categoría se debe a que los participantes comprendieron que todo texto escrito depende de una planificación previa que les permite decidir su propósito, estructura y contenido; y en segundo lugar, que dicha planificación les ayudará a reflexionar sobre su futuro proceso de escritura y, en especial, sobre su escritura argumentativa.

2.- *Reconfiguración del proceso de escritura*: en este los participantes empezaron a organizar sus ideas antes de escribir, elaborando esquemas, mapas mentales y conceptuales como elementos previos del proceso escriturario . Este paso se consideró clave por parte del investigador porque marcó el tránsito de la escritura espontánea hacia la escritura planificada y con sentido. Para demostrar la evidencia al respecto, puede observarse el anexo 6 que da cuenta de algunos de los esquemas elaborados por los participantes durante la intervención.

3.- *Construcción colaborativa del discurso*: la planificación de las actividades durante la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva promovió espacios de interacción, debate y coevaluación entre pares, fortaleciendo la dimensión social del aprendizaje, un aspecto importante de esta investigación. Así lo demuestran afirmaciones de los participantes como: “Me gustó cómo fue el intercambio de ideas en la que nos ayudó con la creatividad y la crítica constructiva” (Part.6); “Me pareció muy bien ya que podemos encontrar muchas ventajas como la constitución de confianza, fomento de creatividad y ampliación de perspectiva” (Part.8), y “pues el intercambio de ideas me parece un método práctico para ayudar a aquellos con problemas para agarrar una idea” (Part. 9). Estos comentarios por parte de los

estudiantes demuestran que la construcción en conjunto de ideas, esquemas y la selección de ideas permitió fortalecer la confianza de los estudiantes al momento de escribir. Es como señaló otro participante, sobre este mismo aspecto: “nos ayuda para recibir aportes de los demás y adquirir más conocimientos” (Part.3).

4.- *Autonomía escritural incipiente*: los estudiantes comenzaron a demostrar independencia al revisar, ordenar o corregir sus propias ideas sin la intervención directa del docente. Esto se pudo observar en la medida en que se hacía correcciones a los borradores que presentaban los estudiantes para elaborar sus trabajos. Además, durante las sesiones de conversación aportaban ideas a sus compañeros sobre sus producciones escritas . A modo de ejemplo, un estudiante señaló que el diálogo constructivo antes de escribir “me ayuda mucho a organizar mis ideas al momento de argumentar” (Part. 10), a la vez que otro dijo: “Me pareció muy bueno ya que en este no cerramos la mente a solo a lo que nosotros pensamos, sino que también nos dejamos nutrir de las ideas de los demás” (Part. 12). A la luz de la práctica escritural se puede señalar que, si bien el proceso de autonomía en la escritura apenas comenzaba a manifestarse en esta fase, pues no había una consolidación en sí misma, hubo pruebas claras de un desarrollo que sería abordado por el investigador durante las sesiones de la secuencia didáctica.

5.- *Toma de postura argumentativa*: se observó una transición desde la descripción hacia la afirmación de suposiciones sustentadas en razones y ejemplos. En primer lugar, la conciencia argumentativa de los participantes durante los talleres de escritura, conversando sobre posibles maneras de establecer sus argumentos iba desarrollándose de forma paulatina. Opiniones como las expresadas a continuación así lo evidencian: “Pues que esto sirve mucho de ayuda ya que nos abre la cabeza a infinidad de temas para elaborar un ensayo y claramente el paso a paso bien estructurado de cómo hacerlo” (Part. 12); “...nunca había tenido una formación tan centrada en desarrollar mis habilidades argumentativas” (Part. 1); “...desarrollé habilidades para argumentar y defender mis ideas, lo que me va a ayudar en mi vida académica y profesionales” (Part. 6).

En segundo lugar, la mejora sustancial de los ensayos argumentativos permitió observar de manera reflexiva que no sólo se trataba de que los participantes mejoraran sus textos escritos, sino que más allá de eso, el sujeto escritor iba cambiando, preocupándose por asumir su propio proceso escritural. De esta manera, se encaminaba sin saberlo hacia el objetivo de la Investigación-

Acción, para transformar su realidad como sujeto que se capacitaba en su manera de pensar, planificar, argumentar y asumir la escritura como una práctica metacognitiva consciente y con sentido. Un ejemplo de esto es la siguiente comparación entre el borrador inicial y el ensayo final número tres de una de las participantes (Part.8).

Tabla 2. *Comparación entre borrador inicial y ensayo final*

Aspecto analizado	**Borrador inicial**	**Versión final**	**Interpretación analítica**
Formulación de la tesis o planteamiento (postura inicial)	"En este ensayo se hablará sobre la protección de los bosques y selvas…" No hay posición, sólo anuncia el tema	"Mi objetivo principal es crear conciencia a los lectores sobre el cuidado del medio ambiente, teniendo en cuenta que el medio ambiente depende de nosotros los seres humanos" Aparece una intención argumentativa clara y una voz propia que interpela al lector y contrasta con la primera versión.	Se evidencia la transición de un texto expositivo a uno argumentativo. En el borrador, la autora sólo informa, mientras que, en la versión final, adopta una postura ética y apelativa, situándose como un agente discursivo activo
Construcción de argumentos	"Proteger los bosques y las selvas es una responsabilidad compartida entre gobiernos, empresas y ciudadanos" Idea general, sin	"En Colombia y Latinoamérica, estos ecosistemas enfrentan amenazas constantes debido a la deforestación, la explotación ilegal de recursos y el cambio climático…Por tanto, es fundamental analizar las leyes que se han promulgado para proteger estos importantes hábitats" Basamento en fuentes de tipo legal para	Se pasó de una afirmación declarativa a un argumento sustentado en causas concretas. La autora demuestra comprensión del problema y lo contextualiza para el lector, reforzando su postura mediante razonamiento lógico.

	desarrollo ni evidencia.	legitimar su discurso argumentativo.	
Contraargumento o reconocimiento de otras perspectivas	No aparece	“No obstante, a pesar de estas leyes, la deforestación sigue siendo un problema grave en toda la región”	La autora integra la perspectiva crítica, reconociendo limitaciones y tensiones entre la norma y la práctica. Esto profundiza su toma de postura, demostrando pensamiento evaluativo.
Conclusión (Reafirmación de la postura)	“Proteger los bosques y las selvas es, por tanto, una responsabilidad compartida entre gobiernos, empresas y ciudadanos” Repetición de ideas de un párrafo anterior.	“Es necesario fortalecer las instituciones…promover prácticas sostenibles y crear conciencia sobre la importancia de preservar estos ecosistemas a futuras generaciones” Síntesis de las ideas principales del texto, sin volver a repetirlas de manera innecesaria.	En la versión final, la conclusión se reformula y amplía la postura de la autora, pasando de la repetición a la proyección social y ética del discurso. Esto subraya la consolidación de la autonomía escritural incipiente.
Uso de los recursos discursivos	Limitado uso de los conectores y escasa cohesión interoracional	Uso de conectores argumentativos (por tanto, además, no obstante) y estrategias de énfasis (mi objetivo principal, es necesario fortalecer).	Se evidencia una mejora en la coherencia argumentativa y se observa un manejo más consciente del discurso argumentativo, propio de un proceso metadiscursivo reflexivo.

A manera de síntesis interpretativa de esta etapa, puede afirmarse que la planificación de la escritura argumentativa, más allá de su función técnica, sirvió de práctica emancipadora, transformadora en sí misma dentro del contexto de la Investigación-Acción, Tal como señalan Paulo Freire (1996), la conciencia crítica se construye cuando los participantes reconocen su voz en el proceso de aprendizaje; de manera complementaria, Cassany (1999a, 1999b) y Carlino (2003) destacan la importancia de la planificación, los organizadores gráficos y la reflexión metacognitiva como herramientas que permiten a los estudiantes asumir un rol activo en la construcción de sus textos y en la apropiación de sus conocimientos. En este sentido, la fase de planificación posibilitó que los participantes se reconocieran como sujetos discursivos, capaces de construir sus propios conocimientos desde su propia voz, integrando estrategias cognitivas y metadiscursivas en su escritura.

A este respecto, la secuencia didáctica metadiscursiva incorporó estrategias de planificación reflexivas, favoreciendo la formación de escritores más críticos, conscientes y autorregulados que asumieron su propio proceso escritural. En términos de competencia argumentativa, la etapa de planificación marcó el inicio de un cambio sustancial: los estudiantes pasaron de escribir sin dirección a escribir con un rumbo más definido, es decir, con un propósito. El peldaño de la escritura inicial, la reproducción de discursos ajenos se consideró superado al observar cómo los participantes comenzaron a construir sus propios argumentos dentro del campo de la ADE.

Durante la fase de planificación de la escritura, los ensayos elaborados por los participantes demostraron una aproximación descriptiva al tema propuesto, pero no manifestaban con claridad una postura personal. El discurso, como pudo observarse, se inició en un plano expositivo, en el que se reiteraban ideas aprendidas o reproducidas de fuentes escolares y de otros medios, que como señala Cassany (2006) son voces socialmente aprendidas; es decir, no son ideas propias, sino la repetición de otras. Sin embargo, después de la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva se observó una transformación significativa: los textos finales mostraron una mejora en el uso de la ADE, mayor coherencia en la situación de ideas y una disposición más reflexiva frente a los temas tratados. Algunos ejemplos que así lo demuestran, puede observarse a continuación.

Tabla 3. *Comparación de dos ensayos argumentativos*

Texto A	Texto B
La moda La moda cambia con el paso del tiempo. Y la forma de vestir puede reflejar la cultura en la que vivimos. La moda muestra la forma de vestir de la persona con base en su personalidad, porque existen modos distintos, y no todos comparten las mismas ideas al vestir, es decir, no están de acuerdo con algunos estilos. Sin embargo, la moda no es estable dentro de la sociedad. ¿Cómo influye la moda de manera positiva y negativa en la sociedad? De manera positiva, la moda nos permite tener diferentes gustos, ir más allá de nuestro propio estilo, crear y recrear nuevas ideas. Pero también crea muchos polémicos a la hora de vestir, ya que tanto hombres como mujeres están usando los mismos tonos y recreando la moda sin ningún estereotipo. Por lo cual hay personas que no están de acuerdo con esto, ya que lo mezclan con las orientaciones sexuales de las personas que participan en esto. La moda debe ser sin limitaciones para cualquier persona, ya	Influencia de la moda en la actualidad La moda cambia con el paso del tiempo. Y la forma de vestir puede reflejar la cultura en la que vivimos. La moda muestra la forma de vestir de la persona con base en su personalidad, porque existen modos distintos, y no todos comparten las mismas ideas al vestir; es decir, no están de acuerdo con algunos estilos. Sin embargo, la moda no es estable dentro de la sociedad. Por lo tanto, cabe la pregunta: ¿Cómo influye la moda en los estándares sociales? La moda nos permite tener diferentes gustos, ir más allá de nuestro propio estilo, crear y recrear nuevas ideas. Pero también crea muchas polémicas a la hora de vestir, ya que tanto hombres como mujeres están usando y recreando la moda sin ningún estereotipo. Por lo cual hay personas que no están de acuerdo con estas ideas, ya que lo mezclan con los gustos sexuales de las personas que participan en esto. En conclusión, la moda debe ser sin limitaciones para cualquier

que no debe tener género, porque disminuye la libertad de su uso.	persona, ya que todos somos libres de usar lo que queramos y de expresarnos como nos parezca mejor, ya que para eso es la moda: para expresar el sentimiento de cómo la usamos a la hora de vestir.

Al comparar el texto A y el texto B, que corresponden a un ejercicio de clase realizado en clase, se pueden observar varios aspectos dignos de mención. Para iniciar, el texto B representa una visión mejorada de su antecesor y se evidencia una mejora en los siguientes aspectos: a) *claridad discursiva*: con ideas más claras y mejor organizadas, b) *cohesión textual*: empleando conectores más adecuados y mejor pensados, d) *corrección gramatical*: eliminación de errores de concordancia y ortografía, e) *argumentación*: introducción de una conclusión con carácter y valor reflexivo, como se ha mencionado antes, f) *tono académico*: más coherente con un texto argumentativo en forma de ensayo argumentativo. De manera que, a simple vista pudo percibirse por parte del investigador que los sujetos de la investigación comenzaban a internalizar procesos lingüísticos importantes para la escritura académica, pero también para la ADE y en especial, en el abordaje del ensayo argumentativo. Para entenderlo mejor, los estudiantes pasaron de no identificar la estructura básica de un ensayo durante la fase diagnóstica, hasta elaborar borradores para sus textos y posteriormente, convertirlos en pequeños ensayos.

En este punto, la triangulación permitió contrastar los resultados obtenidos en los textos de los estudiantes con las observaciones registradas en el diario de campo del investigador y las valoraciones en la rúbrica de evaluación aplicada a los ensayos elaborados. Este proceso de confrontación de fuentes posibilitó evidenciar una transformación gradual en el nivel de compromiso con la tesis y en la intencionalidad argumentativa expresada en los ensayos argumentativos de los educandos.

En las producciones iniciales, las observaciones de campo reflejaban una débil conciencia del propósito comunicativo acompañada de repeticiones, afirmaciones vagas y una limitada articulación entre las ideas. Estas manifestaciones coinciden con lo que Van Dijk (1997) denomina falta de control

contextual; es decir, la incapacidad del hablante o escritor para ajustar su discurso a las condiciones comunicativas y a las expectativas del destinatario.

Sin embargo, en la medida en que se avanzó en la implementación de la secuencia didáctica metadiscursiva, las notas de la rúbrica arrojaron un progreso significativo en la formulación explícita de la tesis o planteamiento, así como un esfuerzo consciente por sostenerla mediante razones, ejemplos y evidencias. Este cambio pudo interpretarse como un indicador de que los participantes comenzaban a regular sus propios procesos de planificación y revisión, tal como lo proponen Flower y Hayes (1981) en su modelo cognitivo de la escritura, en el que la producción textual se concibe como un proceso recursivo de reflexión y control.

Asimismo, las anotaciones del investigador en el diario de campo registran momentos en los que los estudiantes pasaron de una escritura descriptiva o narrativa a una más crítica y reflexiva, en la que la relación entre tesis, argumentos, contraargumentos y conclusiones se tornó más coherente y orientada a la defensa de una postura. Esto concuerda con la visión de Cassany (2006), quien sostiene que la competencia argumentativa implica no es sólo dominar la estructura textual, sino también la adopción de una actitud discursiva consciente, capaz de generar sentido en el marco de una interacción social y cultural determinada.

En conjunto, la triangulación de fuentes permitió constatar que la intervención metadiscursiva fortaleció la construcción del sentido argumentativo, al favorecer una postura más autónoma, coherente y socialmente situada frente a los temas abordados. Este avance demostró un desplazamiento desde la escritura como actividad escolar hacia la escritura como práctica discursiva consciente, coherente con los postulados del enfoque sociocrítico que orientó esta investigación.

Fase de revisión metadiscursiva

La fase de revisión metadiscursiva constituyó un elemento importante dentro del proceso de intervención propuesto, pues le permitió al investigador y a los estudiantes observar el tránsito desde la escritura mecánica y sin objetivo claro a una escritura reflexiva y consciente. En este sentido, se analizan las transformaciones ocurridas en los textos, no sólo a nivel estructural, sino también en la manera en que los estudiantes se transformaron en escritores al gestionar sus discursos argumentativos, construir sus tesis y articular sus propios argumentos. Para iniciar, tendría que señalarse que durante la fase diagnóstica de los 23

ensayos evaluados por el docente-investigador, los mismo carecían en su totalidad de una tesis definida, y cuando se les consultó a los estudiantes la razón, estos destacaron que “no se les había enseñado eso de la tesis” (Part. 3), a la vez que otros se preguntaban qué significaba el vocablo en sí mismo. Incluso cuando se les explicó en qué consistía, pocos se enfocaron en poder verbalizarlas para su uso en la elaboración de sus ensayos.

Siguiendo la perspectiva de Flower y Hayes (1981), esta revisión implicó una autorregulación del proceso de escritual, donde el sujeto evalúa y reorganiza sus ideas, con base en una planificación discursiva más madura. En concordancia, Cassany (2006) señala que revisar no es corregir errores de tipo formales, sino repensar la intención comunicativa y mejorar la coherencia interna del texto. Desde este enfoque, el ejercicio metadiscursivo propuesto dentro de esta investigación favoreció la autoconciencia escritural y la regulación del pensamiento argumentativo.

Durante esta fase, los participantes revisaron sus textos iniciales, realizados en el diagnóstico, a la luz de criterios trabajados en la secuencia didáctica. En este proceso se observó la transformación en la escritura argumentativa de los estudiantes. Dicha transformación pudo evidenciarse al comparar los textos en sus versiones previas o iniciales y las posteriores o revisadas por el investigador. Para ilustrarlo, algunos textos al inicio carecían de un propósito orientador, la tesis o ideas inconexas entre sí, fueron reformulados para incorporar una tesis explícita y un hilo conductor más definido.

Asimismo, se identificó un avance en la conexión lógica y coherencia escritural del discurso argumentativo en el cuerpo de los ensayos. Mientras que en sus versiones iniciales los participantes tendían a un enlazar sus ideas por yuxtaposición o mediante conectores inadecuados, como en el siguiente fragmento: “los jóvenes no leen mucho porque la tecnología la cambiado la forma de entretenerse, *sin embargo*, también prefieren ver videojuegos o jugar antes de leer un libro” (Part. 2), pero en las versiones finales se observó un uso más preciso de marcadores discursivos que permitían la progresión temática y la cohesión argumentativa. Dos fragmentos así lo ilustran: a) “muchos enfermos terminales piden la eutanasia porque sienten que su sufrimiento ya no tiene sentido, *por eso* considero que debería permitirse en casos donde no haya esperanza de recuperación”; b) “Algunos piensan que legalizar la eutanasia puede abrir la puerta a

los abusos, sin embargo, si se establecen controles estrictos y evaluación médica rigurosa, se puede garantizar que sólo se aplique en casos necesarios" (Part. 5).

Otro aspecto relevante corresponde al fortalecimiento de la crítica argumentativa. En las primeras versiones, predominaban las afirmaciones vagas o las opiniones sin sustento, como el siguiente: "La educación en Colombia está muy mal porque los estudiantes no quieren aprender y los profesores no enseñan como antes" (Part.2), mientras que en los textos finales emergieron argumentos más sólidos, mejor construidos, siempre respaldados por datos, ejemplos o fuentes verificables y se puede observar en este fragmento: "Según un informe de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2021), la contaminación del aire causa cerca de siete millones de muertes al año. Esto demuestra que la crisis ambiental tiene un impacto directo sobre la vida humana" (Part. 5). Este cambio revela una apropiación paulatina de la estructura del ensayo y una mayor conciencia sobre la función del discurso argumentativo como espacio de posicionamiento crítico.

Finalmente, las observaciones consignadas en el diario de campo y las notas de la rúbrica de evaluación refuerzan estos hallazgos, al mostrar una evolución en la actitud escritural de los estudiantes: pasaron de considerar el ensayo como una tarea mecánica a asumirlo como un proceso sustancial que demanda análisis, revisión y reformulación constante. En este particular, Van Dijk (1998) subraya que la argumentación escrita se convierte en un acto de autorregulación cognitiva y social, donde el sujeto no sólo produce un texto, sino que se posiciona frente al conocimiento y a su interlocutor.

En conjunto, la revisión metadiscursiva permitió constatar un cambio cualitativo en las producciones escritas: de textos fragmentarios y descriptivos a ensayos con mayor coherencia, intencionalidad y densidad argumentativa. La comparación entre los escritos iniciales y finales confirma que la secuencia didáctica metadiscursiva incidió directamente en el desarrollo de la competencia de argumentación discursiva escrita, al propiciar un proceso de reflexión sobre el propio decir y sobre los modos de construir sentido en el discurso académico.

Fase de reescritura

La fase de reescritura constituye el cierre reflexivo y productivo del proceso didáctico, donde convergen la revisión metadiscursiva, la autorregulación cognitiva y la apropiación del discurso argumentativo. Fue el momento en que el estudiante se

reconoció como sujeto capaz de reelaborar su pensamiento, cuestionar sus posturas y proyectar su voz en el texto con un norte seguro. Esta idea se relaciona con Cassany (2006) quien establece que escribir no es transcribir ideas, sino reconstruir el pensamiento en el lenguaje. Esta fase permitió observar cómo los participantes resignificar su escritura y consolidaron un dominio más extenso y consciente de la estructura y función del ensayo argumentativo.

Siguiendo el modelo de Flower y Hayes (1981), la reescritura activa los procesos de *planificación, textualización y revisión* como operaciones recursivas que permiten transformar un producto inicial en una versión mejorada con mayor coherencia y fuerza retórica. En esta etapa, los participantes trabajaron con base en las observaciones recibidas durante la revisión metadiscursiva y en los criterios establecidos en la rúbrica de evaluación, concentrándose en el fortalecimiento de la tesis, la solidez argumentativa y la cohesión global de los textos.

Uno de los avances más notorios se manifestó en la clasificación y sostenimiento de la tesis dentro del ensayo argumentativo. En los primeros trabajos, estos carecían en su mayoría de una postura definida o presentaban un tema sin dirección argumentativa. Algunos ejemplos de esto serían:

1.- “Hace mucho tiempo, antes de que llegaran los europeos, América Latina estaba habitada por pueblos indígenas como los aztecas, mayas e incas. Estos pueblos tenían sus propias culturas, lenguas y tradiciones. Luego, en el siglo XV, llegaron los españoles y portugueses, que colonizaron la región y establecieron sus propias ciudades y gobiernos” (Part. 6).

Al continuar leyendo el texto, su forma introductoria y párrafos siguientes, el investigador observó que este ensayo no tenía planteamiento o tesis a desarrollar dentro del cuerpo argumentativo. Es decir, no poseía una dirección argumentativa que, como la brújula a manera de metáfora, pudiera orientar sus ideas al momento de desarrollarlas.

2.- “*Aura* es una novela fantástica de inspiración gótica, autoría del escritor mexicano Carlos Fuentes, que fue publicada en 1962. Es considerada una de las mejores obras del autor. Aura es una novela breve que cuenta la historia de Felipe Montero, un joven historiador que es contratado por doña Consuelo, viuda del general Llorente, para que ordene y termine de redactar las memorias de su difunto marido. La condición es que deberá vivir en su casa, un lugar misterioso que permanece en las tinieblas para evitar el recuerdo del general” (Part. 2).

El mismo ejemplo de lo señalado inicialmente se encuentra en este segundo ejemplo, con carácter descriptivo que además, tampoco poseía una tesis definida, ni en este párrafo ni en los siguientes como para poder avanzar con la argumentación en sí misma. No obstante, tras la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva y las actividades con posibilidad de reescritura, los educandos lograron formular tesis precisas en el aula de clase, sostenidas con argumentos verificables y alineadas al propósito comunicativo. A continuación, se adicionan a este inventario tres ejemplos sobre este particular:

1.- "¿Sabías que las apuestas deportivas son una forma de ganar dinero digitalmente? Estos juegos han tenido un gran impacto en todo el mundo ya que gracias a este tipo de juegos han hecho que muchas personas dejen sus trabajos, oficios, etc, solamente por hacer "dinero fácil" (Part. 4)

2.- "Siguiendo este orden de ideas, en este ensayo se trabaja sobre cómo fue este camino para que dicha serie (*Neon Génesis Evangelion*, ánime japonés) sea lo que es hoy en día. Trabajando en varios temas como: el proceso artístico de los últimos capítulos, la reducción de presupuesto y el conflicto que generó el final de la serie y la mala recepción del público en la posterior creación de su última película" (Part. 7).

