



Escribir en la red: Una propuesta para fortalecer los procesos de argumentación en los estudiantes de Bachillerato Internacional de los últimos grados de escolaridad del colegio The Victoria School en la ciudad de Bogotá.

Wilson Ignacio Ibáñez Peñaloza

Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación Para la Innovación y las ciudadanías

Aprendizaje y ambientes educativos innovadores:  
pensamiento, lenguaje, emoción y corporalidad

Bogotá, D.C. , mayo de 2022



Escribir en la red: Una propuesta para fortalecer los procesos de argumentación en los estudiantes de Bachillerato Internacional de los últimos grados de escolaridad del colegio The Victoria School en la ciudad de Bogotá.

Wilson Ignacio Ibáñez Peñaloza

Director

Jaime Hernando Sarmiento Lozano

Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Educación  
Maestría en Educación Para la Innovación y las ciudadanías

Aprendizaje y ambientes educativos innovadores:  
pensamiento, lenguaje, emoción y corporalidad

Bogotá, D.C. , mayo de 2022

### **Nota de Advertencia**

“La Universidad no se hace responsable por los conceptos emitidos por sus estudiantes en sus trabajos de grado. Sólo velará porque no se publique nada contrario al dogma y a la moral católica y porque los trabajos de grado no contengan ataques personales contra persona alguna, antes bien se vea en ellos el anhelo de buscar la verdad y la justicia”.

Artículo 23 de la resolución N°13 de junio de 1946

**Pontificia Universidad Javeriana**

## Resumen

La presente investigación tiene como objetivo principal caracterizar los procesos de argumentación en los estudiantes de 10º y 11º del programa de Diploma del Bachillerato internacional del colegio The Victoria School en la ciudad de Bogotá, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, con el fin de contribuir en el desarrollo de la competencia de producción textual. Lo anterior, dentro del enfoque cualitativo, que a la vez es inherente a la metodología de la investigación- acción orientada hacia el cambio educativo que en esencia se construye desde y para la práctica; por cuanto se centra en hacer evidentes las prácticas que se realizan al interior del aula y a nivel argumentativo en la producción de textos presentados por los estudiantes para pruebas internacionales que delimitan su evaluación sobre la argumentación, su estructura y desarrollo.

Por otro lado, responde a la pregunta: ¿De qué manera se puede fortalecer la argumentación a través del uso de las nuevas tecnologías en la producción textual requerida para las asignaturas de humanidades en los grados 10 y 11 en el colegio The Victoria School? Con el fin de responder a este cuestionamiento, se tomó como punto de partida los resultados obtenidos en las pruebas presentadas en la convocatoria del año 2021 por los estudiantes de últimos grados de Bachillerato de esta institución, en las cuales fue evidente la ausencia de una adecuada estructura y desarrollo argumentativo.

De igual forma, frente a los resultados y las reflexiones que aparecen al final de esta investigación, se pretende caracterizar el proceso de argumentación realizado para responder a pruebas de orden internacional como la *Prueba 1*, una prueba de análisis textual que implica en principio una comprensión de ciertas estructuras a nivel de tipología textual y

posteriormente, a través de una pregunta de orientación requiere que los estudiantes elaboren textos argumentativos para responder a este cuestionamiento. De tal forma, que con la sistematización del proceso de producción escrita realizado por los estudiantes a través del uso adecuado de Classroom, se logró dar de manera innovadora un giro a la forma de redactar, argumentar, organizar y retroalimentar por parte del profesor esta clase de trabajos en los cuales la argumentación cumple un papel protagónico.

## **Abstract**

The main objective of this research is to characterize the argumentation processes in 10th and 11th grade students of the International Baccalaureate Diploma program, through the use of new information technologies, in order to contribute to the development of the competence of textual production. The foregoing, within the qualitative approach, which at the same time is inherent to the methodology of action-research oriented towards educational change that is essentially built from and for practice; because it focuses on making evident the practices that are carried out inside the classroom and at the argumentative level in the production of texts presented by students for international tests that delimit their evaluation of the argumentation, its structure and development.

On the other hand, it answers the question: How can argumentation be strengthened through the use of new technologies in the textual production required for humanities subjects in grades 10 and 11 at The Victoria School?

Likewise, the results obtained in the tests presented in the 2021 call by the high school students of this institution were taken into account, in which the absence of an adequate structure and argumentative development was evident.