3.- "En este ensayo se trabajará y explicará cómo se asemeja esta historia (aludiendo a *El Coronel no tiene quien le escriba*) con la realidad actual de algunas personas y porqué esta novela fue polémica en la sociedad de la época en la que se escribió. (Part. 12).

En los ejemplos antes destacados puede observarse la tesis en cada caso. Por ejemplo, en el párrafo 1 se plantea la tesis de manera directa (Sosa, 2024), a través de una pregunta específica que, si bien podría mejorarse, como punto a favor del estudio debe señalarse que la idea de integrar la tesis al inicio del ensayo demuestra que la misma había sido internalizada por el participante. Asimismo, en el caso 2 y 3 se observa que la tesis de planteó de manera indirecta (ob.cit.), señalando el objetivo propuesto por el participante en cada caso, al momento de escribir su respectivo ensayo.

Esta mejora responde a lo que Toulmin (1958) denomina la estructura argumentación racional, donde se articulan el dato, la garantía y el respaldo como ejes que sostienen la fuerza del argumento. Los estudiantes iniciaron a integrar estas dimensiones de manera organizadas, dejando atrás las afirmaciones

genéricas y aproximándose a una argumentación razonada. Dos ejemplos que ilustran de manera explícita esto, serían los siguientes:

1.- “Cuando una persona no se comunica bien en el trabajo, hay malentendidos y los proyectos salen mal” (Part. 8). Este enunciado es un ejemplo empírico de contexto laboral empleado por el participante, basado en su experiencia y lecturas personales. No obstante, lo relevante en este sentido fue que, aunque sin fuente externa o citas de algún otro autor, se demuestra la aplicación del argumento pragmático o de consecuencias (Weston, 1992). Aquí el estudiante validó su tesis a partir de una experiencia social a manera de ejemplo.

2.- “En Colombia, Odebrecht sobornó a funcionarios para obtener contratos de infraestructura. Según un artículo de El espectador, en 2019 se reveló que la empresa brasileña pagó alrededor de 30 millones de dólares en sobornos a políticos colombianos y funcionarios de alto nivel para asegurar proyectos de construcción, como la Ruta del Sol II. Este caso involucró a varios exministros y congresistas, quienes aprovecharon su influencia para obtener beneficios económicos a expensas del bienestar público” (Part. 8). De acuerdo con el objetivo de la investigación y de este apartado en específico, puede observarse que este fragmento reflejó una reescritura metadiscursiva exitosa y consolidada, a razón de que el participante dialogó con una fuente externa, seleccionando datos pertinentes y sustentados que a su vez, articuló con una intención argumentativa explícita. Esto demostró una mejora en el dominio de los participantes, en cuanto a la dimensión discursiva del ensayo argumentativo, a partir de la integración de argumentos que legitimaran el discurso elaborado.

Desde la perspectiva sociocognitiva, la reescritura se asume como un acto de autorregulación discursiva. Tal como sostienen Serrano y Villalobos (2006), la reescritura es una práctica reflexiva necesaria en la producción de textos argumentativos. Es decir, para los autores citados esto significa reconstruir la intencionalidad comunicativa en función del contexto de recepción y de los efectos del discurso del interlocutor. En esta fase, el educando dejó de ser un simple productor de texto para convertirse en un gestor de sentido, capaz de revisar, comparar y reformular su propio discurso con criterios de pertinencia, claridad y fuerza argumentativa.

Los registros del diario de campo evidenciaron que los estudiantes mostraron un mayor nivel de reflexión y compromiso en la reescritura. Varios

expresaron de manera verbal su reconocimiento de los cambios realizados y la necesidad de justificar sus posturas. Para ilustrar esta idea, se destaca lo que señaló una de las participantes al respecto durante una reunión de grupo focal: “Antes me costaba organizar mis ideas, porque escribía lo primero que se me ocurría, sin pensar si tenía relación con alguna tesis. Ahora, después de trabajar con los conectores y el ensayo, puedo construir mejores argumentos. Tienen más sentido. En mi último ensayo logré usar ejemplos y datos que apoyan mi opinión. Sentí que mi texto es más fuerte y claro. Aprendí que escribir también es pensar y no sólo llenar hojas” (Part.1). Esta y otras manifestaciones confirmaron el impacto y alcance de la aplicación de la secuencia didáctica, orientada a la construcción del pensamiento crítico a través de la intervención metadiscursiva y la reescritura guiada por parte del docente.

En relación con el tránsito entre la linealidad hacia la coherencia discursiva, en los primeros textos predominaba una estructura lineal poco profunda, con párrafos inconexos y transiciones forzadas o ideas yuxtapuestas, como el siguiente fragmento: “La contaminación es mala. Hay muchas basuras. La gente no cuida el plantea, por eso hay enfermedades” (Part. 1). Como puede observarse, hay ideas yuxtapuestas sin una correcta progresión temática que le permita mayor textura al producto escrito. Tras la frase de reescritura, se observa una progresión temática más sólida, el uso intencional de conectores argumentativos y una coherencia global más evidente, como se demuestra en la reelaboración de la idea inicial, tras la reescritura del mismo: “la contaminación afecta la salud humana porque altera la calidad del aire y del agua; por consiguiente, reducir los desechos es una responsabilidad ciudadana para preservar el ambiente”. En este caso, la reescritura introduce causalidad y continuidad temática, articulando el párrafo con conectores lógicos (porque, por consiguiente) y evitando la repetición vacía.

Tras la fase de reescritura, se observa una progresión temática más sólida, el uso intencional de conectores argumentativos y una coherencia global más evidente. Este cambio refleja una organización jerárquica de las ideas que otorga sentido global al texto. Asimismo, los estudiantes comenzaron a utilizar con mayor precisión recursos metadiscursivos, tales como reformulaciones, conectores de causa, oposición y consecuencia, lo que fortaleció la relación entre tesis y argumentos. En esta línea, Weston (2005) subraya que un buen ensayo argumentativo se sostiene sobre la claridad en la conexión entre los argumentos y la

tesis central, aspecto que fue observable en las producciones escritas. A continuación, se reproducen algunos ejemplos de esto:

1.- Tesis: *la educación pública en Colombia necesita una transformación* profunda, ya que muchos colegios carecen de recursos y apoyo suficientes. Argumento causal: *la falta de recursos y apoyo* (Part. 3). En este caso, la relación entre tesis y argumento es evidente. Por lo tanto, se observa una coherencia temática y un propósito argumentativo definido, indicador de avance respecto a producciones iniciales con ideas dispersas por parte de los estudiantes.

2.- Tesis: *la corrupción política afecta la ética institucional*. Argumento: este se ancla en una fuente verificable, fortaleciendo la credibilidad del autor. En este caso, aunque con base en lo que señala Toulmin (1958), el participante usó el *dato* correctamente, pero omitió la garantía (principio que vincula la evidencia con la tesis), observándose un salto cualitativo en comparación con las versiones iniciales, al pasar del juicio moral al uso de datos empíricos, lo que reveló autorregulación discursiva en la reescritura (Serrano y Villalobos, 2006).

3.- Tesis: La eutanasia debe ser legalizada para garantizar el derecho de los pacientes a una muerte digna. Argumento: aunque bajo regulaciones estrictas para evitar abusos. En este ejemplo, la tesis es clara, delimitada y dialógica, propone una postura afirmativa (debe ser legalizada), pero reconoce una complejidad ética (bajo restricciones estrictas). Este matiz demostró una madurez argumentativa y una mayor conciencia discursiva (Van Dijk, 2003), pues no plantea una verdad absoluta sino una tesis con modalización y apertura al debate, a razón de que se trata de un tema polémico, capaz de generar controversia. Por un lado, Weston (2009) subraya que una buena tesis anticipa la controversia, mientras que Toulmin (1958) la consideraría el punto central del esquema argumentativo a desarrollar en el cuerpo argumentativo.

Por otro lado, la reescritura reveló un alcance significativo en la proyección crítica de los estudiantes. En sus versiones iniciales, muchos textos expresaban opiniones sin respaldo o reproducían discursos comunes sin reflexión. Posteriormente, tras el trabajo metadiscursivo, los estudiantes lograron posicionarse críticamente frente a los temas abordados, integrando diversas voces, fuentes y perspectivas distintas. Esto se analiza en el siguiente ejemplo: “el cambio climático no es sólo culpa de las grandes empresas, también los ciudadanos comunes contribuimos con nuestros hábitos de consumo. Según la ONU, el 60% de las

emisiones de gases de efecto invernadero provienen de actividades relacionadas con el consumo doméstico, como la energía o el transporte. Si no asumimos una responsabilidad individual, las políticas globales no tendrán efecto" (Part. 4).

En el fragmento anterior puede notarse cómo el participante elaborar un argumento con base en datos oficiales, integrando otra voz de fuerza argumentativa, para validar su tesis. De esta manera formula un argumento crítico de corresponsabilidad porque contrapone una creencia común (sólo las empresas son culpables) con una visión más compleja basada en datos verificables. Es un razonamiento evaluativo que combina una voz externa con una reflexión propia, lo cual indica una clara madurez discursiva. De esta manera, pudo observarse un punto de inflexión en el desarrollo argumentativo de los participantes dentro de la investigación, debido a que ya no repetían información, sino que la interpretaban y evaluaban, mostrando lo que Weston (2009) denomina argumentación responsable. A este respecto, puede apreciarse entonces los resultados de la aplicación de la secuencia didáctica metadiscursiva, al integrar información, problematizar y tomar posición crítica frente al discurso dominante.

Este logro se vincula de manera directa con la concepción de Van Dijk (2003) sobre el control contextual del discurso, donde el hablante o escritor modula su producción en función de la situación comunicativa y de las representaciones sociales implicadas. Los participantes pasaron así, de escribir desde la experiencia inmediata y obligatoria a escribir desde la reflexión social y crítica, evidenciando un cambio cognitivo y discursivo profundo. Por lo tanto, se consideró esto como un logro adicional para el investigador dentro del ámbito del presente estudio.

A manera de síntesis, debe señalarse que la triangulación entre los textos reescritos, las observaciones realizadas por el docente-investigador y la teoría seleccionada para esta investigación confirma una transformación sustantiva en el desempeño argumentativo de los estudiantes. Estos alcanzaron un mayor dominio de la superestructura del ensayo (introducción, desarrollo y conclusión), así como una mejora notable en la coherencia, cohesión y profundidad conceptual.

Este proceso da cuenta de la eficiencia de la secuencia didáctica metadiscursiva como elemento pedagógico transformador. Tal como considera el autor de esta indagación, la reescritura es la evidencia tangible del pensamiento en movimiento, donde el sujeto se reconoce como autor y reinterpreta su propio decir. En definitiva, la fase de reescritura marcó el punto culminante del proceso

investigativo, demostrando que la reflexión metadiscursiva, el análisis estructural y la mediación pedagógica puede confluir en una práctica de escritura académica más crítica, consciente y humanizada. La comparación entre las versiones iniciales y finales planteadas de manera sucinta en este trabajo demuestra la consolidación del pensamiento argumentativo en la mayoría de los casos, así como el inicio en el de otros, lo cual estuvo muy relacionado con el objetivo central de esta investigación.

CAPÍTULO V

DISEÑO DEL PLAN DE ACCIÓN

La enseñanza de la argumentación discursiva escrita (ADE) constituye un reto significativo en los procesos educativos, en especial cuando se orienta a la producción del ensayo argumentativo como práctica académica de formación de los estudiantes de educación media. En capítulos anteriores, se han identificado las dificultades que los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino (INSTA) enfrentaron en la construcción de textos argumentativos, lo cual evidenciaba limitaciones tanto en el manejo de la estructura del ensayo como en la capacidad para formular y desarrollar argumentos sólidos y coherentes para iniciar, sostener y elaborar una correcta argumentación.

En respuesta a esa problemática, el presente capítulo introduce el diseño de una secuencia didáctica metadiscursiva, la cual ha sido elaborada como una propuesta pedagógica estructurada para guiar y fortalecer la competencia en la ADE de los participantes del estudio. Esta secuencia se fundamenta en principios teóricos y metodológicos que integran el enfoque sociocrítico y la perspectiva del metadiscurso, permitiéndole a los aprendices reflexionar sobre su propio proceso de escritura argumentativa a la vez que desarrolla habilidades metacognitivas, necesarias para la elaboración de ensayos argumentativos efectivos.

El diseño de la secuencia se concatena con el objetivo general de esta indagación que es fortalecer la competencia en la ADE en los estudiantes de undécimo grado del INSTA. A su vez, la secuencia se estructuró con base en cinco fases progresivas que abarcaron desde el diagnóstico inicial, la planificación, el desarrollo de estrategias de escritura, hasta llegar a la producción y revisión final de los ensayos. Cada una de estas etapas incorporó actividades y herramientas didácticas que, no sólo promovieron la organización de ideas y la construcción argumentativa, sino también la toma de conciencia del lenguaje como vehículo para la expresión y defensa de posturas fundamentadas.

En relación con el tiempo de aplicación de la propuesta fue de 12 semanas del año escolar 2024. Todas distribuidas de la siguiente manera:

- Primer periodo (04 al 25 de marzo)
- Segundo periodo (01 al 29 de abril)
- Tercer periodo (06 al 20 de mayo)

Cada sesión se trabajó durante 90 minutos cada una. En la fase inicial de diagnóstico el investigador se enfocó en identificar el nivel de desarrollo de las habilidades argumentativas de los estudiantes, así como las dificultades que tenían estos al desarrollar ensayos argumentativos. De esta manera, sentó las bases para las futuras intervenciones pedagógicas posteriores. Seguidamente, se introdujo una etapa de comprensión de la superestructura del ensayo argumentativo, en la que los participantes leyeron y analizaron modelos textuales y se familiarizaron con los elementos esenciales de este género discursivo.

Durante el tercer momento, el enfoque se centró en el desarrollo de argumentos y contraargumentos, promoviendo la formulación de ideas respaldadas por evidencias y la práctica de estrategias de refutación. En el cuarto paso, los estudiantes pasaron a la planificación y escritura completa del ensayo, integrando las habilidades adquiridas en la elaboración de textos argumentativos completos siguiendo el modelo de escritura de Flower y Hayes (1981). Finalmente, se incluyó elperiodo de revisión, perfeccionamiento y evaluación para concluir el proceso con actividades de revisión metacognitiva, edición final y reflexión sobre los aprendizajes alcanzados.

La estructura de esta secuencia didáctica metadiscursiva podría mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje de manera gradual y significativa, al profundizarse y replicarse en otros institutos con situaciones similares, mientras se fomenta la reflexión continua sobre la producción escrita y la mejora de la ADE a través del ensayo como género discursivo, constituyéndose este en una herramienta pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas, necesarias para responder a los Estándares Básicos de Competencias (EBC) en Lenguaje y los Derechos Básicos de Aprendizaje (DBA) de undécimo grado. De esta manera, la secuencia didáctica se alinea con las políticas educativas nacionales colombianas emanadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006 y 2015). Así se podría contribuir con la formación de ciudadanos autónomos y reflexivos, en coherencia con los propósitos educativos del sistema colombiano actual.

A continuación, se presenta de manera detallada la secuencia didáctica metadiscursiva y las sesiones que la componen, a partir de lo propuesto por Díaz-Barriga (2013b) al describirse objetivos, estructura, actividades y recursos empleados, con la intención de brindar un modelo que articule la teoría y la práctica constante en la enseñanza de la ADE.

I Periodo

Tabla 4. *Secuencia didáctica metadiscursiva, 1er periodo*

1er Periodo	
Asignatura:	**Español**
Estándares básicos de competencia (EBC):	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos (MEN, 2006).
Unidad temática o ubicación dentro del curso general:	Derecho básico de aprendizaje (DBA). 8.- Escribe ensayos en donde se desarrolla una idea, referencias, fuentes consultadas, realiza afirmaciones y las defiende (MEN, 2015).
Tema general:	El ensayo argumentativo
Contenidos:	1.-Intención comunicativa argumentativa 2.- Estructura del ensayo
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	Doce semanas y 12 sesiones previstas
Nombre del docente que elaboró la secuencia didáctica:	Ríchard Sosa
Finalidad, propósitos u objetivos:	Identificar las dificultades que poseen los estudiantes para desarrollar ensayos argumentativos de acuerdo con el DBA.
Situación o problema por mejorar:	Dificultades o falencias de los estudiantes al desarrollar ensayos argumentativos
Orientaciones generales para	1.- Ensayos escritos

la evaluación:	2.- Rúbrica
Objeto:	Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; obtención de evidencias de aprendizaje.
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:	Evidencias integradas al portafolio de trabajo
Recursos utilizados:	Material fotocopiado, lecturas, novelas, hojas de papel, cuadernos, entre otros.

En las siguientes tablas se describe de manera sucinta las sesiones correspondientes a la secuencia didáctica, dividida por cada período durante el abordaje de la investigación.

Tabla 5. *1era sesión*

1 er periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	04/03/2024
Etapa	Diagnóstica
Actividades de inicio	Semana 1: Introducción a la argumentación discursiva escrita y diagnóstico inicial • Dinámica inicial: Activando conocimientos previos **Actividad:** realización de una lluvia de ideas con preguntas como: ¿Qué significa "argumentar"? ¿En qué situaciones cotidianas usamos argumentos? ¿Qué diferencia hay entre dar una opinión y justificarla? • **Técnica:** se escribieron las respuestas en el tablero en forma de organizador gráfico para identificar los puntos comunes y elaborar una idea general. • **Presentación del propósito de la sesión:** se les explicó a los participantes que se trabajaría en identificar sus habilidades iniciales para argumentar por escrito, enfatizando la importancia de

	estas habilidades para el desarrollo académico y personal al momento de escribir un texto argumentativo.
Actividades de desarrollo	Introducción a la argumentación discursiva: • Actividad realizada: Se explicó qué es la argumentación discursiva escrita, destacando sus elementos principales (tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión). Se apoyó este elemento teórico con material escrito en forma de esquema sobre la estructura del texto argumentativo. • Análisis guiado de un texto modelo: Actividad: Se les presentó un texto breve con una estructura argumentativa clara y se comparó con otros textos como la novela, el cuento y el resumen. Se leyó el texto en voz alta y se analizó en conjunto: Identificando la tesis. Subrayando posibles argumentos y contraargumentos. Destacando la conclusión. Se fomentó la participación de los estudiantes en pequeños grupos mediante preguntas como: ¿Qué opinan del texto presentado? ¿Hay algo que añadirían o cambiarían? • Prueba diagnóstica: Escritura de un ensayo breve: Actividad: Se solicitó a los estudiantes que escribieran un ensayo breve (mínimo 4 párrafos) sobre un tema que hubieran trabajado en clase y les resultara interesante (por ejemplo, la importancia de cuidar el ambiente). Para ello, se les ofreció un esquema básico para orientar su escritura: Primer párrafo: Introducción y tesis. Segundo y tercer párrafo: Argumentos principales con ejemplos o datos. Cuarto párrafo: Conclusión y cierre. Instrumento utilizado: se empleó una rúbrica inicial para evaluar los textos, enfocándose en claridad, estructura y cohesión, así como la superestructura del ensayo argumentativo. • Actividades de Cierre: Reflexión grupal sobre la actividad con la intención de que los estudiantes compartieran sus experiencias al escribir su ensayo diagnóstico. Resumen de los aprendizajes clave: A manera de cierre, se reiteró qué es la argumentación discursiva escrita y

	por qué es fundamental dentro de los textos escritos. Se anticipó el objetivo de la próxima sesión donde se trabajaría en identificar sus habilidades argumentativas para elaborar ensayos argumentativos. Entrega de tareas: Los estudiantes deben revisar y subrayar la tesis, argumentos y conclusiones de su propio ensayo, próximo a realizarse en la próxima clase.

En la tabla anterior puede observarse cómo comenzó a aplicarse la fase 1 del presente estudio, denominada sensibilización y diagnóstico. Esta se desarrolló en la primera sesión, durante la primera semana de aplicación de la investigación con el propósito de introducir a los estudiantes en la ADE y realizar un diagnóstico inicial de sus conocimientos previos. Esta sesión buscó no sólo explorar sus ideas y percepciones sobre la argumentación, sino también establecer una base conceptual clara para las actividades y sesiones posteriores.

La sesión inició con una dinámica orientada a la activación de conocimientos previos. Los estudiantes participaron en una lluvia de ideas guiada por preguntas como: ¿qué significa argumentar?, ¿en qué situaciones cotidianas usamos argumentos? y ¿qué diferencia hay entre dar una opinión y justificarla? Estas preguntas permitieron que los estudiantes reflexionaran sobre el concepto de argumentación desde experiencias personales y situaciones cotidianas. Las respuestas se registraron en el tablero utilizando un organizador gráfico, lo que facilitó la identificación de puntos comunes y la construcción colectiva de una idea general sobre la argumentación. Posteriormente, se les explicó a los participantes que durante la sesión se trabajaría en reconocer sus habilidades iniciales para argumentar por escrito, enfatizando la relevancia de estas competencias tanto para su desarrollo académico como personal.

En el desarrollo de la sesión, se presentó una introducción breve y clara sobre la ADE, explicando los elementos fundamentales que la conforman, como son: la tesis, los argumentos, los contraargumentos y la conclusión. Este contenido teórico fue complementado con un esquema visual que representaba la estructura básica del texto argumentativo. A continuación, se llevó a cabo un análisis guiado de un texto modelo, seleccionado para familiarizar a los estudiantes con los

componentes esenciales del ensayo argumentativo. Se utilizó un texto breve con una estructura argumentativa clara, que fue comparado con otros géneros como la novela, el cuento y el resumen. Durante la lectura en voz alta y la socialización, se analizaron aspectos clave del texto, identificando la tesis, subrayando los argumentos y contraargumentos, y destacando la conclusión. Este análisis se enriqueció mediante preguntas que promovieron la participación, tales como: ¿qué opinan del argumento presentado? y ¿hay algo que añadirían o cambiarían?, para conocer la opinión de los participantes.

Como actividad central, los estudiantes escribieron un ensayo breve con un mínimo de cuatro párrafos sobre un tema de interés trabajado previamente en clase, como la importancia de cuidar el ambiente. Para orientar su escritura, se les proporcionó un esquema sencillo: el primer párrafo para la introducción y la tesis, el segundo y tercer párrafos para los argumentos principales con ejemplos o datos, y el cuarto párrafo para la conclusión y el cierre. Esta actividad permitió evaluar las habilidades iniciales de los estudiantes en la escritura de textos argumentativos. Se empleó una rúbrica como instrumento de evaluación, enfocada en aspectos como: la claridad, la estructura, la cohesión y la superestructura del ensayo.