Likewise, given the results and reflections that appear at the end of this investigation, it is intended to characterize the argumentation process carried out to respond to international tests such as Test 1, a textual analysis test that implies, in principle, an understanding of

certain structures at the level of textual typology and later, through a guiding question, requires students to prepare argumentative texts to respond to this questioning. In such a way, that with the systematization of the production process through the proper use of Classroom, it was possible to give an innovative turn to the way of writing, arguing, organizing and giving feedback by the teacher to this class of works in which The argument plays a leading role.

## Tabla de contenido

<b><u>1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:</u></b>	<b><u>13</u></b>
<b><u>2. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:</u></b>	<b><u>17</u></b>
<b><u>3. OBJETIVOS DEL PROYECTO:</u></b>	<b><u>17</u></b>
3.1 GENERAL:	17
3.2 ESPECÍFICOS	17
<b><u>4. JUSTIFICACIÓN PRELIMINAR.</u></b>	<b><u>18</u></b>
<b><u>5. MARCO TEÓRICO</u></b>	<b><u>19</u></b>
5.1 ANTECEDENTES DE INVESTIGACIÓN	19
5.2 IMPORTANCIA DE LA ARGUMENTACIÓN EN EL BACHILLERATO INTERNACIONAL	24
5.2.1 ARGUMENTAR Y PERSUADIR: LA GÉNESIS DE LA PRODUCCIÓN ESCRITA EN PRUEBA 1	26
5.2.2 ARGUMENTAR Y DEMOSTRAR PARA HACER EVIDENTES LAS IDEAS	27
5.2.3 EL PROTAGÓNICO DE LA ARGUMENTACIÓN PARA ANTHONY WESTON Y SUS APORTES A LA PRODUCCIÓN ESCRITA	28
5.2.4 TOULMIN: LA ARGUMENTACIÓN ORGÁNICA	31
5.3 LA INFLUENCIA DE TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN EN LOS PROCESOS DE COMUNICACIÓN ESCRITA	32
5.4.1 LA NATURALEZA ARGUMENTATIVA DE LA PRUEBA 1	35
5.4.2 OTROS ASPECTOS INHERENTES AL PROCESO DE REDACCIÓN Y ARGUMENTACIÓN	38
5.4.2.1 LOS TÉRMINOS DE INSTRUCCIÓN, SU RELACIÓN CON LA TAXONOMÍA DE BLOOM Y EL PROCESO DE ESCRITURA Y ARGUMENTACIÓN.	38
5.4.4 EL ANDAMIAJE (SCAFFOLDING) FUENTE NECESARIA PARA MODELAR LA REDACCIÓN Y ARGUMENTACIÓN	42
5.5 LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN (IAE) EDUCATIVA COMO REFERENTE DE INVESTIGACIÓN EN EL AULA.	45
5.5.1 INVESTIGACIÓN- ACCIÓN- REFLEXIÓN EN LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS	47
5.5.2 LA INVESTIGACIÓN- ACCIÓN EDUCATIVA EN LA PRÁCTICA DOCENTE-ESTUDIANTE	48
<b><u>6. DISEÑO METODOLÓGICO</u></b>	<b><u>51</u></b>
6.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	51
6.2 DISEÑO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	53
6.3 POBLACIÓN DE ESTUDIO: MUESTRA Y DESCRIPCIÓN	55
6.4 INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	55
6.5 RECOLECCIÓN DE DATOS A TRAVÉS DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN	58
6.6 RECOPIACIÓN DOCUMENTAL Y BIBLIOGRÁFICA	60
<b><u>7. RESULTADOS</u></b>	<b><u>62</u></b>
7.1 ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE RESULTADOS PARA EL PRIMER MOMENTO : DIAGNÓSTICO.	62
7.2 SEGUNDO MOMENTO (PLANIFICACIÓN)	67
7.3 TERCER MOMENTO (ACCIÓN-OBSERVACIÓN)	70
7.4 CUARTO MOMENTO. (REFLEXIÓN-EVALUACIÓN)	71
<b><u>9. CONCLUSIONES</u></b>	<b><u>74</u></b>

<b>9.1 EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE ARGUMENTACIÓN, LAS CATEGORÍAS Y LOS PASOS PARA LA REDACCIÓN DE UN TEXTO ARGUMENTATIVO</b>	<b>74</b>
<b>9.2 EN RELACIÓN CON LA INNOVACIÓN EN EL USO Y APOYO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN</b>	<b>77</b>
<b>9.3 EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE REDACCIÓN EN LA RED Y LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS : LA IMPORTANCIA DE GOOGLE CLASSROOM</b>	<b>79</b>
<b>9.3.1 ELABORACIÓN DE MATERIAL DIGITAL Y RÚBRICA A TRAVÉS DE CLASSROOM PARA EL PROCESO DE ESCRITURA DE LA PRUEBA 1</b>	<b>80</b>
<b><u>10. REFERENCIAS</u></b>	<b><u>83</u></b>
<b><u>11. ANEXOS</u></b>	<b><u>88</u></b>

### Lista de figuras

Figura 1.	Recursos presentes en la competencia argumentativa.	28
Figura 2.	<b>Resumen Gráfico del Esquema Toulmin en <i>The power of argument, (1958)</i></b>	30
Figura 3.	Argumentación cotidiana según Toulmin	31
Figura 4.	<b>Cabezote de la Prueba 1 con datos de duración en horas, asignatura y prueba.</b>	34
Figura 5.	<b>Cabezote de la Prueba 1 con datos de duración en horas, asignatura y prueba.</b>	35
Figura 6.	<b>Instrucciones de la Prueba 1 para el primer texto de análisis</b>	36
Figura 7.	<b>Lista de los términos de instrucción</b>	38
Figura 8.	<b>Rúbrica de eval. para cada texto de la Prueba 1 con explicación de estructura</b>	39
Figura 9.	<b>Piramide de la Taxonomía de Bloom con niveles y categorías</b>	40
Figura 10.	<b>Etapas en la práctica e implementación de la acción (IA)</b>	47
Figura 11.	<b>Requisitos para dar inicio a la investigación- acción.</b>	47
Figura 12.	<b>Espiral de ciclos de la investigación- acción</b>	51
Figura 13.	<b>Cabezote del formulario aplicado a los estudiantes para retroalimentación de trabajos escritos</b>	61
Figura 14.	<b>Gráficos de aplicación del formulario de Google Forms sobre producción textual</b>	62
Figura 15.	<b>Rúbrica aplicada a la evaluación de un ejercicio predeterminado</b>	65
Figura 16.	<b>Foto de pantalla del trabajo asignado a estudiantes para la redacción de textos</b>	67
Figura 17.	<b>Logo de presentación de Google Classroom</b>	76
Figura 18.	<b>Tarea dispuesta para los estudiantes en Classroom sobre la prueba 1.</b>	77
Figura 19.	<b>Rúbrica de evaluación explicada con elementos de estructura</b>	79
Figura 20.	<b>Explicación de la importancia y efectividad del banco de observaciones de Classroom</b>	79

### **Lista de tablas**

Tabla 1.	<b>Características generales de cada texto para la Prueba 1 .</b>	65
Tabla 2.	<b>Informe de resultados y recomendaciones del profesor para ambos textos evaluados por los estudiantes .</b>	69

### Lista de anexos

<b>Anexo A.</b>	Formulario en Google forms para el diagnóstico de elementos referidos al texto argumentativo.	88
<b>Anexo B.</b>	Formulario creado on line a través de Google Forms para retroalimentación de trabajos escritos de manera digital	89
<b>Anexo C.</b>	Rúbrica de seguimiento y evaluación para Prueba 1, creada en Google Classroom.	90
<b>Anexo D.</b>	Portada e instrucciones Prueba 1 convocatoria de noviembre	91
<b>Anexo E.</b>	Texto 1 de análisis Prueba 1 utilizado para el simulacro.	92
<b>Anexo F.</b>	Texto 2 de análisis Prueba 1, utilizado para el simulacro de <i>Prueba 1</i> .	94
<b>Anexo G.</b>	Outline elaborado por uno de los estudiantes a través de la aplicación <i>Coogleit</i>	96