La sesión concluyó con una reflexión grupal donde los estudiantes compartieron sus experiencias al escribir el ensayo, identificando las partes que les resultaron más fáciles o difíciles de desarrollar. Estas dificultades fueron anotadas para retomarlas en la siguiente sesión, con el fin de elaborar un plan de mejora para fortalecer sus competencias argumentativas. Como cierre, se reiteraron los aprendizajes clave, destacando la importancia de la ADE como herramienta fundamental para la elaboración de textos académicos. Finalmente, se anticipó que en la próxima sesión se trabajaría en identificar y analizar las falencias encontradas en los ensayos producidos, y se asignó como tarea revisar sus propios textos para subrayar la tesis, los argumentos y la conclusión.

Tabla 6. *2da sesión*

1er periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	11/03/2024
Fase:	Planificación

Actividades de inicio	Semana 2: revisión de las producciones argumentativas de los estudiantes participantes. 1. Reflexión inicial: • **Actividad:** al iniciar se les preguntó a los estudiantes: ¿Qué les resultó más fácil o difícil al escribir su ensayo durante la clase anterior? ¿Qué parte consideran que necesita más trabajo (introducción, argumentos, conclusión)? Se recogieron sus respuestas y se escribieron las ideas principales en el tablero. **Técnica:** Discusión abierta a manera de grupo focal.
Actividades de Desarrollo	2. Análisis grupal de los ensayos: Actividad: Se seleccionaron 3 ensayos representativos de manera anónima. Se leyó cada ensayo en voz alta y se analizó con preguntas guía como las siguientes: ¿La tesis es clara y está bien delimitada? ¿Los argumentos están bien fundamentados? ¿Se incluye algún contraargumento? ¿La conclusión resume y cierra el texto de manera adecuada? ¿Qué aspectos creen que pueden mejorar? Se escribieron en el tablero las dificultades más comunes mencionadas para retomarlas en fases posteriores a partir de un cuadro de análisis con dos columnas: a) *Fortalezas*: Elementos que cumplen con los criterios de un ensayo argumentativo y b) *Debilidades*: Aspectos que deben mejorarse. **Instrumento:** se empleó la rúbrica inicial para guiar el análisis. 3. Trabajo en parejas o pequeños grupos: Actividad: Se entregó a cada estudiante su ensayo previamente

	corregido con comentarios del docente. En parejas, los estudiantes identificaron: La tesis, los argumentos y la conclusión en su ensayo. Áreas específicas que necesitaban mejorar. Una sugerencia de mejora para cada aspecto (tesis, argumentos y conclusión). **Técnica:** Dinámica de autoevaluación y coevaluación
Actividades de Cierre	5. Reflexión y compromiso personal: Actividad: Cada estudiante escribió en su cuaderno: Una dificultad específica que trabajará para superar en futuros textos. Un plan breve para mejorar en la próxima versión del ensayo. **Técnica:** Autoanálisis escrito. 6. Anticipación de las próximas sesiones: El docente explicó que trabajarían en talleres específicos para abordar las principales dificultades detectadas. Se animó a los estudiantes a leer y reflexionar sobre sus ensayos antes de la próxima clase.

La segunda sesión de esta fase de sensibilización y diagnóstico tuvo como objetivo central analizar los ensayos escritos por los estudiantes en la sesión anterior, con el propósito de identificar fortalezas y debilidades en sus producciones argumentativas. Esta actividad no sólo buscó fomentar un análisis crítico de los textos, sino también establecer compromisos personales hacia la mejora continua en la escritura argumentativa.

La sesión inició con una reflexión colectiva que permitió a los estudiantes compartir sus percepciones y experiencias al escribir su primer ensayo. Para ello, se les plantearon preguntas orientadoras como: *¿qué les resultó más fácil o difícil al escribir su ensayo?* y *¿qué parte consideraban que necesitaba más trabajo (introducción, argumentos, conclusión)?* Las respuestas se recopilaron en el tablero,

organizando las ideas en torno a patrones comunes de fortalezas y dificultades. Este ejercicio de inicio permitió a los estudiantes reconocerse como parte de un proceso colectivo de aprendizaje, promoviendo un ambiente introspectivo y receptivo hacia la retroalimentación de ellos como participantes activos.

En el desarrollo de la sesión, se llevó a cabo un análisis grupal de algunos ensayos representativos, previamente seleccionados y corregidos. Estos textos se leyeron en voz alta, y su análisis fue guiado por preguntas clave que ayudaron a los estudiantes a identificar aspectos fundamentales de la estructura argumentativa, como la claridad de la tesis, la fundamentación de los argumentos, la inclusión de contraargumentos y la efectividad de la conclusión. Para sistematizar los hallazgos, se elaboró un cuadro sinóptico en el tablero con dos columnas: *fortalezas* y *debilidades*, como el que se muestra a continuación.

Tabla 7. *Dificultades y estrategias de mejora*

Dificultad detectada	Estrategias de mejora
Tesis poco clara	Formular la tesis respondiendo a una pregunta clave.
Argumentos débiles o pocos datos	Buscar ejemplos concretos y datos que los respalden.
Conclusión muy general o imprecisa	Reformular la conclusión respondiendo al "por qué es importante".

Este ejercicio permitió a los estudiantes comprender los criterios de un ensayo argumentativo sólido y reflexionar sobre cómo estos se aplicaban a sus propias producciones. Posteriormente, cada participante recibió su ensayo corregido con comentarios específicos. En parejas, los educandos identificaron en sus textos los elementos principales (tesis, argumentos y conclusión) y analizaron las áreas que requerían mejora. Durante este ejercicio de autoevaluación y coevaluación, los implicados trabajaron de manera colaborativa para proponer sugerencias concretas de mejora en aspectos clave de sus ensayos, fortaleciendo tanto sus habilidades de análisis como su capacidad para recibir y ofrecer retroalimentación constructiva.

Al finalizar, los estudiantes participaron en un ejercicio de autoanálisis individual. En sus cuadernos, escribieron una dificultad específica que reconocieron como prioritaria para trabajar en futuros textos, acompañada de un plan breve para superar esta dificultad. Este momento de introspección permitió consolidar los aprendizajes de la sesión y fomentar un compromiso personal hacia el desarrollo de sus habilidades argumentativas.

Antes de concluir, se anticiparon las actividades de las próximas sesiones, informando que se abordarían talleres específicos para trabajar las principales dificultades detectadas en los ensayos. Se alentó a los estudiantes a reflexionar sobre sus textos y a preparar sus ideas para las siguientes etapas de la secuencia didáctica. Los recursos empleados en esta sesión incluyeron la rúbrica de evaluación, los ensayos corregidos de los estudiantes, un ejemplo de cuadro de análisis y apoyo para guiar el análisis colectivo. La dinámica de esta sesión no sólo contribuyó a identificar áreas de mejora, sino que también fortaleció la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo, sentando bases sólidas para el desarrollo de habilidades argumentativas en las fases posteriores.

Tabla 8. *3era sesión*

1 ° er periodo	Descripción de la sesión
Fecha:	18/03/2024
Fase:	planificación
Sesión 3	Semana 3: introducción a la argumentación discursiva escrita y diagnóstico inicial

Actividades de inicio	1.- Dinámica inicial: ¿Qué saben de la estructura del ensayo? Actividad: Para iniciar se les preguntó a los estudiantes: ¿Qué partes creen que tiene un ensayo? ¿Qué información incluirían en cada parte? Se escribieron sus respuestas en el tablero en forma de un esquema inicial para compararlo con la teoría que se abordaría en clase. Se generó interés en los estudiantes diciéndoles que aprenderían a estructurar un ensayo de manera clara y efectiva. • **Presentación del objetivo de la sesión:** se les explicó que identificarían y analizarían las partes del ensayo argumentativo (introducción, desarrollo y conclusión) para luego practicar la escritura de la introducción. 2.- Actividades de Desarrollo: Exposición de la superestructura del ensayo argumentativo. Actividad: Se presentó un *organizador gráfico* (esquema de bloques) con las tres partes principales: *Introducción***:** presenta la tesis y el tema general o planteamiento. *Desarrollo:* expone argumentos con ejemplos o evidencias. *Conclusión:* reafirma la tesis y cierra el ensayo. Se explicó el propósito y características de cada parte.
Actividades de cierre	Se formularon preguntas interactivas para comprobar la comprensión, como: ¿Qué sucede si un ensayo no tiene una conclusión clara? ¿Dónde debería aparecer la idea principal?

	3.- Análisis de un ensayo modelo: Actividad: Se les entregó un ensayo modelo para desglosar las partes del ensayo, con base en un texto relacionado con un tema de interés (por ejemplo, *La falsa promesa de Chat-gpt*). Se organizó a los estudiantes en grupos pequeños y se les pidió que: Subrayaran la introducción y escribieran su tesis. Identificaran los argumentos y ejemplos en el desarrollo. Localizaran la conclusión y resumieran la idea final. Se realizó una discusión grupal para comparar las observaciones. Con apoyo del organizador gráfico se relacionó cada parte con el texto analizado. • Ejercicio práctico: escribir la introducción sobre un tema propuesto. Actividad: Se les proporcionó un tema (por ejemplo, La importancia de la educación para el desarrollo social). Se recordaron los pasos para una buena introducción: Presentar el tema de forma general. Introducir el enfoque del ensayo. Redactar la tesis con claridad. Se les pidió a los estudiantes que escribieran una introducción breve. Como actividad opcional se les solicitó que realizaran una lectura voluntaria de algunas introducciones y se retroalimentaron los mismos de manera constructiva. • Reflexión sobre el aprendizaje: Actividad:

	Preguntas para los estudiantes: ¿Qué les resultó más claro sobre las partes del ensayo? ¿Qué dificultades tuvieron al escribir la introducción? Se escribieron las respuestas más destacadas en el tablero para retomarlas en la próxima sesión. Revisión del propósito: Reafirma que reconocer y desglosar las partes de un ensayo es clave para escribir textos claros y bien estructurados. Entrega de tarea: Se asignó como tarea redactar una introducción para un nuevo tema a elección del estudiante, siguiendo los pasos vistos en clase.

En esta sesión, correspondiente a la Fase 2 sobre construcción conceptual, se buscó introducir a los estudiantes en los fundamentos de la ADE, realizando un diagnóstico inicial sobre sus conocimientos previos y dificultades en la elaboración de textos argumentativos. Durante la segunda semana de trabajo, se enfatizó en el reconocimiento y análisis de la estructura básica del ensayo argumentativo, así como en la práctica de la escritura de introducciones.

Siguiendo la estructura de las sesiones anteriores, esta se organizó en tres momentos principales. Para el *inicio* se realizó una dinámica inicial para activar los conocimientos previos de los estudiantes sobre las partes que conforman el ensayo argumentativo. Mediante preguntas orientadoras, se recopilaron sus ideas y se contrastaron con la teoría que fue presentada posteriormente. Además, se explicó el propósito de la sesión, que consistía en identificar y analizar las partes del ensayo argumentativo (introducción, desarrollo y conclusión), como paso previo para la escritura de introducciones efectivas.

En el desarrollo se incluyeron tres actividades clave. Estas fueron: a) *Exposición de la superestructura del ensayo argumentativo***:** Se utilizó un organizador gráfico para ilustrar las tres partes principales del ensayo (introducción, desarrollo y conclusión), destacando su propósito y características esenciales. Se fomentó la participación mediante preguntas interactivas para comprobar la

comprensión del tema por parte de los estudiantes; b) *Análisis de un ensayo modelo:* durante la aplicación los estudiantes trabajaron en grupo para desglosar las partes de un ensayo, identificando la introducción y su tesis, los argumentos y evidencias en el desarrollo, y la idea principal en la conclusión. Este ejercicio se complementó con una discusión grupal para consolidar el aprendizaje; y c) *Escritura de una introducción:* Los estudiantes practicaron la redacción de introducciones claras y atractivas, siguiendo un esquema que incluía la presentación general del tema, el enfoque del ensayo y la tesis o planteamiento. Se brindó retroalimentación constructiva sobre algunas de las introducciones elaboradas por los estudiantes, evidenciando así la comprensión del tema.

En relación con el *cierre*, la sesión culminó con una reflexión grupal en la que los estudiantes compartieron lo que les resultó más claro sobre la estructura del ensayo y las dificultades encontradas al escribir la introducción. Las respuestas se anotaron para retomarlas en futuras sesiones. Finalmente, se reafirmó la importancia de dominar la estructura del ensayo argumentativo y se asignó una tarea: redactar una introducción sobre un tema de elección personal, aplicando lo aprendido durante la sesión de clase.

Es necesario destacar que esta sesión estuvo diseñada para combinar teoría y práctica, asegurando que los estudiantes no sólo comprendieran la estructura del ensayo, sino que también comenzaran a desarrollar sus habilidades para redactar textos argumentativos claros y efectivos, como es el objetivo de esta investigación.

Tabla 9. *4ta sesión*

1er periodo	Descripción de la sesión
Fecha:	25/03/24
Fase:	Planificación
Actividades de inicio	1.- Dinámica inicial: activando el pensamiento crítico Actividad: Se presentó una pregunta polémica escrita en el tablero: "¿Deberían ser utilizadas las redes sociales como

	herramienta principal en la educación?" Se solicitó que levantaran la mano para indicar si estaban de acuerdo o en desacuerdo con la pregunta inicial y se permitió que explicaran de manera breve su postura. Se introdujo la idea de que las posturas claras y bien justificadas son la base de una tesis argumentativa sólida. **Presentación del propósito de la sesión:** El docente explicó que se trabajaría en la elaboración de introducciones claras y en la redacción de una tesis argumentativa precisa para respaldar sus ideas.
Actividades de Desarrollo	2.- Debate grupal: Generación de ideas para la tesis Actividad: Se organizó un debate informal dividiendo al grupo en dos posturas: A favor del uso de redes sociales en la educación. En contra del uso de redes sociales en la educación. Cada grupo tenía 5-7 minutos para discutir y anotar al menos tres razones que respaldaran su postura. Se abrió un espacio para que cada grupo presentara sus ideas y se permitió que el resto del aula reaccionara o planteara preguntas. Se resumieron los puntos clave en el tablero, destacando argumentos relevantes que pudieran convertirse en una tesis. • Taller: Redacción de tesis argumentativas Actividad: Se explicó de manera breve las características de una buena tesis argumentativa: Es clara y específica. Plantea una posición que pueda defenderse. Responde a una pregunta o problemática. Por otro lado, se proporcionaron varios temas para

	que cada estudiante eligiera uno (ejemplos): El impacto de las redes sociales en el rendimiento académico. ¿Debería implementarse una jornada escolar más corta? La importancia de la educación ambiental en los colegios. Se les solicitó a los estudiantes que redactaran al menos dos tesis diferentes para el tema escogido. • Feedback colectivo sobre las tesis generadas: Actividad: Se solicitó voluntarios para leer sus tesis en voz alta. Se propició un espacio de retroalimentación grupal, guiando preguntas como: ¿Es clara la posición del autor? ¿La tesis responde al tema planteado? ¿Es defendible con argumentos? Se hicieron los ajustes en el tablero para mostrar cómo mejorar las tesis.
Actividades de Cierre	3.- Reflexión grupal: Actividad: Preguntas guiadoras: ¿Qué fue lo más fácil o difícil al redactar una tesis? ¿Cómo pueden aplicar estas habilidades en sus ensayos futuros? Se anotaron las reflexiones en el tablero para motivar la participación colectiva. Resumen del propósito: Se reafirma que una tesis sólida es la base de un ensayo argumentativo efectivo y que en esta sesión trabajaron en lograrlo. Tarea:

	Se les pidió a los estudiantes que redactaran una introducción completa (incluyendo una tesis) para uno de los temas trabajados en clase. Se les recordó que debían incluir un enfoque claro en su planteamiento.

En esta sesión, correspondiente a la Fase 1 de construcción teórica-conceptual, los estudiantes trabajaron en el desarrollo del pensamiento crítico y la elaboración de tesis argumentativas precisas. A partir de una dinámica inicial y un debate grupal, se promovió la exploración de distintas posturas sobre un tema controversial, para luego enfocarse en la formulación de tesis claras y defendibles, fundamentales en la argumentación escrita.

La sesión se estructuró en tres momentos principales. El *inicio* comenzó con una dinámica diseñada para activar el pensamiento crítico y generar interés en el tema. Se presentó en el tablero la pregunta: "¿deberían ser utilizadas las redes sociales como herramienta principal en la educación?", y se solicitó a los estudiantes que indicaran su postura levantando la mano. Posteriormente, se abrió un espacio breve para que explicaran sus razones. Esta actividad sirvió para introducir la importancia de posturas bien justificadas en la construcción de una tesis argumentativa sólida. Finalmente, se presentó el propósito de la sesión: trabajar en la elaboración de introducciones claras y tesis argumentativas bien definidas para sustentar sus ideas.

En el *desarrollo* de la sesión se realizaron tres actividades clave: a) *Debate grupal: generación de ideas para la tesis.* Se organizó un debate informal dividiendo la clase en dos posturas: a favor y en contra del uso de redes sociales en la educación. Cada grupo contó con 5-7 minutos para discutir y anotar al menos tres razones que respaldaran su posición. Luego, compartieron sus ideas con el resto de la clase, permitiendo la interacción mediante preguntas y comentarios. Después se resumieron en el tablero los puntos clave del debate, destacando aquellos que podían convertirse en una tesis argumentativa.

La segunda actividad fue: b) *Taller: redacción de tesis argumentativas.* Se explicaron las características de una buena tesis: claridad, especificidad, defendibilidad y relación con una pregunta o problemática. Se ofrecieron distintos

temas para que los estudiantes eligieran uno, como: el impacto de las redes sociales en el rendimiento académico o la importancia de la educación ambiental en los colegios. Luego redactaron al menos dos tesis diferentes sobre el tema seleccionado. Se proporcionaron algunos ejemplos para orientar el proceso.

La tercera actividad aplicada consistió en: c) *Feedback colectivo sobre las tesis generadas*. Los estudiantes voluntarios leyeron sus tesis en voz alta y recibieron retroalimentación guiada mediante preguntas como: ¿es clara la posición del autor? ¿la tesis responde al tema planteado? ¿es defendible con argumentos? Se hicieron los ajustes en el tablero para modelar mejoras en la redacción.

Para el cierre y la consolidación de lo aprendido, se realizó una reflexión grupal en la que los estudiantes compartieron sus dificultades y aciertos en la redacción de tesis. Se les preguntó: ¿qué fue lo más fácil o difícil al redactar una tesis? y ¿cómo pueden aplicar estas habilidades en sus ensayos futuros? Se registraron las respuestas en el tablero para reforzar el aprendizaje.

Finalmente, se reafirmó la importancia de una tesis bien formulada como base de un ensayo argumentativo efectivo. Como tarea, los estudiantes debieron redactar una introducción completa (incluyendo una tesis) para uno de los temas trabajados en clase, asegurándose de mantener un enfoque claro en su planteamiento. Esta sesión buscó fortalecer el pensamiento crítico y la capacidad argumentativa de los estudiantes, brindándoles herramientas clave para la elaboración de ensayos argumentativos bien estructurados.

II PERIODO

Tabla 10. *2do periodo*

Asignatura:	Español
Estándares básicos de competencia (EBC):	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos (MEN, 2006).
Unidad temática o ubicación dentro del curso general:	Derecho básico de aprendizaje (DBA). Lenguaje: 8.- Escribe ensayos en donde se desarrolla una idea, referencias, fuentes consultadas, realiza

	afirmaciones y las defiende (MEN, 2015).
Tema general:	El ensayo argumentativo
Contenidos:	1.-Intención comunicativa argumentativa 2.- Estructura del ensayo
Duración de la secuencia y número de sesiones previstas:	5 semanas, divididas en 5 sesiones de 90 minutos cada una.
Finalidad, propósitos u objetivos:	Identificar las dificultades que poseen los estudiantes para el desarrollo de ensayos argumentativos de acuerdo con el DBA.
Situación o problema por mejorar:	Dificultades de los estudiantes al desarrollar ensayos argumentativos
Orientaciones generales para la evaluación:	1.- Ensayos escritos 2.- Rúbrica
Objeto:	Se busca responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; obtención de evidencias de aprendizaje.
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:	Evidencias integradas al portafolio de trabajo
Recursos utilizados:	Lecturas, novelas, cuadernos, entre otros.

Tabla 11. *5ta sesión*

2° do periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	01/04/24
Fase:	escritura y producción

Actividades de inicio	Temática: ¿qué hace un argumento sólido? • Actividad: Se presentaron dos afirmaciones en el tablero: "Las redes sociales son útiles en la educación porque todos las usan." "Las redes sociales son útiles en la educación porque permiten el acceso rápido a recursos educativos, como lo demuestra un estudio de la UNESCO (2023)." Se preguntó al grupo: ¿Cuál de estas afirmaciones es un argumento sólido? ¿Por qué una es más convincente que la otra? Se dirigió el debate hacia la idea de que un argumento sólido se fundamenta en evidencias claras y confiables.
Actividades de desarrollo	2.- Introducción a los tipos de argumentos: • Actividad: Se utilizó una diapositiva para explicar los siguientes tipos: **Argumento basado en datos o hechos:** usa estadísticas, cifras o estudios. **Argumento de autoridad:** se apoya en la opinión de expertos o instituciones. **Argumento por ejemplos:** usa situaciones concretas que ilustren el punto. **Argumento por analogía:** compara situaciones similares para destacar paralelismos. Se proporcionaron ejemplos de cada tipo (relacionados con un tema conocido por los estudiantes, como el uso de redes sociales). Se realizaron preguntas interactivas para reforzar la comprensión, como: ¿Qué tipo de argumento usarías para convencer a un amigo sobre la importancia del reciclaje? (Ver anexo A- 4)

	Ejercicio práctico: redacción de un párrafo argumentativo. **Actividad:** Se pidió a los estudiantes que seleccionaran una de las siguientes tesis (una ya trabajada en sesiones anteriores o una de su interés): El uso de redes sociales mejora el aprendizaje colaborativo. La educación debe incluir clases sobre el manejo responsable de redes sociales. Se les explicó cómo estructurar un párrafo argumentativo: Introducir el argumento principal. Apoyar el argumento con evidencias (datos, ejemplos, autoridad, analogía). Relacionar la evidencia con la tesis de forma clara. Se les otorgó 15 minutos para que redactaran su párrafo usando al menos un tipo de argumento. Dinámica grupal: Evaluación y mejora de argumentos: Se formaron grupos pequeños (3-4 estudiantes). Cada estudiante leyó su párrafo en voz alta. Los compañeros dieron retroalimentación guiándose por preguntas como: ¿El argumento es claro y relevante? ¿La evidencia es suficiente y adecuada? ¿El párrafo conecta bien con la tesis? Se solicitó que los grupos eligieran un párrafo destacado para leerlo en plenaria y discutieran cómo se podían mejorar aún más.
Actividades de cierre:	3.- Reflexión grupal: Formulación de preguntas: ¿Qué aprendieron sobre la construcción de

	argumentos? ¿Qué tipo de argumento les resultó más fácil/difícil usar? Se escribieron en el tablero los puntos clave mencionados y se discutieron. **Tarea:** se asignó como tarea que redactaran un párrafo argumentativo adicional sobre un tema de su elección, usando un tipo de argumento diferente al trabajado en clase.

En esta sesión, los estudiantes profundizaron en la estructura y características de los argumentos sólidos dentro del ensayo argumentativo. A través de actividades interactivas y prácticas, aprendieron a identificar distintos tipos de argumentos y a redactar párrafos argumentativos bien fundamentados.