## 1. Planteamiento del problema:

Para dar inicio a este estudio es pertinente agregar que se enmarca en lo referido a la creatividad e innovación, en cuanto existe en los objetivos una fuerte *incidencia de las tecnologías en el ámbito educativo* porque dentro de su factibilidad estas permiten revisar y mejorar las prácticas que se están llevando a cabo a nivel de argumentación en los trabajos escritos de los estudiantes de Bachillerato Internacional bajo condiciones de argumentar en plataformas virtuales y fuera de estas, al mismo tiempo que en la presencialidad ejecutada en las aulas de clase. Por consiguiente, algo importante para tener en cuenta es el papel importante que delimita la argumentación desde sus orígenes en la antigua Grecia, bajo un primer denominador conocido como Retórica Antigua. Luego, es preciso revisar lo que se interpreta por argumentar en la actualidad para así poder delimitar aspectos de análisis que redunden en la mejora de los procesos de escritura y argumentación de los estudiantes de bachillerato y universidad. Así, lo menciona Paz, Mina (2007) quien recuerda que gracias a las reformas de Pericles (c. 495 a. C.- 429 a. C.), “se creó una nueva clase de profesionales que eran llamados sofistas y quienes asumieron el ejercicio de la filosofía y la política para defender ante los jueces las causas y los reclamos del pueblo (...)”(p.21). Sin embargo, existen otros autores para quienes sigue siendo trascendente e importante a nivel de discurso, lo referido a la argumentación. Uno de estos es Perelman filósofo y jurista polaco, conocedor de las teorías de Aristóteles, a quien

también le parece muy significativo el trabajo sobre argumentación y quien es referente de juristas y profesores de derecho y medicina en cuanto a argumentación se refiere. Sus estudios al respecto se resumen en su obra *La nueva retórica* en colaboración con Olbrechts-Tyteca (1966). En este trabajo se pueden observar los hallazgos de varios proyectos de investigación encaminados a la elaboración de una lógica de los juicios de valor. De tal forma, que puede hacerse una lista de algunos otros referentes a nivel de argumentación que sirvieron de consulta para Perelman: Platón, Agustín, Tomás de Aquino, Descartes, Locke, Hume, Kant y Bertrand Russell, entre otros, que facilitaron el recorrido documental de Perelman necesario para formular una teoría de la argumentación. El autor en mención reconoce que los razonamientos dialécticos tratan de establecer acuerdos sobre asuntos que suscitan polémica sobre el hecho evidente de que la verdad entonces es una construcción intersubjetiva que se elabora a través de la acción comunicativa y que se otorgará razón y fundamento al que mejor argumente.

De igual forma, otra autoridad que se destaca en el desarrollo de una moderna teoría de la argumentación es el filósofo británico Stephen Toulmin de quien su modelo argumentativo se inspira en una tradición lógica más que en una retórica. No obstante, está más cercano a las argumentaciones reales que a las artificiales propias del formalismo lógico. La propuesta de Toulmin es una especie de lógica de la argumentación no formal. Sin embargo, uno de los principales aciertos de Toulmin consiste en concebir los argumentos como organismos que no pueden reducirse al simple esquema de un silogismo, por cuanto el modelo de Toulmin (2007) se desarrolla a partir del carácter especial de los argumentos de cinco disciplinas: el derecho, la crítica de arte, la ética, la administración de

empresas y las Ciencias. De tal forma que para Toulmin la estructura de un ensayo debe incluir seis elementos que deben estar íntimamente relacionados: 1. una conclusión que resume la posición que se defiende en el argumento; 2. los hechos específicos que evidencian esa conclusión; 3. Un principio a ser aceptado que garantiza la conclusión; 4. Una serie de inferencias que justifican la conclusión; 5. Una modalidad que relativiza el alcance o validez de la conclusión y 6. Cuando sea el caso, una refutación a los argumentos con los que se pretenda invalidar la conclusión.

Desde otra perspectiva, está la propuesta de Álvaro Díaz en su texto *La argumentación escrita* (2009) en el cual propone tres aspectos importantes que son: la argumentación, la persuasión y la demostración; define la persuasión y la argumentación como sinónimos que aluden a conceptos estrechamente relacionados, no obstante advierte que mientras la persuasión “es un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción a una determinada línea de conducta en un destinatario” (p. 4). , la argumentación “es una forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales” (p.4). Por esto, menciona que argumentar es mucho más difícil que persuadir cuando se intenta convencer a un auditorio exigente.