La sesión inició con una dinámica en la que los estudiantes analizaron dos afirmaciones sobre el uso de las redes sociales en la educación, comparando su solidez argumentativa. A partir de este análisis, se introdujo la importancia de fundamentar los argumentos con evidencias confiables. Luego, se presentó el propósito de la clase: identificar los tipos de argumentos y aprender a construir párrafos argumentativos sólidos.

Para introducir los tipos de argumentos, se empleó un organizador gráfico que mostraba las características y ejemplos de los más comunes: argumento basado en datos, argumento de autoridad, argumento por ejemplos y argumento por analogía. A través de preguntas interactivas, se invitó a los estudiantes a reflexionar sobre cómo aplicar estos argumentos en situaciones cotidianas.

Posteriormente, los estudiantes aplicaron este conocimiento en un ejercicio de redacción, eligiendo una tesis y desarrollando un párrafo argumentativo que incluyera al menos un tipo de argumento. Se les proporcionó una estructura guía para la construcción del párrafo, destacando la importancia de la evidencia en la argumentación.

La sesión continuó con una dinámica grupal en la que los estudiantes compartieron sus párrafos y recibieron retroalimentación de sus compañeros mediante preguntas orientadoras sobre claridad, relevancia y conexión con la tesis.

Finalmente, cada grupo seleccionó un párrafo destacado y se discutieron estrategias para mejorar la argumentación

Para consolidar el aprendizaje, se realizó una reflexión grupal en la que los estudiantes identificaron sus principales aprendizajes y los tipos de argumentos que les resultaron más fáciles o difíciles de usar. Se reforzó la idea de que los argumentos sólidos, respaldados por evidencias, son fundamentales en el ensayo argumentativo. Como asignación, los estudiantes debían redactar un nuevo párrafo argumentativo sobre un tema de su elección, aplicando un tipo de argumento distinto al trabajado en clase.

Al finalizar estas primeras cinco sesiones de la secuencia didáctica, los estudiantes habían establecido las bases para la construcción de textos argumentativos, identificando tesis, organizando ideas y explorando los elementos esenciales del ensayo. Esta fase inicial les permitió familiarizarse con la estructura del género y desarrollar un primer acercamiento al pensamiento argumentativo, sentando así las condiciones para avanzar hacia niveles de mayor complejidad.

En las sesiones desde la seis a la doce, la secuencia didáctica se centró en consolidar y ampliar esas competencias, promoviendo la integración de párrafos en ensayos completos y fortaleciendo la coherencia interna de los textos mediante la revisión, la reescritura y la retroalimentación docente y entre pares. De esta manera, se aseguró una progresión clara y coherente, guiando a los estudiantes desde la familiarización inicial hacia la producción autónoma y fundamentada de textos argumentativos más elaborados.

A partir de estas ideas iniciales, se elaboraron las siguientes sesiones de la secuencia didáctica que a continuación se esbozan y se desarrollan, siguiendo el modelo inicial del primer periodo escolar durante el año 2024.

Tabla 12. *6ta sesión*

1er periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	08/04/2024
Sesión 6	Fase: escritura y producción
Actividades de inicio	Dinámica inicial: el abogado del diablo Actividad:

	Se presentó una afirmación simple en el tablero: "Las redes sociales siempre son beneficiosas en la educación." Se pidió a los estudiantes que actuaran como abogados del diablo y encontraran al menos dos razones que cuestionaran esa afirmación (contraargumentos). Se transcribieron sus ideas en el tablero y se explicaron de manera breve como ejemplos de contraargumentos.
Actividades de desarrollo	**1.- Exposición:** ejemplos de contraargumentos y refutaciones Actividad: Se presentó una tesis y un argumento: *Tesis:* el uso de redes sociales mejora el aprendizaje colaborativo. *Argumento:* facilita la interacción entre estudiantes de diferentes contextos, promoviendo el intercambio de ideas. Se adicionó un contraargumento plausible: Sin embargo, las redes sociales pueden distraer a los estudiantes y reducir su productividad. Se demostró cómo refutarlo: Aunque es cierto que pueden ser distractoras, el uso de plataformas específicas y horarios establecidos minimiza estas distracciones y optimiza su uso educativo. Se usaron más ejemplos relacionados con temas conocidos por los estudiantes y producidos por ellos mismos. 2.- Ejercicio práctico: identificación de contraargumentos Actividad: Se proporcionó a los estudiantes una lista de tesis y argumentos (tanto de clases anteriores como actuales): El uniforme escolar fomenta la disciplina. El horario escolar extendido mejora el rendimiento

	académico. La tecnología debería reemplazar los libros físicos en las escuelas. En parejas, los estudiantes debieron identificar al menos un contraargumento por tesis y anotarlo. Compartieron algunas respuestas en plenaria y se discutieron de manera breve. 3.- Redacción: párrafo con contraargumento y refutación Actividad: o Se les indicó a los estudiantes que escogieran una tesis de las trabajadas previamente. o Se les solicitó a los estudiantes que escribieran un párrafo siguiendo la estructura: Presentar el argumento principal. (Ver anexo A- 2) o Introducir un contraargumento plausible. o Refutar el contraargumento de manera sólida. o Ejemplo: El horario escolar extendido mejora el rendimiento académico porque proporciona más tiempo para actividades formativas. Sin embargo, algunos argumentan que los estudiantes se cansan más, afectando su concentración. No obstante, estudios demuestran que la inclusión de pausas activas en horarios extendidos mejora la retención y la motivación. Se les otorgó un total de 15-20 minutos para redactar.
Actividades de cierre	1.-Revisión grupal: Actividad: o Se dividió a los estudiantes en pequeños grupos. o Cada estudiante leyó su párrafo en voz alta y los compañeros dieron retroalimentación con base en preguntas como:

	○ ¿El contraargumento es realista y relevante? ○ ¿La refutación es clara y convincente? ○ Se seleccionaron varios párrafos destacados para compartirlos en plenaria. 2.- Reflexión grupal: Actividad: Preguntas formuladas: ¿Por qué es importante incluir contraargumentos en un ensayo? ¿Qué aprendieron sobre cómo refutarlos? Se escribieron las ideas principales en el tablero para reforzar el aprendizaje. Tarea: Se asignó como tarea redactar un párrafo argumentativo que incluyera: Un argumento principal. Un contraargumento plausible. Una refutación sólida.

En concordancia con el propósito general de la secuencia didáctica metadiscursiva orientada al fortalecimiento de la ADE en estudiantes de educación media, esta sexta sesión tuvo como objetivo fundamental que los participantes reconocieran la importancia de los contraargumentos dentro de un texto argumentativo, así como su adecuada incorporación mediante el recurso de la refutación. Este proceso respondía a la necesidad de promover un pensamiento crítico y dialógico, elementos esenciales de la competencia argumentativa en contextos académicos.

La sesión inició con una actividad denominada *El abogado del diablo*, la cual permitió introducir de forma participativa el concepto de contraargumento. Para ello, se presentó una afirmación provocadora relacionada con el uso de las redes sociales en la educación: las redes sociales siempre son beneficiosas en el aprendizaje escolar. Los estudiantes, organizados en pequeños grupos, debían asumir una postura contraria y formular razones que cuestionaran dicha afirmación.

Esta estrategia permitió activar conocimientos previos, generar una actitud crítica ante enunciados en apariencia válidos y reconocer que en el discurso argumentativo es necesario considerar posiciones opuestas para consolidar una postura propia con mayor solidez.

Después se desarrolló una breve exposición teórica sobre el papel de los contraargumentos y la función de la refutación como elemento que fortalece la coherencia y la solidez del texto argumentativo. El docente presentó ejemplos concretos, utilizando párrafos breves en los que se identificaban con claridad los elementos estructurales: argumento principal, contraargumento y refutación. De esta manera, los estudiantes pudieron observar cómo se articulaba la oposición dialógica dentro del cuerpo del ensayo, y cómo la refutación contribuía a reafirmar la tesis desde una postura crítica y fundamentada.

A continuación, se propuso un ejercicio práctico en el que, a partir de una serie de tesis trabajadas en clases anteriores, tales como: el uso del uniforme escolar mejora la disciplina, la tecnología debe reemplazar los libros físicos o el horario escolar extendido mejora el rendimiento académico, los estudiantes identificaron posibles contraargumentos que otras personas podrían esgrimir ante dichas afirmaciones. Esta actividad, realizada en parejas, promovió el diálogo y la reflexión, y facilitó la comprensión de la diversidad de perspectivas que puede suscitar una misma temática.

Como momento central de la sesión, los estudiantes redactaron un párrafo argumentativo en el que debían integrar un argumento principal, un contraargumento y una refutación. Esta tarea fue realizada de manera individual, y permitió aplicar los aprendizajes construidos durante la jornada. La redacción se enfocó en la claridad expositiva, la coherencia lógica entre las ideas, y el uso adecuado de conectores discursivos que facilitaran la articulación del texto.

Para culminar la sesión, se llevó a cabo una actividad de cierre que consistió en una socialización grupal de los párrafos redactados. En pequeños grupos, los estudiantes leyeron sus textos y recibieron retroalimentación de sus compañeros, orientada por preguntas guía como: ¿El contraargumento presentado es pertinente?, ¿la refutación es clara y convincente?, ¿se mantiene la coherencia argumentativa del párrafo? Este momento no solo favoreció la metacognición, sino también la práctica del análisis discursivo y la evaluación crítica entre pares.

Como actividad complementaria, se asignó la redacción de un nuevo párrafo argumentativo que incluyera, de manera explícita, un contraargumento y su respectiva refutación. Esta tarea, a ser revisada en la próxima sesión, permitió profundizar en los aprendizajes construidos y establecer conexiones con las fases posteriores de la secuencia didáctica, particularmente con la organización global del ensayo.

Tabla 13. *7ma sesión*

2do periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	15/04/2024
Sesión 7	Fase: escritura y producción
Actividades de inicio **Actividades de desarrollo**	Presentación breve y visual de una lista de conectores argumentativos organizados por función: **Aditivos:** además, asimismo, incluso, por otro lado... **Contrastivos:** sin embargo, no obstante, en cambio, aunque... **Causales:** porque, ya que, dado que... **Consecutivos:** por lo tanto, así que, en consecuencia... **Ejemplificativos:** por ejemplo, tal como, en particular... **Mini análisis guiado**: se presentó un párrafo poco cohesionado y se leyeron diferentes versiones corregidas con conectores. Se preguntó: ¿qué cambia en la comprensión? ¿cuál versión es más clara? ¿por qué? De acuerdo con las respuestas de los participantes, se procedió a aplicar las actividades de desarrollo. **1.- Taller práctico individual:** reescritura de un párrafo dado (o producido previamente) para insertar conectores pertinentes. Se enfatizó que los conectores debían reflejar relaciones lógicas reales (no sólo adornar el texto). **2.- Análisis en parejas:** los estudiantes compararon sus

	párrafos corregidos con el de sus compañeros. Revisaron si había coherencia entre las ideas y si los conectores eran pertinentes, variados y funcionales.
	3.-Retroalimentación docente personalizada (mientras los estudiantes trabajaban): el docente circuló entre los equipos, haciendo observaciones puntuales sobre el uso de conectores y sugiriendo mejoras cuando era necesario.
Actividades de cierre:	**Plenaria reflexiva guiada:** se retomaron los textos transformados y se discutieron de manera colectiva: ¿Cómo cambia el texto al incluir conectores? ¿Qué tipo de conectores les resultó más difícil utilizar? ¿Qué aprendimos sobre el vínculo entre cohesión y argumentación? **Conclusión del docente:** se reforzó la idea de que los conectores no sólo sirven para unir frases, sino para guiar al lector a través de la lógica del pensamiento argumentativo.

En el marco de la segunda fase de la secuencia didáctica metadiscursiva, orientada al fortalecimiento progresivo de la ADE a partir de la escritura, se llevó a cabo la séptima sesión, centrada en el desarrollo de la coherencia global y la cohesión textual como elementos destacados en la calidad del ensayo argumentativo. Esta sesión respondió a la necesidad de que los estudiantes no sólo estructuraran de manera correcta las partes del texto, sino que lograran establecer una relación lógica y fluida entre las ideas expresadas, mediante el uso consciente de los mecanismos lingüísticos que permitieran la construcción de sentido.

La sesión inició con una actividad que consistió en la lectura colectiva de un párrafo escrito con deficiencias deliberadas de cohesión y de coherencia. Los estudiantes, en plenaria, identificaron fallas como repeticiones innecesarias, ausencia de conectores, ideas inconexas y contradicciones argumentativas. Este ejercicio despertó el interés por detectar los elementos que dificultaban la

comprensión del texto, y permitió introducir de manera contextualizada los conceptos de progresión temática, conexión lógica entre ideas y cohesión gramatical y léxica.

A continuación, se presentó una exposición breve sobre los principales mecanismos de cohesión textual: el uso adecuado de conectores discursivos (aditivos, adversativos, consecutivos, causales, etc.), los procedimientos de referencia (anáforas y catáforas), la elipsis y la reformulación. Se hizo énfasis en que estos recursos no son adornos estilísticos, sino elementos funcionales para garantizar la inteligibilidad y fluidez del texto. Asimismo, se abordó el concepto de coherencia como la propiedad que asegura la secuencia lógica y semántica entre las partes del ensayo.

Luego, se propuso un ejercicio práctico en el que los estudiantes, organizados en parejas, debían reescribir párrafos seleccionados de ensayos previos, detectando fallas de cohesión y corrigiéndolas mediante la incorporación de conectores adecuados y el ajuste de la progresión de ideas. Esta actividad, además de fomentar el trabajo colaborativo, propició una reflexión crítica sobre la producción textual propia y ajena. Posteriormente, los estudiantes realizaron una autoevaluación, orientada que incluía criterios específicos sobre coherencia interna, variedad y pertinencia de conectores, y secuencia lógica de las ideas. Cada participante revisó uno de los párrafos que había escrito en sesiones anteriores (por ejemplo, el de la tesis o el argumento principal), y propuso ajustes para mejorar su articulación textual.

La actividad de cierre consistió en una producción colaborativa: el grupo completo, guiado por el docente, redactó un breve texto argumentativo en el que se integraron los conocimientos abordados. Durante esta actividad, se discutieron de manera colectiva las decisiones discursivas, se eligieron conectores pertinentes y se aseguró la secuencia lógica entre las ideas. Esta experiencia permitió visibilizar los avances del grupo y consolidar aprendizajes desde una perspectiva dialógica y constructivista. Al concluir, se asignó como tarea para la siguiente sesión, la escritura del primer borrador completo del ensayo argumentativo, incorporando todos los elementos trabajados en las sesiones previas. Este escrito sería revisado en la siguiente sesión, en el marco de la fase de retroalimentación, edición y reescritura.

Tabla 14. *8va sesión*

2 ° do periodo	**Descripción de la sesión**
Sesión 8	Fase: escritura y producción
Fecha:	22/04/2024
Actividades de inicio:	Se realizaron de la siguiente manera: **1.- Recordatorio breve sobre la superestructura del ensayo**: introducción (planteamiento + tesis), desarrollo (argumentos y contraargumentos), y conclusión. Presentación de un organizador gráfico que guiara la planificación del ensayo (podía emplearse un cuadro estructural u otro tipo de esquema). Los estudiantes seleccionaron el tema del ensayo entre varias opciones ya trabajadas en clases anteriores (debates, lecturas, problemáticas escolares o sociales).
Actividades de desarrollo:	**2.- Planificación individual:** cada estudiante completó su esquema previo, anotando ideas para cada sección del ensayo con base en la estructura trabajada. • **Redacción del borrador:** a partir del esquema, los estudiantes escribieron su primer borrador completo en clase (entre 4 y 5 párrafos), respetando la estructura formal del ensayo argumentativo. **Guía docente:** durante la escritura, el docente intervino para resolver dudas puntuales sobre estructura, coherencia, uso de conectores u otras que presentaran los estudiantes.
Actividades de cierre:	**3.- Revisión en parejas (interacción colaborativa):** se intercambiaron borradores y se utilizó una guía de revisión que contempló aspectos como:

	Claridad de la tesis Uso de argumentos pertinentes y variados Inclusión de contraargumento y refutación Uso adecuado de conectores Cohesión y coherencia
	• **Diálogo reflexivo entre pares:** cada estudiante comentó al compañero lo que observó, lo que le pareció fuerte en el texto y lo que podría mejorar. **Cierre docente:** el profesor recordó la importancia del proceso de escritura como una construcción que se mejoraría en sucesivas versiones y anunció que en la próxima sesión se trabajaría en la reescritura del ensayo con base en la retroalimentación.

Durante la octava sesión de la secuencia didáctica metadiscursiva, correspondiente a la fase de planificación y producción, se llevó a cabo el primer ejercicio completo de ADE. El propósito principal de esta jornada consistió en producir un ensayo argumentativo breve con base en un tema previamente trabajado en clase, integrando de forma articulada los saberes construidos en las sesiones anteriores.

En la fase inicial de la sesión, se ofreció un breve repaso sobre la estructura del ensayo argumentativo, destacando las funciones específicas de cada una de sus partes. A continuación, se presentó un organizador gráfico diseñado para facilitar la planificación del texto, permitiendo a los estudiantes visualizar de manera estructurada los elementos que conforman la introducción, el desarrollo y la conclusión del ensayo. A partir de esto, se invitó a los participantes a seleccionar un tema de interés entre los que se habían abordado durante los debates previos o las discusiones grupales, tales como: el uso de las redes sociales en el ámbito educativo, la inteligencia artificial en la vida escolar o los uniformes en instituciones educativas.

Durante la etapa de desarrollo, los estudiantes emplearon el organizador gráfico para elaborar un esquema previo que orientara la escritura del primer borrador. En esta actividad, se incentivó el uso de estrategias de planificación textual, fundamentales en la producción escrita consciente. Luego, se procedió a la redacción individual del borrador del ensayo, el cual debía estar compuesto por al menos cuatro párrafos: uno introductorio, dos de desarrollo argumentativo (con inclusión de contraargumento y refutación), y uno conclusivo. El docente, por su parte, asumió un rol de guía y acompañante del proceso, interviniendo con observaciones puntuales y sugerencias cuando surgían dudas relacionadas con la formulación de tesis, el uso de conectores o la coherencia del discurso.

La fase de cierre estuvo centrada en una actividad de revisión entre pares, mediada por una guía de revisión previamente diseñada. Esta permitió a los estudiantes identificar fortalezas y debilidades en los textos de sus compañeros, atendiendo aspectos clave como: la claridad de la tesis, la pertinencia y solidez de los argumentos, la presencia de contraargumentos, y el uso adecuado de conectores lógicos. Esta dinámica fomentó la autoevaluación y la metacognición, además de promover un ambiente colaborativo donde la retroalimentación se presentó como una herramienta valiosa para la mejora continua. Finalmente, se realizó un cierre reflexivo, en el cual se destacó el carácter procesual de la escritura y se anticipó que en la siguiente sesión se abordaría la reescritura del ensayo, incorporando los comentarios y sugerencias recogidas durante esta jornada.

Tabla 15. *9na sesión*

2 ° do periodo	**Descripción de la sesión**
Sesión 9	Fase: escritura y producción textual
Fecha:	29/04/2025
	Para iniciar esta sesión se aplicó una presentación detallada de la rúbrica de evaluación. Esta se centró en: Explicación de cada criterio: formulación de la tesis, desarrollo argumentativo, contraargumentación, cohesión y coherencia textual, lenguaje formal y corrección lingüística.

Actividades de inicio	Discusión colectiva sobre qué implicaba cada nivel de desempeño. 1.- Establecimiento de normas para la revisión entre pares. Uso de un lenguaje respetuoso y constructivo. Foco en el texto, no en la persona. Compromiso con la mejora individual y colectiva del texto.
Actividades de desarrollo	2.- Para la autoevaluación: Cada estudiante leyó su ensayo. Usó la rúbrica para valorar su desempeño en cada criterio. Anotó comentarios en los márgenes del texto sobre posibles cambios o dudas. • Coevaluación estructurada Intercambio de ensayos con un compañero. Revisión cruzada utilizando la rúbrica y una guía de revisión para la retroalimentación. Comentarios escritos al margen o al final del ensayo, centrados en aspectos claros: tesis, argumentos, conectores, contraargumentos, cierre, entre otros. Se permitió la consulta entre pares para clarificar observaciones. • Diálogo entre pares Espacio de conversación para discutir la retroalimentación recibida. El revisor explicó sus sugerencias y el autor planteó sus dudas o respondió a las formuladas. Se promovió una actitud de apertura y aprendizaje mutuo.
Actividades de	3.- Reescritura parcial del ensayo Los estudiantes iniciaron la reescritura de su texto,

cierre	priorizando las observaciones recibidas. Se sugirió trabajar en uno o dos párrafos problemáticos (introducción, desarrollo o conclusión) como primer paso. • Reflexión escrita Respondieron por escrito a preguntas orientadoras como: ¿Qué aprendí sobre mi escritura al evaluar y ser evaluado? ¿Qué parte de mi ensayo necesita más trabajo? ¿Cómo puedo mejorar mi argumento o contraargumento?

Durante la novena sesión, correspondiente a la fase de producción textual, se llevó a cabo un proceso sistemático de escritura, evaluación y revisión del ensayo argumentativo elaborado por los estudiantes. El propósito central de esta jornada consistió en identificar las fortalezas y debilidades de los textos escritos, a fin de fomentar una mejora consciente a partir de la autoevaluación, la coevaluación y la retroalimentación colaborativa.

La sesión inició con una explicación detallada de la rúbrica de evaluación, diseñada previamente con criterios ajustados a los componentes clave del ensayo argumentativo: claridad de la tesis, calidad de los argumentos, presencia y refutación de contraargumentos, cohesión textual, uso de conectores y corrección lingüística. Se dedicaron algunos minutos a resolver inquietudes y a establecer un ambiente de respeto y confianza que favoreciera la revisión entre pares.

En el desarrollo de la clase, los estudiantes realizaron una lectura crítica de sus propios textos y procedieron a evaluarlos con base en la rúbrica. A continuación, intercambiaron ensayos con un compañero para llevar a cabo la coevaluación, en la que no sólo marcaron los niveles de desempeño, sino que también ofrecieron comentarios puntuales sobre los aspectos a mejorar. Esta actividad tuvo como finalidad promover la metacognición y el fortalecimiento de la competencia argumentativa a través del diálogo académico entre pares.

Como cierre se compartieron en grupo los aprendizajes surgidos de la experiencia evaluativa, destacando los elementos del ensayo que fueron reconocidos como logros y aquellos que requerían mayor atención. Finalmente, los estudiantes iniciaron la reescritura de sus textos con base en las observaciones recibidas y redactaron una reflexión breve que permitiera valorar el proceso de revisión como una herramienta pedagógica fundamental en la construcción del discurso argumentativo escrito.