Con el fin de tener un contexto más acertado de la importancia de la argumentación, es posible divisar poblaciones que de una uotra forma tienen una alta relevancia de la argumentación en las pruebas de estado o en las pruebas internacionales que presentan sus estudiantes. Este es el caso de algunos colegios internacionales que tienen sede en Bogotá, como el Colegio Victoria, en el cual, dentro de los *pensum* de las asignaturas de humanidades, no suele pasar inadvertido que se les pida a los estudiantes que argumenten

en las distintas disciplinas o áreas de conocimiento, pero no se les enseña el cómo hacerlo. Este es un punto inicial de reflexión, por lo que es preciso revisar los procesos de redacción existentes en cuanto a argumentación se refiere para poder ejecutar esta clase de ejercicios en clase y en la vida académica. Luego está, poner en distintos contextos el hecho de argumentar, con el fin de delimitar por ejemplo: ¿qué se hace necesario cambiar en la estructura argumentativa (oral y escrita) para producir un discurso pertinente y persuasivo destinado a un determinado público receptor? En consecuencia, otro aspecto que se debe precisar es cómo mejorar el canal de comunicación desde la función fática o relacional del lenguaje con el fin de apoyarse de las nuevas tecnologías a fin de hacer más eficaces las habilidades de comunicación y argumentación oral y escrita.

Por lo tanto, aunque la presente investigación se va a realizar en el colegio The Victoria School, posteriormente esta propuesta puede servir para otras instituciones que se inscriban en el mismo programa internacional. Por esta razón, vale la pena mencionar que en cuanto a viabilidad los factores que facilitan su desarrollo se enmarcan dentro de los recursos humanos y tecnológicos. Por otro lado, frente a los primeros, están por un lado un número aproximado de 10 profesores y de 60 estudiantes del TVS quienes serán los encargados de llevar a cabo la propuesta, la implementación en su hacer pedagógico y la recolección de trabajos y muestras para la parte de evidencias; En cuanto a los recursos tecnológicos, se trabajará desde plataformas virtuales como Classroom o Google drive, lo cual no implica mayor inversión de carácter económico, pero si de tiempo de clase o asesoría. Lo anterior, permitirá partir de una iniciativa local del colegio para poder categorizar o innovar en las prácticas de revisión de trabajos escritos en poblaciones de

estudiantes que pertenecen a estos programas internacionales. Por lo manifestado anteriormente, surge la pregunta orientadora de este estudio:

## **2. Pregunta de investigación:**

¿De qué manera se puede fortalecer la argumentación a través del uso de las nuevas tecnologías en la producción textual requerida para las asignaturas de humanidades en los grados 10 y 11 en el colegio The Victoria School?

## **3. Objetivos del proyecto:**

### **3.1 General:**

- Caracterizar los procesos de argumentación en los estudiantes de 10° y 11° del programa de Diploma del Bachillerato internacional, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información, con el fin de contribuir en el desarrollo de la competencia de producción textual.

### **3.2 Específicos**

3.2.1. Aplicar un diagnóstico de las prácticas, herramientas y medios empleados por los estudiantes para dar coherencia y cohesión a sus producciones escritas.

3.2.2 Exponer las características, categorías y los pasos para realizar una adecuada argumentación.

3.2.3 Construir una bitácora digital a través de *Google Classroom* que se apoye en las nuevas tecnologías de la información para el desarrollo del texto argumentativo.

#### **4. Justificación preliminar.**

Esta investigación en su aplicación servirá para generar una ruta práctica que sirva a los estudiantes para realizar procesos de argumentación sobre un hecho o situación específica, en ciertas asignaturas y en particular desde las humanidades, sobre distintos contextos de recepción. Uno de los propósitos adyacentes al trabajo en general está centrado en desarrollar una bitácora digital que sirva de guía para responder a las necesidades en cuanto a argumentación se refiere y que sirva de instrumento para la presentación de algunas pruebas que requieren de la argumentación como ejercicio de producción textual y del discurso oral, con el fin de apoyar a los estudiantes de colegios con educación internacional en los cuales se presentan estas pruebas externas que los habilitan como Bachilleres internacionales. Así, el hecho de poder tener clara una estructura para redactar sus trabajos escritos y desarrollar una estructura eficaz en su discurso oral son factores que delimitan el alcance de los objetivos académicos y profesionales de los estudiantes, situación que trasciende en una comunicación eficaz en el escenario universitario o profesional. Quizás una de las razones más por las cuales, se realiza este trabajo es pensando en beneficiar a los estudiantes que pasan por esta situación en su forma de escribir textos argumentativos o de producir discursos académicos que sean coherentes y estén mediados en su estructura y contenido por las nuevas tecnologías de la información.