III PERIODO

Tabla 16. *3er periodo*

3er Periodo	
Asignatura:	**Español**
Estándares básicos de competencia (EBC):	Produzco textos argumentativos que evidencian mi conocimiento de la lengua y el control sobre el uso que hago de ella en contextos comunicativos orales y escritos (MEN, 2006).
Unidad temática o ubicación dentro del curso general:	Derecho básico de aprendizaje (DBA). Lenguaje: 8.- Escribe ensayos en donde se desarrolla una idea, referencias, fuentes consultadas, realiza afirmaciones y las defiende (MEN, 2015).
Tema general:	El ensayo argumentativo
Contenidos:	1.-Intención comunicativa argumentativa 2.- Estructura del ensayo
Cantidad de sesiones previstas:	3 sesiones de 90 minutos.
Nombre del docente que elaboró la secuencia didáctica:	Ríchard Sosa
Finalidad, propósitos u	Identificar las dificultades que poseen los

objetivos:	estudiantes para desarrollar ensayos argumentativos de acuerdo con el DBA.
Situación o problema a mejorar:	Dificultades o falencias de los estudiantes al desarrollar ensayos argumentativos
Orientaciones generales para la evaluación:	1.- Ensayos escritos 2.- Rúbrica
Objeto:	Se sugiere buscar responder a los siguientes principios: vinculación contenido-realidad; vinculación contenido conocimientos y experiencias de los alumnos; obtención de evidencias de aprendizaje.
Línea de evidencias de evaluación del aprendizaje:	Evidencias integradas al portafolio de trabajo
Recursos utilizados:	Material fotocopiado, lecturas, novelas, hojas de papel, cuadernos, entre otros.

Tabla 17. *10ma sesión*

3° er periodo	**Descripción de la sesión**
Sesión 10	Fase: revisión metadiscursiva
Fecha:	06/05/2024
Actividades de inicio	1.- Reflexión inicial guiada a través de preguntas orientadoras: ¿Qué hace que un texto sea fácil de seguir? ¿Qué sucede cuando las ideas no están conectadas de forma lógica? Conversatorio breve a partir de ejemplos sencillos de los textos (pequeños fragmentos incoherentes vs.

	coherentes). • Análisis grupal de ensayo modelo Lectura colectiva de dos fragmentos de ensayo: Uno con coherencia. Otro con problemas de conexión de ideas. Identificación de errores: Falta de conexión entre párrafos. Saltos abruptos de ideas. Ausencia de conectores lógicos. Discusión: ¿Qué cambios harían para mejorar la coherencia?
Actividades de desarrollo	• Taller de reescritura Cada estudiante elige uno de sus ensayos previos. Reescribe el texto asegurando: Transiciones claras entre párrafos. Relación lógica entre tesis, argumentos y conclusión. Uso adecuado de conectores para guiar la lectura. Aplicación de una pequeña guía de verificación de coherencia. • Retroalimentación en grupos Intercambio de ensayos con compañeros. Lectura y comentarios sobre la fluidez de las ideas.
Actividades de cierre	3.- Retroalimentación grupal final. Compartir experiencias: ¿Qué cambios fueron más significativos en mis textos? ¿Cómo mejoró la comprensión de mi ensayo al hacer más coherente el desarrollo de las ideas? Valoración colectiva del proceso de revisión de

	coherencia.

Durante esta sesión, se trabajó de manera intensiva el fortalecimiento de la coherencia global del ensayo argumentativo. Se inició con una breve reflexión grupal en torno a la importancia de la fluidez lógica en los textos, contrastando ejemplos de párrafos coherentes e incoherentes para sensibilizar a los estudiantes sobre el impacto que la falta de conexión entre ideas tiene en la comprensión de la lectura.

Posteriormente, se realizó un análisis grupal de dos fragmentos de ensayo: uno que evidenciaba una progresión lógica adecuada y otro que presentaba fallos de coherencia. A partir de esta actividad, los estudiantes discutieron estrategias para mejorar la organización de las ideas y la función de los conectores lógicos en el discurso. En la segunda parte de la sesión, cada estudiante procedió a reescribir uno de sus ensayos anteriores, aplicando una lista de verificación que los guiaba en aspectos clave de la coherencia textual. Este ejercicio permitió a los participantes reorganizar, conectar y fortalecer el flujo de sus argumentos, garantizando una lectura más clara y consistente.

Finalmente, mediante una dinámica de retroalimentación en pequeños grupos, los estudiantes intercambiaron sus textos revisados, identificando mejoras y ofreciendo sugerencias adicionales. La jornada culminó con una reflexión colectiva, en la cual se resaltó la importancia de la coherencia como un elemento esencial para construir ensayos argumentativos eficaces y persuasivos.

Tabla 18. *11ma sesión*

3er periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	13/05/2024
Sesión 11	Fase: revisión metadiscursiva

Actividades de inicio	1.- Recordatorio de aprendizajes previos. Breve repaso sobre la estructura del ensayo (introducción, desarrollo, contraargumento, conclusión) y los criterios de evaluación. Reflexión rápida: ¿Qué cambios principales debo aplicar respecto a mi primer ensayo? • Clarificación de expectativas. Explicación del tiempo disponible para la actividad. Indicaciones sobre el formato final y su presentación (extensión, estructura, presentación).
Actividades de desarrollo	• Planificación breve Los estudiantes elaboran un esquema rápido de su ensayo (pueden usar el organizador gráfico previamente trabajado). Deciden la tesis, los argumentos principales y el contraargumento. • Redacción del ensayo final Escritura del ensayo siguiendo la planificación. Aplicación consciente de: Tesis clara y pertinente. Argumentos sólidos y variados (datos, autoridad, ejemplos, analogías). Contraargumento y refutación coherente. Uso adecuado de conectores y cohesión textual.
Actividades de cierre	3.- Revisión rápida personal Cada estudiante revisa su ensayo antes de entregarlo, verificando: ¿Mi tesis es clara? ¿Cada párrafo desarrolla una idea sólida? ¿Mi contraargumento está bien refutado?

	¿He usado conectores de forma correcta?
	Entrega del ensayo finalizado. Reflexión grupal breve. Conversatorio sobre: ¿Qué me resultó más fácil o difícil al escribir mi ensayo final? ¿Qué aprendí sobre mi forma de argumentar? ¿Qué estrategias seguiré usando en próximos textos?

En la undécima sesión de la secuencia didáctica metadiscursiva, los estudiantes se dedicaron a la escritura del ensayo, consolidando los aprendizajes alcanzados durante el proceso de formación en la ADE. La jornada inició con un breve recordatorio de los elementos fundamentales que debía contener el ensayo: una introducción clara con una tesis definida, un desarrollo basado en argumentos variados y pertinentes, la incorporación de un contraargumento debidamente refutado, y un cierre reflexivo que fortaleciera la posición defendida.

Posteriormente, los estudiantes realizaron una planificación esquemática, seleccionando cuidadosamente su tesis y organizando las ideas principales que desarrollarían en su escrito. Con base en esta planificación, procedieron a la redacción del ensayo final, haciendo uso consciente de conectores discursivos que aseguraran la coherencia y cohesión textual. Durante este proceso, se les instó a reflexionar sobre la calidad de sus argumentos, la pertinencia de sus ejemplos y la claridad de sus contraargumentos.

Al culminar la escritura, los estudiantes realizaron una auto-revisión rápida siguiendo preguntas orientadoras diseñadas para promover la autonomía crítica sobre su propio texto. Finalmente, entregaron su ensayo y participaron en un conversatorio de cierre, donde reflexionaron de manera colectiva acerca de las principales dificultades superadas y los aprendizajes adquiridos en el proceso de construcción de un discurso argumentativo sólido y bien estructurado.

Tabla 19. *12ma sesión*

2do periodo	**Descripción de la sesión**
Fecha:	20/05/2024
Sesión 12	Fase: revisión metadiscursiva
Actividades de inicio	Presentación del propósito de la sesión. Explicación breve de las actividades que se realizarían Se enfatizó que se trata de una jornada de celebración de logros y de reflexión constructiva, más que de una evaluación. 1.- Organización de la dinámica en presentación oral Explicación de tiempos: cada presentación tuvo un límite de 3-5 minutos. Indicaciones claras sobre el enfoque: presentar brevemente la tesis, los principales argumentos y una reflexión personal sobre el proceso de escritura.
Actividades de desarrollo	2.- Presentaciones orales Los estudiantes presentaron de manera voluntaria su ensayo ante el grupo. Se valoraron aspectos como: claridad de exposición, dominio del tema, organización de ideas y pertinencia argumentativa. Evaluación global de los ensayos Aplicación de la rúbrica de evaluación individual para valorar: Claridad de la tesis. Solidez de los argumentos. Calidad de los contraargumentos y refutaciones.

	Coherencia y cohesión textual. Corrección gramatical y ortográfica. Autoevaluación y coevaluación Entrega de una ficha de autoevaluación y coevaluación breve que contemplara lo siguiente: ¿Qué aprendí sobre la construcción del ensayo argumentativo? ¿Qué habilidades mejoré durante el proceso? ¿Qué aspectos aún debo seguir fortaleciendo?
Actividades de cierre	3.- Reflexión grupal dirigida. Preguntas orientadoras: ¿Cómo me sentí al escribir y mejorar mis ensayos a lo largo del proceso? ¿Qué estrategias me ayudaron más a escribir mejor? ¿Qué importancia tiene hoy para mí saber argumentar de manera escrita? Cierre Reconocimiento verbal de los avances individuales y colectivos. Invitación a seguir cultivando las competencias de argumentación escrita en su vida académica y personal.

La sesión 12 marcó el cierre de los procesos de enseñanza-aprendizaje en torno a la construcción de ensayos argumentativos. Se inició con una breve explicación del propósito de la jornada, resaltando su carácter reflexivo. Posteriormente, aquellos estudiantes que lo desearon presentaron oralmente una síntesis de su ensayo final, destacando la tesis principal, los argumentos más relevantes y compartiendo una reflexión personal sobre su evolución en la escritura argumentativa.

A continuación, se procedió a la evaluación global de los ensayos mediante la aplicación de la rúbrica diseñada para valorar de manera integral la calidad de los

textos producidos. Esta evaluación consideró no sólo los aspectos estructurales y argumentativos, sino también la coherencia, cohesión y corrección lingüística de los escritos.

De manera complementaria, los estudiantes realizaron una autoevaluación y coevaluación para fortalecer su conciencia crítica sobre los avances logrados y los aspectos a mejorar. La jornada culminó con una reflexión grupal que permitió reconocer los logros colectivos, compartir aprendizajes significativos y reafirmar la importancia de la ADE en diversos ámbitos de su formación.

CAPÍTULO VI

ANÁLISIS CRÍTICO Y PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS

Este capítulo cierra el proceso investigativo realizado, ofreciendo una mirada reflexiva, coherente y crítica sobre los hallazgos obtenidos a lo largo del estudio. Su propósito es integrar los resultados derivados de la aplicación de la secuencia didáctica y ponerlos en diálogo con los objetivos formulados al inicio del estudio, con el objetivo de dar respuesta a las preguntas centrales que orientaron la investigación, las cuales eran: ¿cuáles serían las características de la secuencia didáctica metadiscursiva diseñada por el investigador, para la enseñanza de la argumentación discursiva escrita en la producción del ensayo argumentativo? ¿cómo podría esa secuencia didáctica metadiscursiva favorecer la enseñanza y el aprendizaje de la argumentación escrita de ensayos argumentativos con los estudiantes de undécimo grado del Instituto Santo Tomás de Aquino durante el año escolar 2024?

El camino transitado implicó un proceso de diagnóstico, diseño, aplicación y análisis reflexivo. A lo largo de este trayecto se evidenció cómo la intervención pedagógica docente transformó las prácticas de escritura de los participantes, generando en los implicados no sólo mejoras formales en sus textos escritos, sino también una conciencia discursiva más profunda sobre la función social y critica, como un reajuste de la ADE, para la elaboración del ensayo argumentativo. A

continuación, se señalan las conclusiones y recomendaciones a las cuales llegó el docente-investigador tras su indagación.

Conclusiones generales del estudio

Al realizar el análisis del objetivo general de la investigación, el cual fue evaluar los resultados de la aplicación de una propuesta pedagógica argumentativa de intervención en forma de secuencia didáctica metadiscursiva para la enseñanza de la argumentación discursiva escrita, a través del ensayo argumentativo con estudiantes de undécimo grado del Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia), durante el año escolar 2024, puede señalarse que la evaluación integral del proceso evidenció que la secuencia didáctica no sólo fortaleció la competencia argumentativa escrita, sino que también transformó las práctica de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque crítico y reflexivo.

La investigación permitió constatar que la enseñanza de la argumentación discursiva escrita, cuando se aborda mediante una secuencia didáctica metadiscursiva, genera un impacto positivo y visible en la producción de los estudiantes. El modelo que se implementó en el presente estudio fortaleció la capacidad para construir tesis claras, organizar ideas con coherencia global y sustentar puntos de vistas mediante la construcción de argumentos lógicos y fundamentados.

Respecto a la problemática inicial, los resultados mostraron que las dificultades detectadas al inicio, en especial las referidas a la estructuración del texto argumentativo, la formulación de argumentos y la coherencia y cohesión textual, pudieron ser superadas de manera progresiva gracias a la mediación docente planificada. La aplicación de la secuencia didáctica permitió transitar de una escritura mecánica, reproductiva y sin voz personal, a una escritura reflexiva, autorregulada y orientada hacia el lector.

En este sentido. el impacto más notable que se observó por parte de los participantes fue la reelaboración consciente de los ensayos realizados durante la aplicación del estudio. Los estudiantes aprendieron a revisar de manera consciente sus textos, ajustándolos, justificando y reestructurando los mismos a partir de la retroalimentación docente y el diálogo entre pares con sus compañeros de clases. De esta manera se fortaleció la competencia metadiscursiva, entendida como la

capacidad de pensar en el propio discurso, analizar su eficiencia comunicativa y reescribirlo con intención argumentativa.

Las evidencias recopiladas, entre las que se destacan: portafolios, diarios de campo, rúbricas y productos escritos, demuestran la eficacia del modelo, aunque también revelan sus límites. Por lo tanto, puede decirse que la mejora en la argumentación discursiva escrita requiere de la continuidad temporal y el acompañamiento sostenido por parte del docente para que la misma rinda frutos. Asimismo, el aula se transforma, como así quedó demostrado en esta investigación, en un espacio dialógico, donde la escritura se asumió como una práctica social académica y no como mera tarea escolar de carácter reproductivo o aprendido.

Conclusiones de acuerdo con los objetivos

Sobre el diagnóstico inicial

Respecto al objetivo específico uno de esta investigación, el cual fue diagnosticar las dificultades en el empleo de la competencia de la argumentación discursiva escrita durante la producción de un ensayo argumentativo de los estudiantes de undécimo grado del Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia), durante el año escolar 2024, el diagnóstico inicial sustentado en la aplicación de un ensayo argumentativo y el análisis de los mismos, permitió identificar carencias en la organización estructural del ensayo, falencias al argumentar, así como en las estrategias discursivas de justificación usadas por los participantes.

Además, el señalado diagnóstico permitió identificar que la mayoría de los estudiantes mostraba un escaso dominio de la argumentación discursiva escrita para la producción del ensayo argumentativo: sus textos carecían de estructura definida, presentaban argumentos basados en opiniones sin respaldo teórico alguno y poca conciencia del lector a quien iba dirigido su producto escrito. Este hallazgo evidenció las limitaciones de la enseñanza tradicional centrada en el producto y no en el proceso. En consecuencia, se hizo evidente la necesidad de replantear la enseñanza del ensayo argumentativo desde un enfoque discursivo que privilegiara la reflexión sobre el acto de escribir de manera metadiscursiva.

En este mismo orden de ideas, el objetivo específico dos de esta indagación fue analizar los resultados del diagnóstico sobre las dificultades en la competencia

de la argumentación discursiva escrita durante la producción del ensayo argumentativo como prueba diagnóstica inicial de los estudiantes de undécimo grado en el Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia) año escolar 2024. El análisis de los resultados del diagnóstico permitió comprender que las falencias no derivaban de una falta de conocimiento conceptuales, sino de la ausencia de mediaciones didácticas, y también estrategias pedagógicas y didácticas que promovieran la reflexión metadiscursiva y el proceso argumentativo. Este hallazgo orientó el diseño de la secuencia didáctica como respuesta pedagógica situada en el campo de la investigación y de la situación a transformar.

Sobre la aplicación de la secuencia didáctica

El tercer objetivo de la investigación fue diseñar una secuencia didáctica metadiscursiva enfocada en el empleo de la competencia de la argumentación discursiva escrita para la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes participantes. El diseño de la secuencia didáctica metadiscursiva se basó en la integración de estrategias de análisis discursivo, reflexión metalingüística y escritura procesual. Se evaluó en la medida en que fue aplicada en la siguiente fase, correspondiente al objetivo específco cuatro, como la opción más factible por parte del docente investigador para verificar si, en efecto, respondía a las necesidades detectadas en el diagnóstico inicial.

Como respuesta en positivo debe señalarse que durante la implementación de la secuencia metadiscursiva se observó un cambio gradual en la actitud de los estudiantes hacia la escritura: de una resistencia inicial al escribir se pasó al reconocimiento del ensayo como espacio de pensamiento propio. Las actividades diseñadas, y en especial el taller de escritura permanente (ver anexo a-7), así como análisis de modelos teóricos, lectura y discusión de textos, construcción de argumentos y revisión colaborativa, promovieron la participación constante, la autorregulación y el aprendizaje significativo que moldearon al estudiante para consolidar sus competencias argumentativas. La propuesta pedagógica en forma de secuencia didáctica demostró ser una fortaleza en la integración de teoría y práctica de la escritura argumentativa para los estudiantes, aunque se encontraron limitaciones en el tiempo de ejecución y en la heterogeneidad de los niveles de competencia del estudiantado.

Mejora de la competencia argumentativa escrita

Sobre el cuarto y último objetivo específico de la investigación, el cual fue diseñar una secuencia didáctica enfocada en el empleo de la competencia de la argumentación discursiva escrita para la producción de ensayos argumentativos de los estudiantes de undécimo grado en el Instituto “Santo Tomás de Aquino” (Atlántico-Colombia) año escolar 2024, su aplicación demostró ser efectiva en el fortalecimiento progresivo de la argumentación escrita, evidenciándose en la mejora de la elaboración del ensayo argumentativo, así como la tesis, la coherencia de los argumentos y la conciencia del propio proceso de escritura.

Los resultados evidenciaron un avance tangible en la capacidad de los estudiantes para elaborar ensayos con una estructura coherente, argumentos sustentados, contraargumentación y omisión de falacias, así como la elaboración de una conclusión reflexiva. Se fortaleció el uso de recursos metadiscursivos como conectores, marcadores de modalidad y referencias intertextuales para asumir con voz propia su proceso escriturario argumentativo. Además, desde el inicio los participantes comenzaron a distinguir entre argumentar, opinar y persuadir, mostrando un pensamiento más crítico y fundamentad.

De esta manera, el desarrollo de la competencia argumentativa no sólo mejoró los textos, sino también la habilidad para participar en discusiones académicas y sociales con una voz más consciente y responsable.

Proyección de la propuesta pedagógica

La experiencia vivenciada en esta investigación sugiere que la secuencia didáctica metadiscursiva es replicable en otros contextos educativos que busquen fortalecer la escritura argumentativa. Su carácter flexible y replicable bajo un enfoque sociocrítico permiten adaptarla a distintos niveles (iniciales, intermedios y avanzados) y áreas del conocimiento. No obstante, su sostenibilidad depende del compromiso institucional y de la formación docente en estrategias discursivas. Esta propuesta puede perfeccionarse todavía más a través del uso de las tecnologías digitales, IA, foros virtuales y análisis de corpus para ampliar la reflexión sobre la escritura argumentativas consciente y con verdadero sentido.

Aportes de la investigación

El principal aporte pedagógico radica en haber demostrado que la enseñanza de la argumentación escrita debe basarse en procesos metadiscursivos que promuevan la conciencia lingüística, la reflexión y el diálogo asertivo. La secuencia aplicada constituye una estrategia eficaz para guiar a los estudiantes en la producción del ensayo argumentativo desde un enfoque procesual, cooperativo y significativo.

En el plano teórico, el estudio integra los postulados de la lingüística del discurso, la teoría de la argumentación (Toulmin, 1958; Van Dijk, 1997) y la metacognición, generando un puente entre los marcos conceptuales y la práctica pedagógica. Se aporta así una lectura contemporánea del ensayo como género formativo y herramienta de pensamiento crítico.

Respecto al aporte metodológico, se valida el enfoque cualitativo y el uso de instrumentos como el diario de campo, la rúbrica y el portafolio del estudiante para evaluar la escritura de manera integral. Estos recursos se consolidaron como herramientas legítimas para investigar los procesos de aprendizaje en el aula de clases.

Limitaciones del estudio

Entre las principales limitaciones del estudio se encontró el tiempo restringido para una aplicación todavía más amplia de la secuencia, así como la intermitencia de las clases por tratarse de un componente dentro de la asignatura español, lo cual impidió observar con mayor amplitud la evolución de algunos participantes. Asimismo, se presentaron resistencias iniciales por parte de al menos tres estudiantes poco habituados al tema de la escritura académica argumentativa y reflexiva.

Respecto a los sujetos participantes e informantes claves entrevistados, centrado en un solo grupo de undécimo grado, limita la generalización de los resultados. No obstante, esa limitante no resta validez a los hallazgos encontrados por el docente investigador, sino que más bien invitan a seguir profundizando y pensando en futuras investigaciones con una mayor cobertura y duración que dé cuenta de hallazgos todavía más significativos en el área de la argumentación discursiva y el ensayo argumentativo.

Recomendaciones

Dirigidas a otros docentes

Se recomienda incorporar la secuencia didáctica metadiscursiva como estrategia pedagógica para la enseñanza de la argumentación escrita, adaptándola de acuerdo con las características y contextos de cada grupo escolar. Es necesario promover espacios de coevaluación, discusión de textos modelo y reescritura guiada para el fortalecimiento de la competencia argumentativa. Asimismo, la formación continua del docente en el análisis del discurso y la didáctica de la escritura argumentativa para fortalecer el impacto de estas prácticas académicas.

Para directivos y comunidad educativa

En este punto es necesario destacar lo indispensable que resulta para las instituciones educativas, y en especial para el Instituto Santo Tomás de Aquino, asumir la lectura y la escritura argumentativa como ejes transversales de todas las áreas de formación. Fomentar proyectos pedagógicos de aula e institucionales de escritura crítica y argumentación, clubes de debates y producción de ensayos interdisciplinares que puedan consolidar una cultura escolar orientada al pensamiento reflexivo y al ejercicio ciudadano de la palabra.

Futuras investigaciones

En este sentido, se sugiere por parte del investigador explorar el desarrollo de otras habilidades escriturales vinculadas a la argumentación discursiva escrita y el ensayo argumentativo, como la refutación, la contraargumentación y la escritura digital. También sería pertinente comparar los resultados obtenidos en otros niveles educativos o en contextos universitarios, así como investigar el uso de herramientas tecnológicas para apoyar el análisis y la revisión de textos argumentativos.

A manera de conclusión, puede decirse que educar en, y desde la argumentación discursiva escrita, es formar ciudadanos reflexivos, capaces de pensar, dialogar y transformar su entorno a través de la palabra escrita, y por extensión, la oral. Esta investigación ha demostrado que enseñar a escribir desde el proceso es una tarea ardua que, al final produce frutos excelentes. Los participantes del estudio comprendieron que no se trataba sólo de copiar estructuras, sino que aprendieron a escribir desde la postura personal, desarrollando una voz propia y con esta, un pensamiento cada vez más crítico.

El proceso vivido con los estudiantes del Instituto Santo Tomás de Aquino confirma que la escuela puede convertirse en un laboratorio o taller permanente de conciencia discursiva con diálogo constante y asertivo, en el cual los textos elaborados por los estudiantes, como el ensayo argumentativo, se convierten en vehículos de emancipación intelectual.

Finalmente, lejos de concluir, este estudio abre caminos hacia una pedagogía del ensayo que reconozca en la escritura un acto de libertad y responsabilidad social.

REFERENCIAS

Adam, J. (1992). *Los textos: tipos y prototipos*. París: Nathan.

Agudelo Montoya, C.L. ¿Cómo se hace un ensayo? *Hacia la promoción de la salud*, (6) 2-5. https://revistasojs.ucaldas.edu.co/index.php/hacialapromociondelasalud/article/view/1826

Álvarez, T. (2001). Textos expositivos, explicativos y argumentativos. Barcelona: Octaedro.

Arias-Mollocana, M. C. (2023). Percepciones del estudiantado de bachillerato de la Unidad Educativa "Luis Fernando Ruiz" sobre el desarrollo de su argumentación escrita. *Revista Científica Retos De La Ciencia*, 7(15), 123–135. https://doi.org/10.53877/rc.7.15.2023070112.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1987). *The psicology of written composition*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Bereiter, C., y Scardamalia, M. (1993). Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Chicago: Open court.

Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual. *CL & E: Comunicación, lenguaje y educación*, (26), 5-8.

Carlino, P. (2003). *El desarrollo de la competencia para escribir: Perspectivas y estrategias*. Paidós.

Cassany, D. (1999a). *Construir la escritura*. Barcelona: Paidós.

Cassany, D. (1999b). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.

Cassany, D. (2006). Tras las líneas: Sobre la lectura contemporánea. Barcelona: Anagrama.

Castillo Toribio, L y Guerra Gómez, D. (2023). Taller de escritura argumentativa para el mejoramiento de la producción escrita en los estudiantes del grado 6°3 de la I. E Inem Lorenzo María Lleras. Unicórdoba.

Cisterna, V. (2016). *La argumentación en niños en edad preescolar: una perspectiva pragmática integral* [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

Charaudeau, P. (1992). Grammaire du sens et de l'expression. Hachette.

Charaudeau, P. (2001). Langage et discours: éléments de sémiologie appliquée. Hachette.

Denardi, D. (2017). Didactic sequence: a dialetic mechanism for language teaching and learning. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, *17* (1), 163-184. doi: 10.1590/1984-6398201610012.

Díaz, D. (2004). Cómo se elabora un ensayo. Acción pedagógica, *13* (1), 108-113. https://www.academia.edu/4622224/_como_se_elabora_un_ensayo_por_Damaris_Diaz

Díaz-Barriga, Á. (2013a). Secuencia de aprendizaje. ¿Un problema del enfoque de competencias o un reencuentro con perspectivas didácticas? *Profesorado*, *17* (13), 11-33. Recuperado de http://www.ugr.es/~recfpro/rev173ART1.pdf.

Díaz-Barriga, Á. (2013b). Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. *Comunidad de conocimiento, UNAM*. *10* (4), pp. 1-15. Recuperado de: http://envia3.xoc.uam.mx/envia-2-7/beta/uploads/recursos/xYYzPtXmGJ7hZ9Ze_Guia_secuencias_didacticas_Angel_Diaz.pdf

Eemeren, F. H., Van Grootendorst, R., Snoeck Henkemans, A. F., & Marafioti, R. (2006). *Argumentación: Análisis, evaluación, presentación*. Biblos.

Elliott, J. (1993). El cambio educativo desde la investigación acción. Morata.

Fraca, L. (2003). Pedagogía integradora en el aula. Teoría, práctica y evaluación de estrategias de adquisición de competencias cognitivas y lingüísticas para el para el empleo efectivo de la lengua materna oral y escrita. Editorial CEC.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.

Flower, L., y Hayes, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, *32*(4), 365-387. doi: 10.2307/356600.

Galindo, A, & Moreno, L. (2020). Secuencia didáctica metadiscursiva para el desarrollo del ensayo argumentativo escrito en inglés de estudiantes de Licenciatura en Lenguas Extranjeras. *Lenguaje*, *48*(2), 289-327. https://doi.org/10.25100/lenguaje.v48i2.8382

García, L. (2000). *La argumentación: Teoría y práctica*. Editorial Ariel.

González, J. (2007). La argumentación a partir de cuentos infantiles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33), 657-677.

Grupo Didactext. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica, Lengua y Literatura*, 27, 219-254.

Habermas, J. (1994). La teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.

Halliday, M.A.K. (1989). *Spoken and written language*. Oxford: Oxford U.P.

Hamui-Sutton, A; y Varela Ruíz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60.

Hernández, R; Fernández, C; y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

Hernández, B. A. R., Serna, C. N. M., & Reyna, N. S. R. (2020). Impacto de una secuencia didáctica para enseñar a escribir artículos de opinión en primaria. *Aula de Encuentro*, *22*(1), 163-193.

Huanca Sivana, L.M. (2022). *Las habilidades de argumentación escrita en estudiantes peruanos de segundo grado de educación secundaria*. [Trabajo de Grado de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/185766

Kohli, G. A., Bruzzo, M. V., & Zarza, V. E. (2020). Frecuencia, ubicación y adecuación de marcadores argumentativos no complejos de polifonía textual como indicadores de adquisición de lenguaje académico. *De linguística computacional y del corpus*, 129.

Lara Villanueva, R.S: Moreno Olivos, T; y De Fuentes Martínez, A. (2022). La argumentación escrita y la estrategia de escritura colaborativa en el currículum de educación superior. *Universidad y Sociedad*, *14*(4), 521-530. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202022000400521&lng=es&tlng=es.

López Paliza, M.A; Huerta Rodríguez, J.C; Ibarra Sepúlveda, J.A; Almazán Olachea, K. (2014). *Manual básico para la escritura de ensayos. Estudios y propuestas de lenguaje y educación*. México: Gestión educativa.

Martínez, M. C. (2005). La argumentación en la escuela: Hacia una didáctica de la competencia argumentativa. Magisterio.

Migdalek, M., y Rosemberg, C. (2014). Argumentando cara a cara: un estudio de las estrategias argumentativas no verbales empleadas por niños en situaciones de juego. Cogency.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencia en Lenguaje*. MEN

Ministerio de Educación Nacional. (2015). *Derechos Básicos de Aprendizaje. Lenguaje*. MEN

Mora-Monroy, G. E., y Fuerte-Blanco, M. Ángel. (2021). Estrategias tutoriales para la argumentación escrita en educación superior. *Enunciación*, *26*(2), 172–187. https://doi.org/10.14483/22486798.17776

Oswald, S; Herman, T; y Jacquin, J. (2018). Argumentation and Language — Linguistic, Cognitive and Discursive Explorations. Springer.

Padilla Ariza, N. (2023). *Estrategias didácticas fundamentadas en el modelo crítico-social para fortalecer la competencia crítica en los estudiantes de undécimo grado*. CIEG, Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 63, 71-85.

Palella, S. y Martins, F. (2006). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Caracas: Fedeupel.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Métodos. Madrid: La Muralla.

Plantin, C. (1998). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.

Perelman, F. (2001). Textos argumentativos: su producción en el aula. Lectura y Vida, 22(2), 32-45.

Procel Niama, A. R. (2022, agosto 1). *La producción de ensayos académicos en el Bachillerato General Unificado y el desarrollo del pensamiento crítico-argumentativo* [Tesis de maestría, Universidad Técnica de Ambato]. Repositorio UTA. https://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/35612.

Rodríguez Hernández, B. A. (2020). Los conocimientos de los alumnos de primaria sobre la argumentación escrita. IE *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e834. doi: http://dx.doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.834.

Romero, A., & Álvarez, M. (2020). La escritura académica de estudiantes universitarios de humanidades a partir de sus producciones. Estudio transversal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 25, (85), 395-418.

Sánchez Ortega, A. (2020). Acercamiento al Ensayo: Una oportunidad para fortalecer el pensamiento crítico y la habilidad argumentativa. Trabajo de Grado para obtener el título de Magister en la enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales. Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez Causil, J. (2023). La secuencia didáctica para el desarrollo de la argumentación escrita de los estudiantes de la Escuela Deportiva Huellas. Unicórdoba.

Serrano de Moreno, S. (2024). La competencia textual argumentativa en estudiantes de formación docente. [Tesis de grado, Universidad de Los Andes]. Repositorio Institucional de la ULA. http://bdigital2.ula.ve:8080/xmlui/handle/654321/21631

Serrano, S. y Villalobos, J. (2006). La argumentación discursiva escrita: teoría y práctica. ULA.

Sosa Villegas, R. J. (2015). La construcción del texto argumentativo: el caso del ensayo escolar. GACETA DE PEDAGOGÍA, (34), 67–80. Recuperado a partir de https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/332

Sosa Villegas, R. J. (2024). Argumentación Discursiva Escrita, ensayo argumentativo y Grupo de Creación en Educación Media General. *Revista Iberoamericana De Argumentación*, 29, 1-21. https://doi.org/10.15366/ria2024.29.001

Soto Fraga, María Cristina. (2021). The argumentative jurisdiction in education. Theoretical meeting and discounters for a didactic proposal in Colombia. *Conrado*, *17*(82), 152-163. Recuperado en 05 de julio de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000500152&lng=es&tlng=en

Schön, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.

Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press

Tascón Álvarez, C. A. (2020). Intervención pedagógica para el desarrollo de competencias argumentativas en estudiantes de Educación media. *Revista Peruana De Educación*, *1*(2), 130–145. https://doi.org/10.33996/repe.v1i2.30

Tascón-Álvarez, C. A.., & Arteaga Quintero, M. C. (2021). Prácticas discursivas y desarrollo del pensamiento crítico. Una intervención pedagógica a través del texto argumentativo. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, *25*(2), 33–59. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1490

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. (2010). *Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias*. Ciudad de México: Pearson Educación.

Toulmin, S. E. (1958). *The uses of argument.* Cambridge University Press.

Toulmin, S. E. (2007). *Los usos de la argumentación.* Península. *(*Obra original publicada en 1958).

Valenzuela Muñoz, Ángel. (2022). Desempeño escrito de los estudiantes de secundaria en Chile: una evaluación directa e indirecta de la escritura. *Logos (La Serena)*, *32*(1), 91-105. https://dx.doi.org/10.15443/rl3206

Van Dijk, T. A. (2003). La multidisciplinaridad del análisis crítico del discurso: un alegato a favor de la diversidad. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), Métodos de análisis crítico del discurso (pp. 143–177). Gedisa.

Van Dijk, T. (1997). *Discurso, poder y cognición*. Gedisa.

Van Dijk, T. (2013). Texto y contexto. Un enfoque sociocognitivo. Gedisa.

Van Eemeren, F. H., & Houtlosser, P. (2006). Strategic maneuvering: A synthetic recapitulation. *Argumentation, 20* (4), 381–392. https://doi.org/10.1007/s10503-007-9037-z

Vielma Rondón, J. (2020). Enseñanza de la escritura argumentativa y formación del pensamiento crítico en la universidad. *Educere*, 29-36. http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/16455

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación* (Trads. B. Eguibar y J. A. García). Barcelona: Ariel.

Weston, A. (2009). *A rulebook for arguments.* Indianapolis: Hackett Publishing Company.

Zuluaga, L. M. (2006). Competencia argumentativa: Una propuesta para su enseñanza y evaluación. Editorial Universidad de Antioquia.

ANEXOS

Anexo A-1
Organizadores gráficos

Organizadores gráficos y su elaboración

Profesor Richard Sosa

¿Qué es un organizador gráfico?

es una representación visual de conocimientos que presenta información rescatando aspectos importantes de un concepto o materia dentro de un esquema usando etiquetas. Se le denomina de variadas formas, como: mapa semántico, mapa conceptual, organizador visual, mapa mental etc.



Pasos para elaborarlo

1.- **Definir el propósito**:

Antes de comenzar, aclara el tema o concepto deseas representar. Esto te ayudará a decidir el tipo de organizador gráfico que usarás (mapa mental, diagrama de flujo, cuadro comparativo, etc.).

2.- **Selecciona el tipo de organizador gráfico**:

Según el propósito y la información que quiera organizar, elija el más adecuado. Estos son algunos ejemplos:

- **Mapa mental**: Para explorar ideas relacionadas con un tema central.
- **Cuadro comparativo**: Para comparar y contrastar diferentes elementos.
- **Diagrama de flujo**: Para representar procesos o secuencias.
- **Mapa conceptual**: Para mostrar relaciones jerárquicas y conexiones entre conceptos.
- **Tablas**: para organizar datos en filas y columnas.

3.- **Recolecte la información**:

- Reúna y organice la información que va a incluir en el organizador. Esto puede implicar investigar, resumir o categorizar datos.

4.- **Organice la información**:

- Establezca un orden lógico para la información. Defina categorías, subcategorías, conexiones y la jerarquía que debe seguirse.
- Decida cuál será el elemento central (si corresponde) y cómo se relacionan los demás elementos con él.

5.- **Diseñe el esquema inicial**:

Haga un boceto a mano o use una herramienta digital para esbozar el organizador gráfico. Coloque el tema principal en el centro o en la parte superior (según el tipo de organizador) y comience a añadir los elementos secundarios alrededor o debajo de él.

6.- **Añada detalles y conexiones**:

- Añada flechas, líneas, colores y cualquier otro elemento visual que ayude a entender mejor las relaciones entre los conceptos.
- Asegúrese de que las conexiones sean claras y que la información fluya de manera lógica.

7.- **Revise y ajuste**:

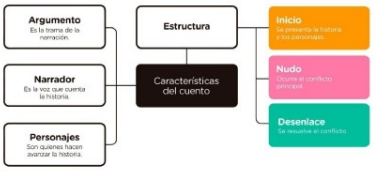
- Verifique que el organizador cumpla con su propósito. Revise la claridad de la información y ajuste cualquier parte que pueda ser confusa o redundante.
- Pida a alguien más que lo revise si es posible, para asegurarse de que el organizador es comprensible para otros.

8.- **Presentación final**:

- Si está satisfecho con el esquema, finalice el diseño, ya sea digital o a mano. Considere agregar elementos de formato, como tipografía, colores, y formas, para hacerlo más atractivo y fácil de entender.

Mapa mental

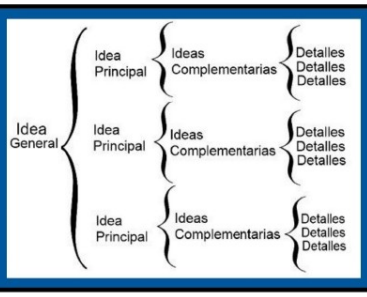
Ejemplo de mapa mental sobre características de un cuento.



Mapa conceptual

Ejemplo de mapa conceptual sobre la cadena alimentaria.





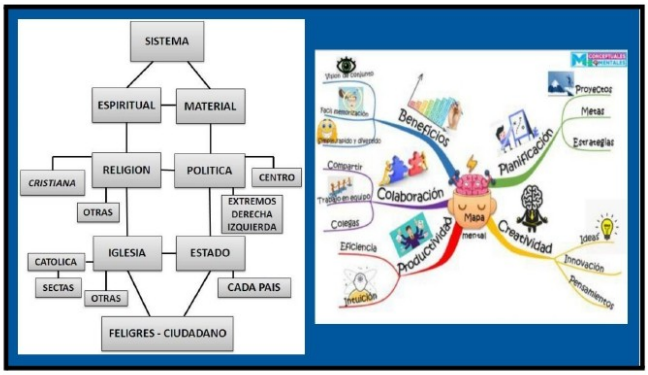

SISTEMA
ESPIRITUAL
MATERIAL
RELIGION
POLITICA
CENTRO
CRISTIANA
OTRAS
EXTREMOS
DERECHA
IZQUIERDA
IGLESIA
ESTADO
CATOLICA
SECTAS
OTRAS
CADA PAIS
FELIGRES - CIUDADANO
Beneficios
Planificación
Colaboración
Mapa mental
Productividad
CreatiVidad
Proyectos
Metas
Esperanzas
Ideas
Innovación
Pensamientos
Intuición
Eficiencia
Colegas
Compartir


Diagrama de mandala
Ejemplo de diagrama de mandala sobre las partes de una planta y sus funciones.
La planta y sus partes
Flor
Fruto
Raíz
Tallo
Hoja
Se encarga de la reproducción.
Protege a las semillas.
Absorbe agua y fija la planta al suelo.
Sostiene y nutre a las flores de la planta.
Realiza la fotosíntesis.


¡Gracias por su atención!

Anexo A-2
Presentación sobre argumentos

Argumentar para convencer



Profesor Richard Sosa

octubre, 2024

El argumento se asemeja al disparo de una ballesta, es igual de efectivo dirigido a un gigante que a un enano.

Sir Francis Bacon

Mejor que levantar la voz, reforzar el argumento

George Herbert

Aspectos a abordar

Argumentación + Conectores, marcadores del discurso y marcadores textuales → Argumentos vs Falacias



Marcadores textuales: palabras o expresiones que organizan el texto en su conjunto, estructurando las ideas y facilitando la cohesión global del discurso. Pueden incluir elementos como títulos, subtítulos o frases que indiquen el cambio de tema.

Ejemplo: En primer lugar...

Por otro lado...

Asimismo...

No obstante...

Por lo tanto...

Es decir...



Conectores: son una subcategoría de los marcadores textuales y se refieren a palabras o expresiones que enlazan oraciones o párrafos, mostrando las relaciones lógicas entre las ideas.

Ejemplos comunes son: "pero", "además", "sin embargo", "porque". Su función principal es conectar partes del texto según diferentes tipos de relaciones (adición, contraste, causa, consecuencia, etc.).



Marcadores discursivos: Tienen un sentido más amplio que los conectores, ya que no solo conectan ideas, sino que también guían la interpretación del discurso.

Los marcadores discursivos pueden señalar la actitud del hablante, manejar el flujo de la interacción, enfatizar o mitigar el contenido, e incluso marcar el inicio o cierres de intervenciones. Algunos ejemplos son: bueno, en fin, por supuesto, o sea, claro, entonces.



Argumentos vs Falacias

Argumento, según Weston (2006) es un conjunto de afirmaciones (premisas) que están organizadas para apoyar otra afirmación, llamada conclusión. La clave es que cada premisa aporta una razón o evidencia que conduce lógicamente hacia la conclusión, lo que hace que el argumento sea coherente y persuasivo.



Principios básicos para construir un buen argumento

Claridad: expresar las ideas de manera precisa y evitar ambigüedades, asegurándose de que tanto premisas como conclusiones sean comprensibles y directas.

Pertinencia: asegurarse de que las premisas sean relevantes para la conclusión. Weston subraya que un buen argumento debe enfocarse en razones directamente relacionadas con el punto que se intenta probar.

Apoyo: Las premisas deben ser verdaderas o razonables y, sobre todo, deben aportar suficiente evidencia para respaldar la conclusión.

Evitar falacias: Weston enfatiza la importancia de construir argumentos sin errores lógicos (falacias), como generalizaciones apresuradas, apelaciones a la emoción o argumentos *ad hominem*, que no aportan una base lógica sólida.

Considerar objeciones: Un buen argumento no solo presenta razones a favor, sino que también anticipa y responde a posibles contraargumentos, lo cual refuerza la credibilidad del argumento.

Ejercicio didáctico

Frase: Todas las mujeres mienten

Argumento

1. **Premisa 1**: Las mujeres, al igual que los hombres, pueden recurrir a mentiras en situaciones sociales complejas o para evitar conflictos.
2. **Premisa 2**: Estudios sobre comportamiento humano muestran que el uso de mentiras ocasionales es común y no exclusivo de un género.
3. **Conclusión**: No se puede decir que todas las mujeres mienten; en cambio, tanto mujeres como hombres pueden mentir dependiendo de la situación.

Ejemplo:

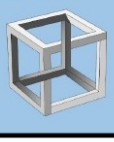
Argumento: "Se debería promover la lectura en los estudiantes desde temprana edad".

- **Premisa 1**: La lectura fomenta el desarrollo del lenguaje y el pensamiento crítico en los niños.
- **Premisa 2**: Estudiantes con hábitos de lectura tienen mejor rendimiento académico y habilidades de comprensión.
- **(Consideración de Objeciones)**: Aunque algunos argumentan que existen otras actividades formativas, estas no tienen el mismo impacto en habilidades verbales.
- **Conclusión**: Promover la lectura desde temprana edad es fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes.

Contraargumento

1. **Premisa 1**: Generalizar sobre un grupo basado en el comportamiento de algunas personas no es un razonamiento lógico válido.
2. **Premisa 2**: Hay mujeres honestas y transparentes que no recurren a la mentira, así como hombres que sí lo hacen.
3. **Conclusión**: Afirmar que "todas las mujeres mienten" es una generalización excesiva y no representa la realidad de las conductas individuales.

Falacia: es un error en el razonamiento que puede parecer válido a simple vista pero, en realidad, es defectuoso y engañoso. Las falacias son formas incorrectas de construir un argumento, que dan la ilusión de ofrecer razones válidas o convincentes, cuando en realidad no tienen una base lógica sólida. Estas fallas en el razonamiento debilitan un argumento y pueden llevar a conclusiones incorrectas.



Falacia: "Todas las mujeres mienten porque conozco a varias que lo han hecho en sus relaciones personales".

Esta es una generalización apresurada ya que, a partir de la conducta de unas pocas mujeres, se concluye de forma incorrecta que todas actúan de la misma manera. No se ofrecen pruebas representativas ni suficientes para sostener tal afirmación, lo cual debilita la validez del argumento.

Las falacias son obstáculos en la argumentación *efectiva* porque:

1. **Distorsionan el razonamiento**: En lugar de ofrecer una conclusión basada en premisas sólidas, una falacia confunde, desvía o manipula.
2. **Pueden persuadir sin razón**: Muchas falacias apelan a emociones, prejuicios o detalles irrelevantes, logrando convencer, aunque no fundamenten correctamente la conclusión.
3. **Desvían el foco del argumento**: En lugar de enfocarse en los hechos o ideas, algunas falacias llevan la discusión hacia aspectos secundarios o personales, impidiendo que se examine la validez real del argumento.



Reflexiones finales

Argumento *Ad hominem*

Abusivo: Consiste en atacar directamente al carácter o cualidades personales del oponente.

- ***Ejemplo***: "No deberíamos escuchar la opinión de Juan sobre política porque es un fracasado en los negocios".

Circunstancial: Sugiere que el oponente tiene intereses personales o circunstancias que afectan su juicio, descalificando su opinión por sesgo.

- ***Ejemplo***: "Claro que María defiende esa ley, trabaja para el gobierno".

Ad hominem de "tú también" (tu quoque): Desacredita la posición del oponente señalando que no actúa en coherencia con su argumento.

- ***Ejemplo***: "¿Cómo puedes hablar de la importancia del reciclaje si tú mismo no reciclas?"

¡Gracias por su atención!

Anexo A-3
Presentación sobre tipos de argumentos





En ocasiones, las ideas pueden ser eficaces, en otros momentos, la argumentación resulta demoledora.