En consecuencia, es importante pensar en poder realizar aportes a la comunidad académica del colegio The Victoria School y de otras instituciones de educación

internacional al poder realizar inicialmente un diagnóstico de lo que se puede entender por argumentación en apoyo de las nuevas tecnologías de la información y desde la base de la producción textual. Para luego poder exponer las características, las distintas categorías que puedan existir a nivel de argumentación, del uso y la integración de las nuevas tecnologías de la información y por supuesto de la competencia de producción textual en pro de estimar los pasos para realizar una adecuada argumentación. De otro lado, se encuentra la construcción de una herramienta o bitácora digital que se apoye en las nuevas tecnologías de la información con el fin de desarrollar la competencia de producción textual a través del texto argumentativo.

## **5. Marco Teórico**

### **5.1 Antecedentes de investigación**

En la actualidad, es importante estimar la posibilidad de mejorar las prácticas de redacción a nivel de argumentación, tanto en los procesos de escritura que realizan los estudiantes como en la implementación de aplicaciones tecnológicas que mejoren esta parte y la estructura en la redacción de textos argumentativos. Así, la propuesta de este proyecto de investigación es desde la innovación y la creatividad, mejorar las prácticas de escritura de los estudiantes en pro de los resultados que se obtienen a nivel internacional en pruebas externas que reclaman la argumentación en producción escrita y oral.

Por lo anterior, fue necesario realizar la búsqueda de información centrada en primera instancia a nivel teórico, para lo cual se determinó acudir a algunos referentes a

nivel de argumentación en general, como una primera categoría de análisis, luego la revisión sobre producción de textos argumentativos y por último, la mediación tecnológica para el apoyo del trabajo de argumentación. En primera instancia se revisaron los trabajos realizados por María Cristina Martínez desde su texto: *aprendizaje de la argumentación razonada: desarrollo temático en los textos argumentativos y expositivos* (2001) su obra cumple un papel fundamental para la revisión de la enunciación y desde esta práctica de la oralidad, el uso y presencia de las falacias argumentativas. Otro referente que corresponde a esta misma categoría es el de Walter J. Ong: *oralidad y escritura tecnologías de la palabra* (1982) que permite realizar la reflexión sobre la importancia de la escritura en la escolaridad no solo en el desarrollo de la competencia de producción escrita sino también cuando el estudiante articula sus pensamientos de forma oral. Por último, *Los usos de la argumentación* de Stephen E. Toulmin (2007) quien propone el ejercicio de argumentar como un aporte de datos (data) que conducen a una conclusión (claim) basados en un referente o garante (warrant) que cuenta con un respaldo (backing) y que no ha sido refutada (rebuttal). Estos aportes han catalogado a Toulmin como el nuevo paradigma teórico conceptual sobre la argumentación.

Dentro de esta misma categoría se encuentran las tesis de pregrado: *Prácticas de argumentación oral que se evidencian en una secuencia didáctica en estudiantes de último ciclo de Bachillerato* de Ana Helena Noguera (2018) para la Universidad Javeriana. De igual forma se encuentra el trabajo de *Argumentar para comprender: una secuencia didáctica para desarrollar el enfoque comunicativo para la comprensión del texto argumentativo en estudiantes de grado cuarto de EBP.* (2016) para la Universidad

Tecnológica de Pereira. En igual condición se encuentra el trabajo de *La argumentación como estrategia para fortalecer la toma de decisiones en los estudiantes de grado quinto y octavo de la IED El Carmen de Guacheta* de García, Manrique y Ramírez para la Universidad de la Sabana (2018)

Adicionalmente, en cuanto a una segunda categoría referida a la producción de textos argumentativos, fue posible consultar una serie de artículos que hacen referencia a la producción textual en cuanto a estructura y sintaxis argumentativa se refiere, en distintos discursos como el trabajo de Ruiz, R. F. (2014). *Textualidad y gramática argumentativa*. Cuadernos de Lingüística Hispánica. De igual forma en la exploración que se realiza al trabajo de elaboración del ensayo argumentativo, se puede citar el trabajo de María Purificación Pérez García *Cómo hacer un ensayo o trabajo escrito académico* para la Universidad de Granada (2013) en el cual se realiza toda una bitácora para definir el propósito del ensayo, luego se detiene en la estructura del mismo y propone alternativas para mejorar el estilo y presentar una propuesta argumentativa objetiva y pertinente. Por otro lado, fue importante revisar los aportes sobre el ensayo como género discursivo en la propuesta que realiza Moreno, E (2018) para la Universidad de Carabobo *Caracterización del ensayo como género discursivo sobre la base de algunos marcadores de textualización académica*, trabajo en el cual se realiza una revisión del ensayo como producción lingüística que incide en un determinado contexto académico como también se destaca en igual condición la competencia argumentativa dentro de lo discursivo y sociocultural.

En cuanto a la tercera categoría, referida a la mediación tecnológica para apoyar el trabajo de argumentación desde las distintas aplicaciones o plataformas que nos benefician el proceso de escritura y redacción, es necesario agregar en palabras de Martín Barbero (2009), que en lo concerniente a la argumentación (comunicación) eficaz a través de las nuevas tecnologías se dan dos procesos que están transformando radicalmente el lugar de la cultura en nuestras sociedades: la revitalización de las identidades y la revolución de las tecnicidades. Por lo cual vale la pena sentar un precedente sobre el papel que la tecnología cumple hoy en estos procesos en cuanto permite la reflexión más que a unos aparatos a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. En un segundo aspecto se encuentra la reflexión sobre lo que hoy tiene en vilo a la cultura educativa: el hecho de confrontar el sistema escolar con el nuevo sistema comunicativo de la sociedad, es decir que por otro lado también es necesario revisar los canales de comunicación en la mediación que permite la tecnología.

No obstante, el panorama sobre el trabajo de argumentación se encuentra hasta ahora delimitado, es importante advertir la presencia de algunas posturas frente a aspectos que tienen que ver con la globalización y la posmodernidad de la educación y la influencia de la cibercultura en la generación del conocimiento. De tal forma, que fue necesario revisar fuentes de información relacionadas con la Teoría del Aprendizaje en el contexto de la globalización como lo son algunos de los postulados de K. Illeris (2004) en su obra *The three dimensions of learning*. Además, resultó siendo necesario incluir la consulta de diversos modelos pedagógicos que resultaron de utilidad para el diseño de la instrucción como el enfoque sistémico (ES) para el diseño de la instrucción en el caso de las

tecnologías de la información a través de aplicaciones y plataformas en internet, la Taxonomía de Bloom, la base de la teoría de las inteligencias múltiples, la teoría de Aprendizaje Multimedia o la del conectivismo, en las cuales es posible percibir la tendencia a transferir gradualmente el control de la enseñanza-aprendizaje del maestro o docente hacia un alumno cada vez más autónomo y participativo como lo explica Alejandro Silvestre Mendoza en su tesis sobre *Los saberes en la era digital* (2017).

Por consiguiente, y ante la necesidad de comprender los distintos procesos de argumentación que se pueden gestar en las nuevas culturas de información y comunicación fue preciso acudir a algunos estudios sobre cibercultura dentro de los cuales fue interesante la propuesta de Domingo Sánchez Mesa que se refiere en un sentido más amplio y preciso en *El humanismo en la cibercultura* (2018) para el caso puntual del objeto de estudio de este trabajo. Es importante añadir a Pierre Levy que también define este concepto en *Cibercultura* (2009) En igual condición, se encuentra lo referido a las nuevas tecnologías de enseñanza-aprendizaje en evolución constante para nuestros días y así lo demuestran estudios como el informe *Horizon del New Media Consortium* (2012) y *Higher Education Edition* (2013), además del *Informe de Educación Superior en América Latina* (2013), como posibles tendencias en estos desarrollos tecnológicos en relación con la educación y con el trabajo de escritura de discursos on line.