Tópicos a abordar

- ✔ Argumentos
- ✔ Contraargumentos
- ✔ Falacias



Argumentos

Son fundamentales en el razonamiento crítico, ya que permite evaluar afirmaciones y tomar decisiones





Importancia en el razonamiento

Los argumentos son esenciales en el razonamiento porque ayudan a validar opiniones y decisiones. Permiten la comparación de diferentes puntos de vista y fomentan una discusión constructiva.



Tipos de argumentos

Existen varios tipos de argumentos, como los deductivos e inductivos. Los argumentos deductivos conducen a conclusiones que son necesariamente verdaderas si las premisas son correctas, mientras que los inductivos ofrecen conclusiones probables basadas en observaciones.



Argumentos mediante ejemplos

Los argumentos mediante ejemplos ofrecen uno o más ejemplos específicos en apoyo de una generalización.

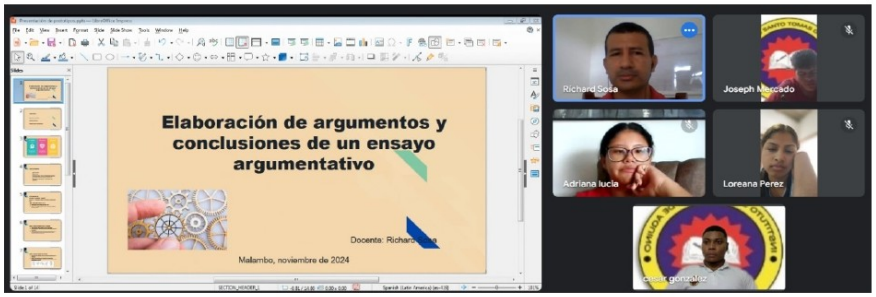


En épocas pasadas, las mujeres se casaban muy jóvenes. Julieta, en *Romeo y Julieta* de Shakespeare,aún no tenía catorce años. En la Edad Media, la edad normal del matrimonio para las jóvenes judías era de trece años. Y durante el Imperio romano muchas mujeres romanas contraían matrimonio a los trece años, o incluso más jóvenes.

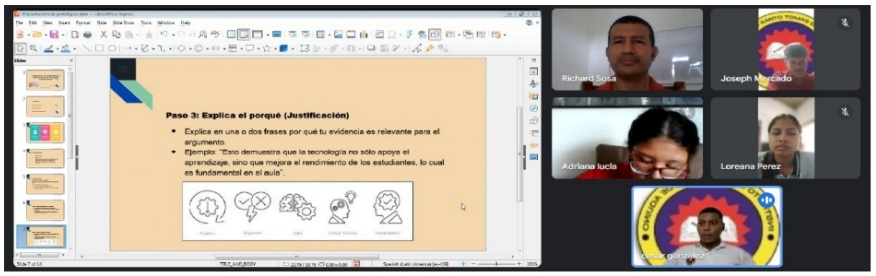
Premisas

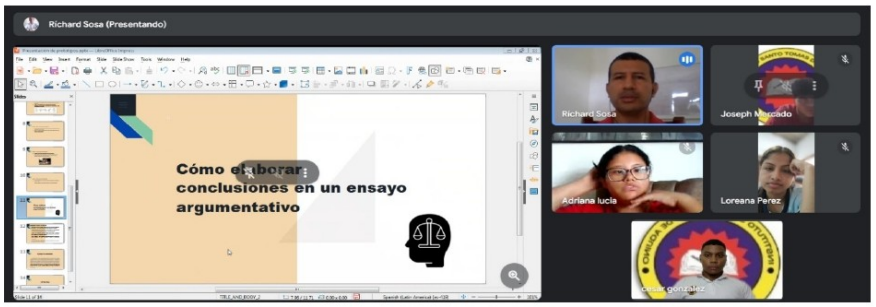
- Julieta, en la obra de Shakespeare;aún no tenía catorce años.
- Las mujeres judías, durante la Edad Media,estaban casadas normalmente a los trece años.
- Muchas mujeres romanas durante el Imperio romano estaban casadas a los trece años, o incluso más jóvenes.
- Por lo tanto, muchas mujeres, en épocas pasadas, se casaban muy jóvenes.

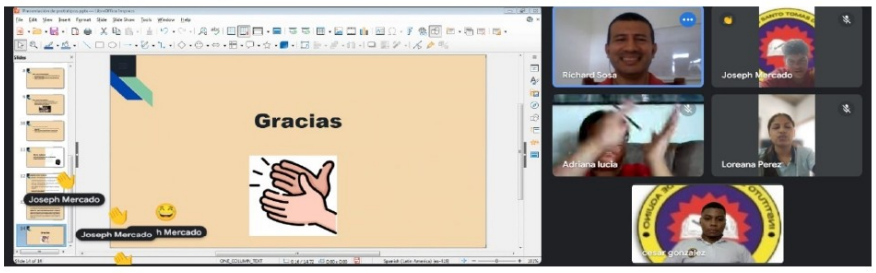
Anexo A-4
Clase vía Online


Elaboración de argumentos y conclusiones de un ensayo argumentativo
Docente: Richard Sosa
Malambo, noviembre de 2024
Richard Sosa
Joseph Mercado
Adriana lucia
Loreana Perez

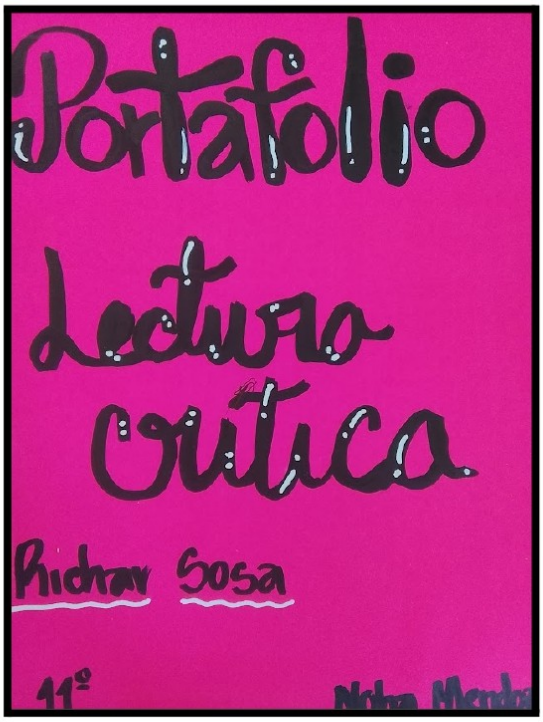

Richard Sosa
Joseph Mercado
Adriana lucia
Loreana Perez


Paso 3: Explica el porqué (Justificación)
Explica en una o dos frases por qué tu evidencia es relevante para el argumento.
Ejemplo: "Esto demuestra que la tecnología no sólo apoya el aprendizaje, sino que mejora el rendimiento de los estudiantes, lo cual es fundamental en el aula".
Richard Sosa
Joseph Mercado
Adriana lucia
Loreana Perez

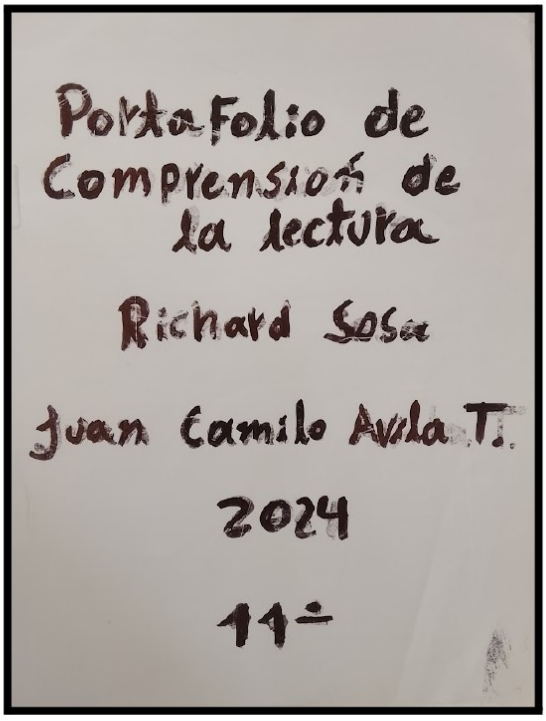

Richard Sosa (Presentando)
Cómo elaborar conclusiones en un ensayo argumentativo
Richard Sosa
Joseph Mercado
Adriana lucia
Loreana Perez

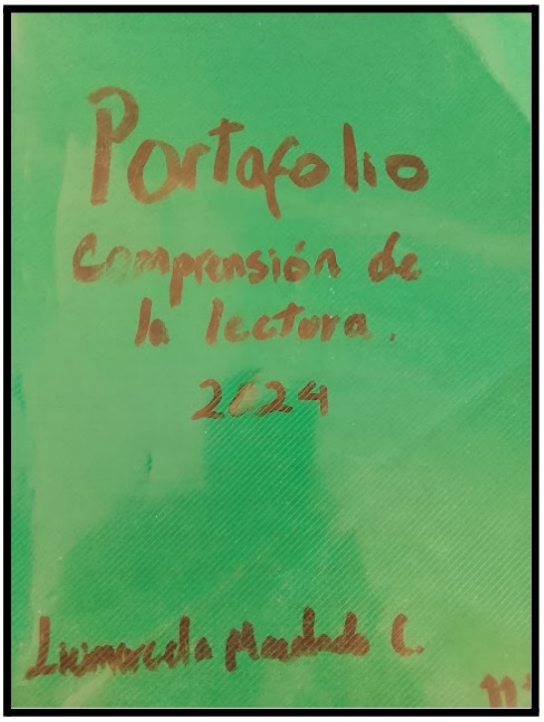

Gracias
Joseph Mercado
Richard Sosa
Joseph Mercado
Adriana lucia
Loreana Perez

Anexo A-5
Portafolios estudiantiles

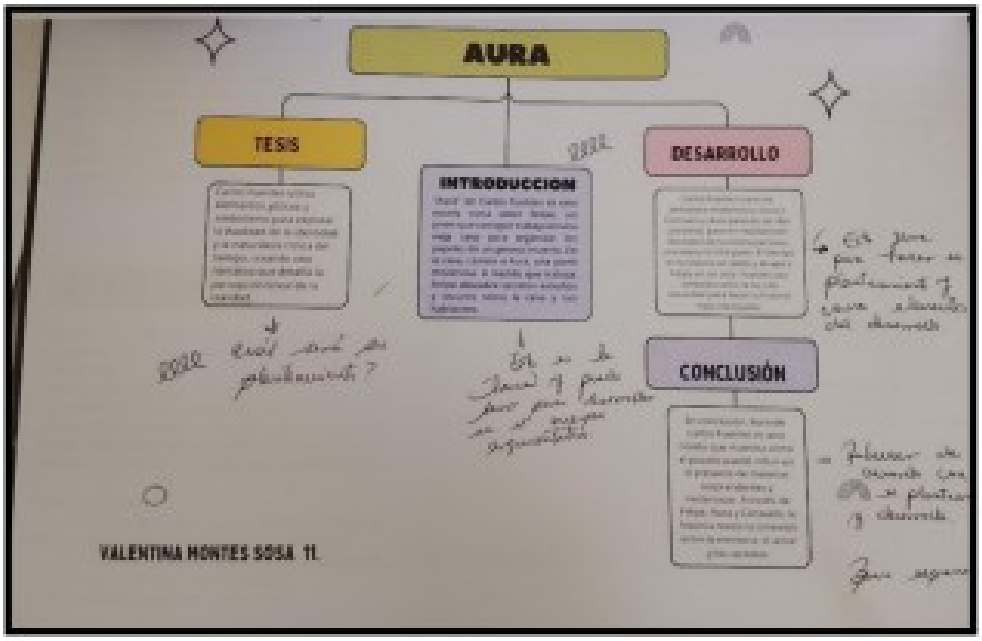

Portafolio
Lectura crítica
Richard Sosa
11º

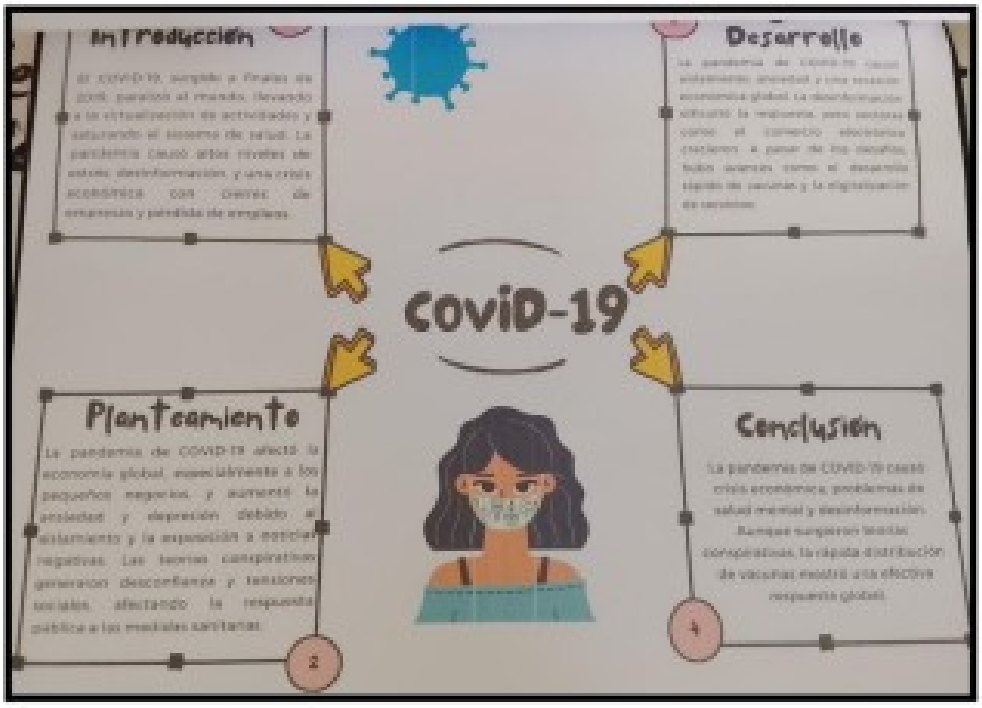

YERLEINIS 11

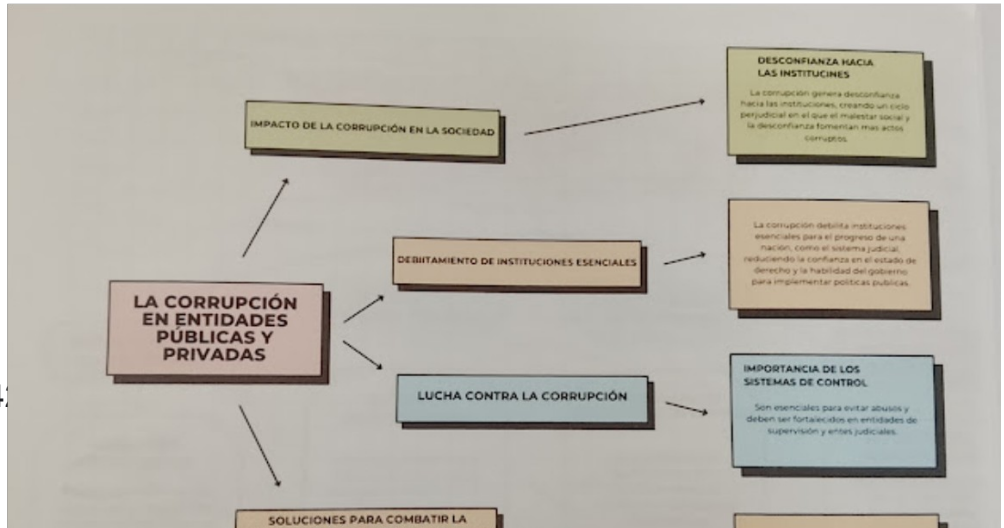

Portafolio de Comprensión de la lectura
Richard Sosa
Juan Camilo Avila T.
2024
11-


Portafolio
Comprensión de la lectora.
2024

Anexo A-6
Elaboración de organizadores gráficos


AURA
TESIS
INTRODUCCION
DESARROLLO
CONCLUSIÓN
VALENTINA MONTES SOSA 11.


Introducción
Desarrollo
COVID-19
Planteamiento
Conclusión


LA CORRUPCIÓN EN ENTIDADES PÚBLICAS Y PRIVADAS
IMPACTO DE LA CORRUPCIÓN EN LA SOCIEDAD
DESCONFIANZA HACIA LAS INSTITUCIONES
DEBILITAMIENTO DE INSTITUCIONES ESENCIALES
LUCHA CONTRA LA CORRUPCIÓN
IMPORTANCIA DE LOS SISTEMAS DE CONTROL
SOLUCIONES PARA COMBATIR LA

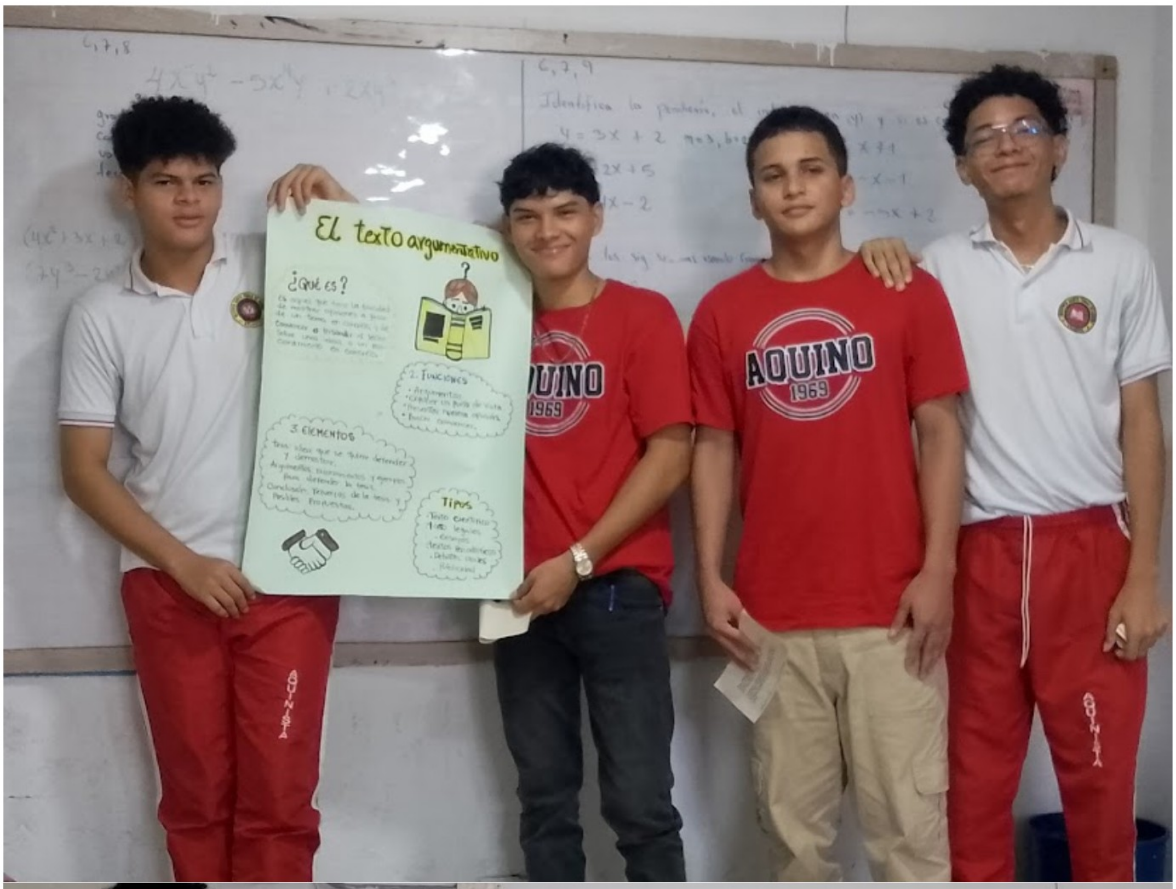
Anexo A-7
Modelo de rúbrica de evaluación

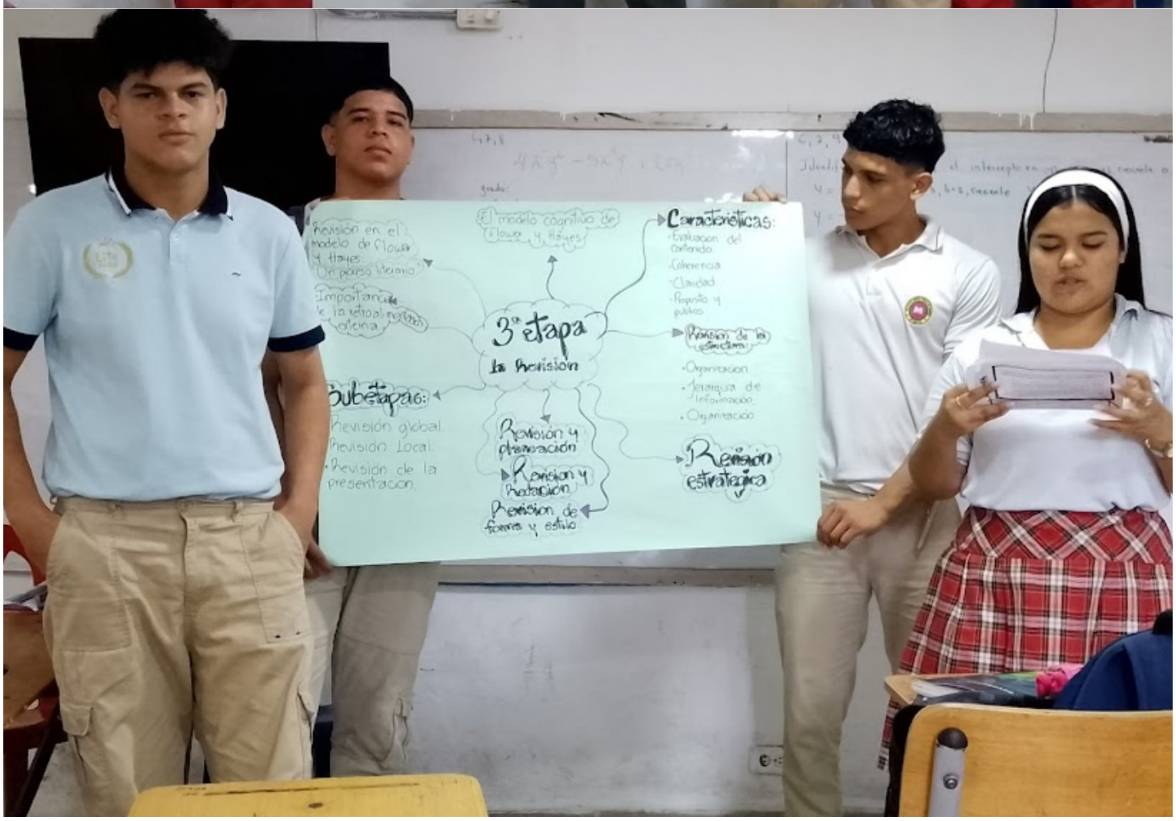
Criterio	Excelente	Bueno	Regular	Insuficiente

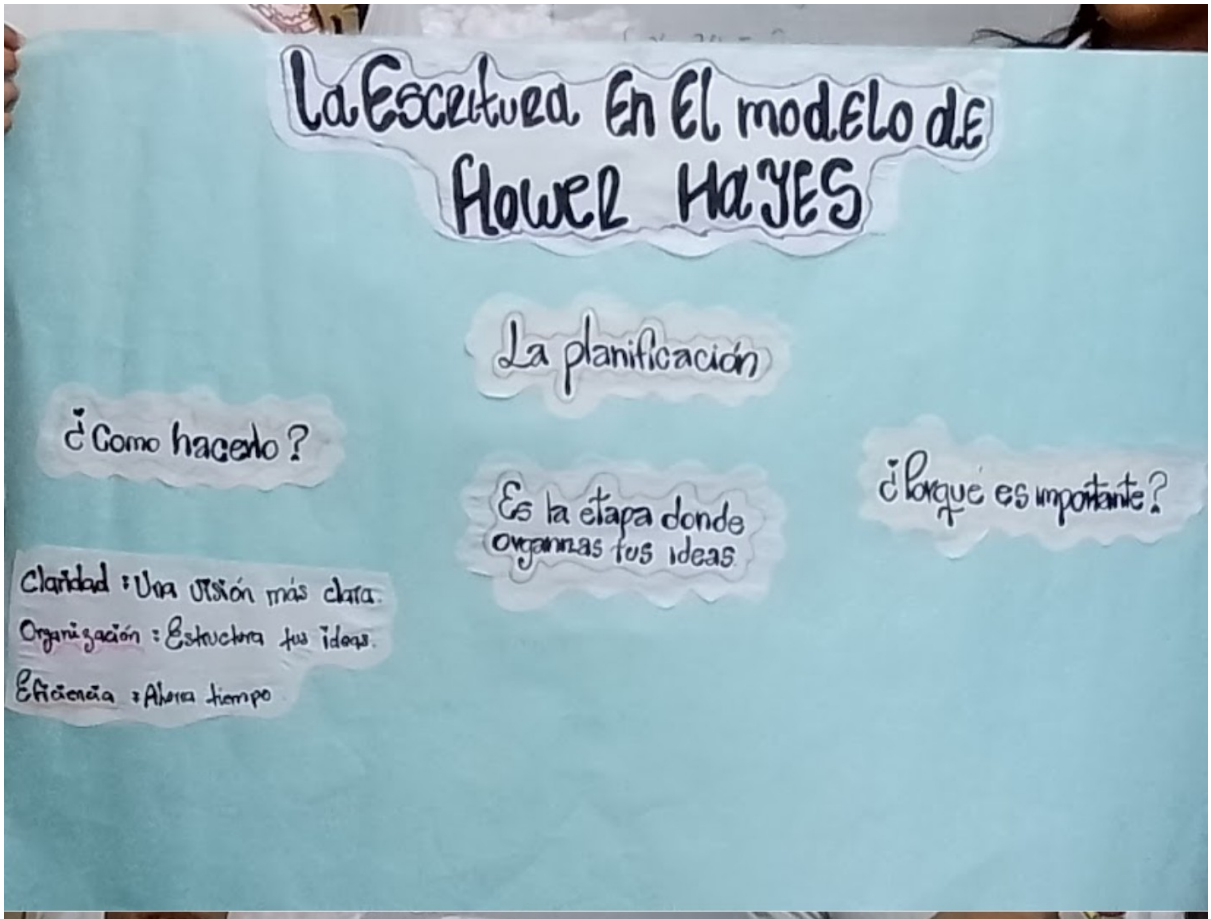
Estructura del Ensayo	El ensayo sigue la estructura de introducción, desarrollo y conclusión de manera clara y organizada.	Sigue la estructura con algunos errores de organización.	La estructura es confusa, con omisión de partes clave.	No sigue la estructura adecuada.
Claridad y coherencia	Las ideas se presentan de manera clara, con un flujo lógico entre las partes del ensayo.	Las ideas son mayormente claras, pero con ligeros problemas de coherencia.	Las ideas no son claras o resultan confusas en varios puntos.	Las ideas no son claras ni coherentes en su totalidad.
Argumento principal	Presenta un argumento relevante y bien desarrollado que respalda la postura del autor.	El argumento es claro pero carece de profundidad o detalle.	El argumento es poco claro o irrelevante.	No presenta un argumento claro.
Contraargumento y respuesta	Identifica un contraargumento relevante y ofrece una refutación bien justificada.	Presenta un contraargumento con una refutación parcial o débil.	El contraargumento no es claro o no ofrece refutación adecuada.	No se incluye un contraargumento ni refutación.
Originalidad y Persuasión	Muestra creatividad y logra persuadir al lector de manera efectiva.	Tiene alguna originalidad y cierto poder persuasivo.	Es poco original y carece de persuasión.	No presenta originalidad ni poder persuasivo.

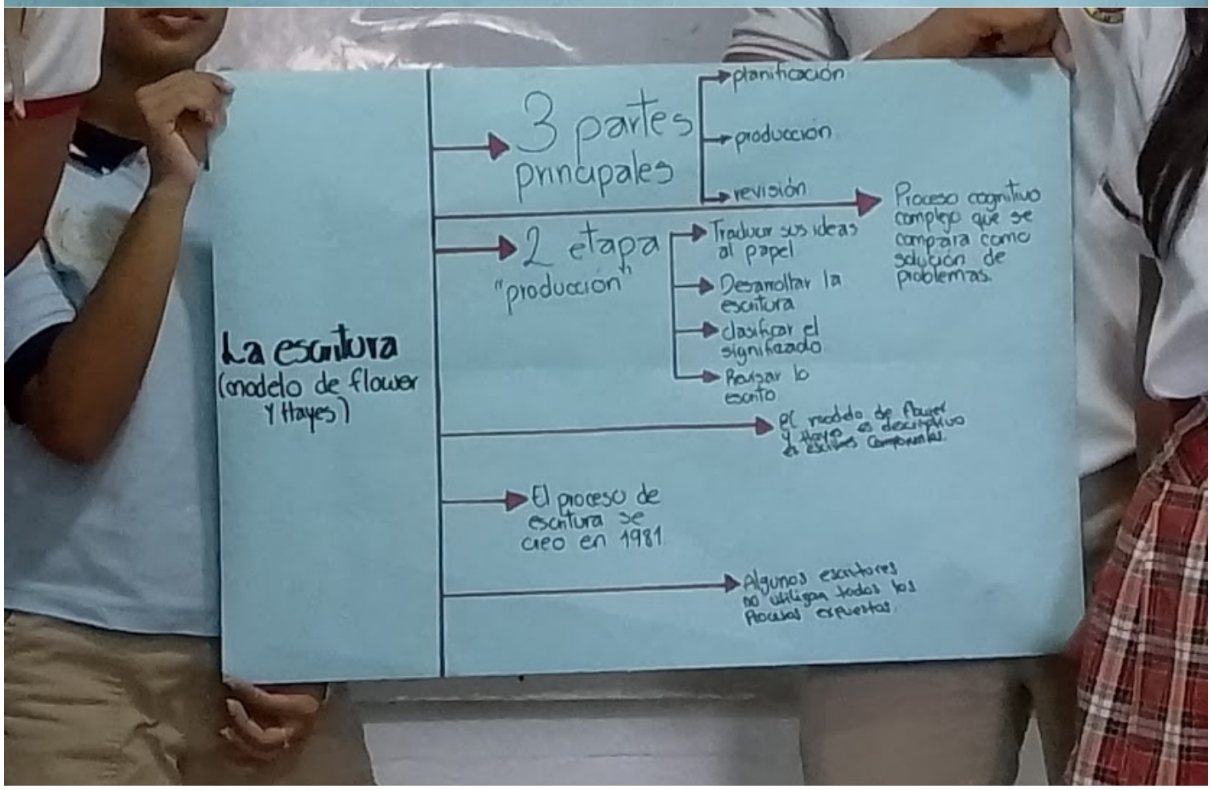
Uso del lenguaje	Usa un lenguaje claro y apropiado, con pocos o ningún error gramatical.	Usa un lenguaje adecuado, pero con algunos errores gramaticales.	Usa lenguaje con errores frecuentes que afectan la comprensión.	Los errores gramaticales dificultan la comprensión.

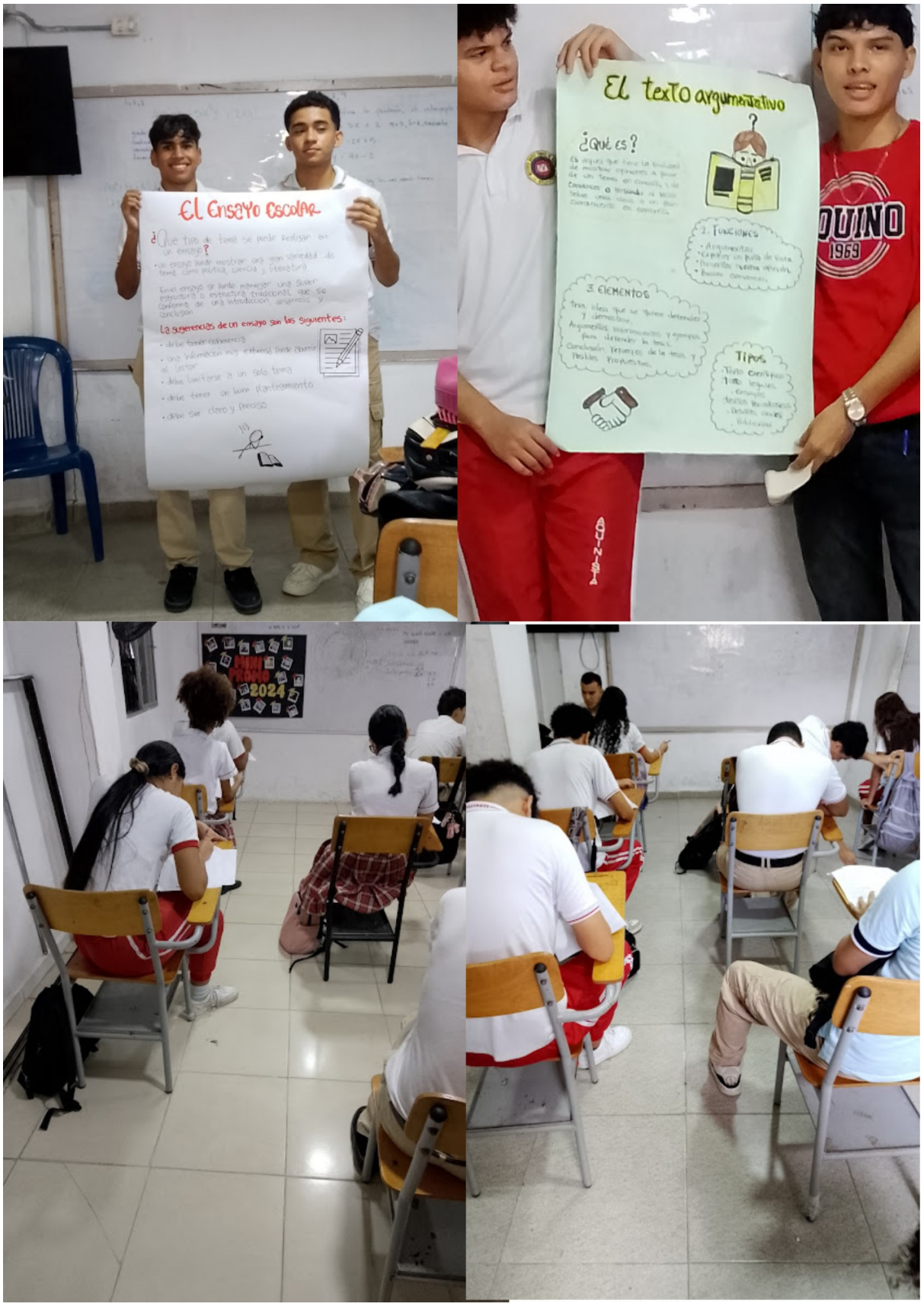
Anexo A-8
Evidencias del taller de escritura

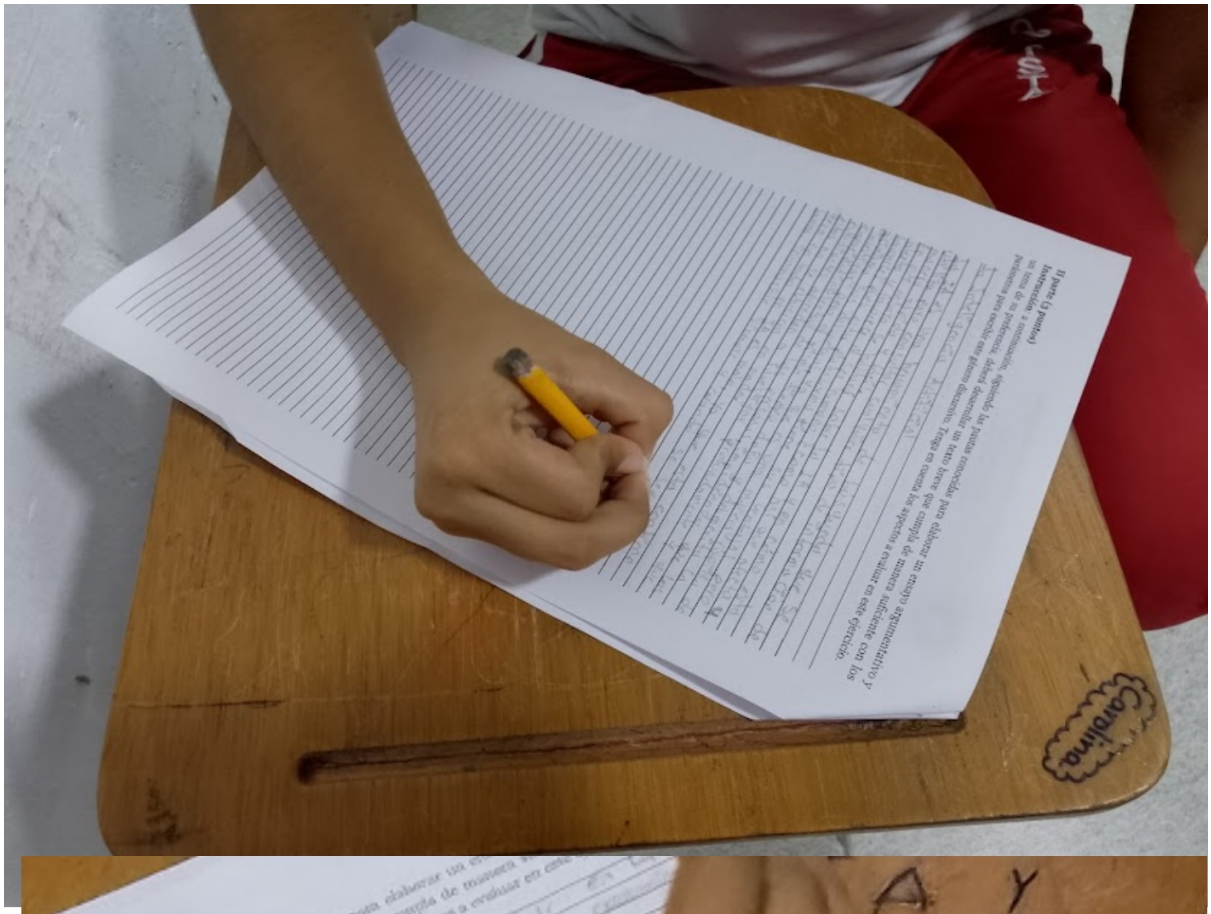

El texto argumentativo
¿Qué es?
2. Funciones
3. Elementos
Tipos
AQUINO
1969

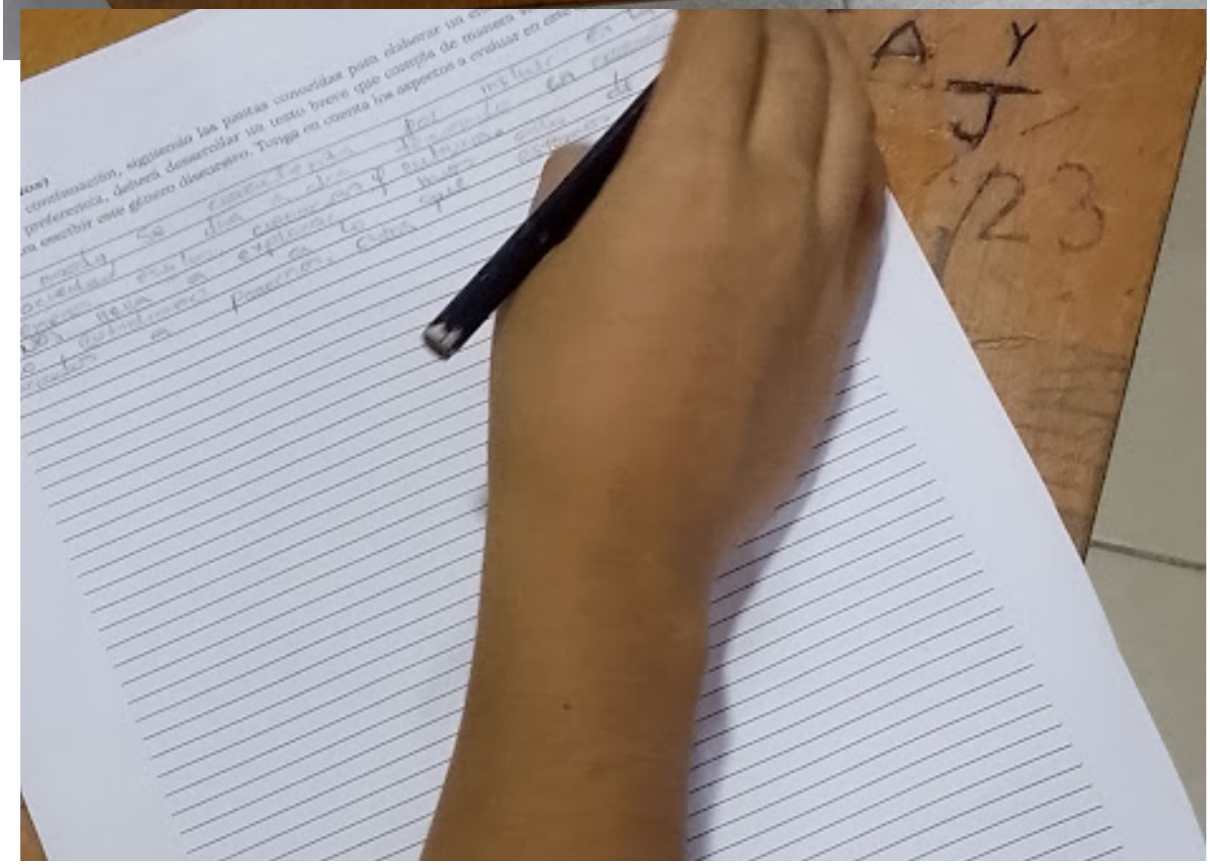

3ª etapa
La revisión
El modelo cognitivo de Flower y Hayes
Características:
Subetapas:
Revisión y planeación
Revisión y redacción
Revisión de forma y estilo
Reflexión estratégica


La Escritura En El modelo de Flower Hayes
La planificación
¿Como hacerlo?
Es la etapa donde organizas tus ideas
¿Porque es importante?
Claridad : Una visión más clara.
Organización : Estructura tus ideas.
Eficiencia : Ahorra tiempo


La escritura
(modelo de flower y Hayes)
3 partes principales
planificación
producción
revisión
Proceso cognitivo complejo que se compara como solución de problemas.
2 etapa "producción"
Traducir sus ideas al papel
Desarrollar la escritura
clasificar el significado
Revisar lo escrito
El modelo de flower y hayes es descriptivo y tiene 4 escritos componentes.
El proceso de escritura se creo en 1981
Algunos escritores no utilizan todas las Acciones expuestas.


El Ensayo Escolar
La sugerencias de un ensayo son las siguientes:
El texto argumentativo
¿Qué es?
2. Funciones
3 elementos
Tipos
2024






MINI
PROMO
2024


Indice General






2024


AQUINO
2024



Anexo A-9
Síntesis Curricular del autor

Richard José Sosa Villegas (20/02/1984), venezolano, C.I. N.º 16.866.846, es profesor especialista en Castellano, Literatura y Latín, egresado del Instituto Pedagógico de Caracas, adscrito a la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Actualmente cursa la Maestría en Lectura y Escritura en la misma institución, en el marco de la cual desarrolla su Trabajo Especial de Grado titulado *"*La enseñanza de la argumentación discursiva escrita mediante el ensayo argumentativo*"*, bajo la tutoría de la Dra. María Domínguez de Rivero.

Posee diecinueve años de experiencia docente en los niveles de Educación Media General y Media Técnica, desempeñándose en instituciones públicas y privadas tanto en Venezuela como en Colombia. Su labor profesional se ha centrado en la enseñanza de la lengua, la literatura y la producción textual, con un enfoque particular en el fortalecimiento de la comprensión de la lectura y la escritura académica y argumentativa. Como investigador, sus publicaciones más recientes se han presentado en revistas arbitradas e indexadas, entre las que se destacan:

- Desarticulación del proceso de producción escrita en educación media: modelo teórico-explicativo. *Revista Electrónica POLINORTE: Avances En Educación Y Ciencia.* (2026).

- Argumentación Discursiva Escrita, ensayo argumentativo y Grupo de Creación en Educación Media General. En *Revista Iberoamericana de argumentación* (2024).

- Implicaciones de la lectura y la comprensión crítica: notas de reflexión. *Gaceta de pedagogía* (2024).

Contacto: sosacademicus@gmail.com Teléfono: (+57) 316 9588245| ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0235-8172

Anexo A-9

Síntesis Curricular de la tutora

SÍNTESIS CURRICULAR

DRA. MARÍA JOSEFINA DOMÍNGUEZ DE RIVERO

ORCID ID https://orcid.org/0000-0002-9515-4031

Correo electrónico mariadominguezupel@gmail.com

Teléfono 0412-5302273

DATOS ACADÉMICOS

Postdoctorado en Educación Latinoamericana

RIEAC Red de Investigadores en Educación de América y el Caribe

Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Santa María

Magíster en Educación, Mención Orientación

Universidad de Carabobo

Profesora de Lengua Castellana y Literatura

Instituto Pedagógico de Caracas

EXPERIENCIA LABORAL EN EDUCACIÓN SUPERIOR

Profesora Titular jubilada de la UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR. Instituto Pedagógico de Miranda “J.M. Siso Martínez”.
Adscrita al Departamento de Expresión y Desarrollo Humano

-Facilitadora de diversos cursos en el área de lenguaje.

-Coordinadora Local de Postgrado

-Coordinadora Local de Docencia

-Coordinadora del proyecto institucional: Cátedra permanente para el desarrollo de las habilidades lingüísticas.

-En la actualidad se desempeña como directora-editora de la Revista de Educación *Laurus*. Decanato de Docencia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador

EXPERIENCIA LABORAL EN EDUCACIÓN MEDIA, DIVERSIFICADA Y PROFESIONAL

-Desde 1984 hasta 2009*:* Profesora de Castellano y Literatura.

-Ejerció funciones como Coordinadora de Evaluación.