## 5.2 Importancia de la argumentación en el Bachillerato Internacional

El programa de Bachillerato internacional (IB) que lleva un recorrido histórico bastante largo casi con 60 años de haberse implementado, incluye su propio sistema de evaluación, que va dirigido a estudiantes que se encuentran en varias regiones del mundo donde existen colegios con esta dinámica educativa. Un aspecto que también llama la atención es que se ofrece para estudiantes que se encuentran en edades entre los 14 y 17 años. En este orden de ideas, la oferta comprende tres programas: PEP (primaria) PAI (quinto a noveno grado de educación nacional colombiana) y Diploma (DP) grados décimo y undécimo. De igual forma ofrece para estos dos años, que son el objeto de estudio para este proyecto, asignaturas en las cuales el papel de la argumentación toma vital importancia en razón a que Classroom se constituye a partir de su implementación y coherencia como una herramienta que les permite alcanzar los objetivos de evaluación del programa que se da a través de pruebas escritas presentadas por los estudiantes durante los dos años de estudio que dura el programa de Diploma. Por un lado, se encuentran evaluaciones internas que se realizan en el colegio y que son moderadas por examinadores externos en los cinco continentes. De otro lado, se encuentran las pruebas externas que son presentadas de manera manual por los estudiantes y evaluadas por un grupo de expertos examinadores, van acompañadas de rúbricas que son socializadas con los estudiantes y que constituyen el parámetro desde el cual los examinadores determinan cuál será la valoración final de los estudiantes, en una escala por asignatura de 1 a 7 y en un mínimo general de 24 puntos para las seis asignaturas que inscriben de manera autónoma cada uno de los estudiantes. Sólo alcanzando un puntaje por encima de 24 puntos se puede lograr la obtención del título de

Bachiller Internacional en el programa de Diploma. Todo lo anterior basado en las habilidades de argumentación desarrolladas en el discurso oral como en el escrito a lo largo de dos años que dura el programa internacional.

Por consiguiente, como se había comentado en el apartado anterior, la base de las pruebas presentadas por los estudiantes se encuentra en la argumentación. Esto nos lleva a revisar tanto la estructura como la parte de contenido a nivel discursivo que se exige del estudiante con el fin de alcanzar los objetivos de evaluación a través del cumplimiento de los descriptores en los niveles más altos de cada componente. Así, para el área de humanidades, tanto en inglés como en español, se contemplan tres clases de componentes en los que será posible evidenciar las competencias a nivel de argumentación que son requeridas para obtener el Diploma de Bachiller internacional, estos son : el ensayo de literatura, la *Prueba 1* y la prueba 2. De los anteriores componentes, el que llama la atención de nuestra mirada es la *Prueba 1* por cuanto corresponde a un doble ejercicio de argumentación que tiene como imperativo realizar un análisis guiado de dos textos desconocidos.

En este sentido, cuando los estudiantes se enfrentan a la producción textual que requiere la *Prueba 1* , suponen inicialmente que el ejercicio amerita tan sólo la realización de un escrito en el que se describen o enuncian algunas ideas sobre un aspecto en particular para dar fe de una perspectiva personal. Esta situación los ha llevado a cometer errores en la consecución de los objetivos de evaluación que van de la mano de los objetivos de

producción de un texto argumentativo: persuadir y demostrar una postura frente a texto determinado, un aspecto, concepto o tema.

En el caso particular de últimos años de Bachillerato, con respecto a la presentación de la Prueba 1 , se puede evidenciar en el *Anexo A*. que los estudiantes se centran en describir pero no en cumplir con el nivel de análisis que los llevará a cumplir los objetivos de redacción que contiene la prueba. Por consiguiente, es preciso abordar algunos aspectos previos e inherentes al proceso de redacción de textos argumentativos.

### ***5.2.1. Argumentar y persuadir: la génesis de la producción escrita en Prueba 1***

Los términos de persuasión y argumentación a menudo se contemplan como sinónimos aunque en realidad corresponden a conceptos estrechamente relacionados pero que difieren en cuanto a la argumentación discursiva. Como lo menciona Díaz. A. (2012) en su obra *La argumentación escrita* se entiende que la persuasión es un acto discursivo intencional que está encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario apelando a varias estrategias relacionadas con la parte emocional o con su raciocinio. Entre las estrategias más utilizadas para persuadir a un grupo personas existen varias como la coacción o coerción, la apelación a las emociones: en contradicción, las mentiras son los engaños , que a veces son estrategias utilizadas para la identificación con el grupo con mensajes subliminales o recursos lingüísticos acompañados de falacias argumentativas. En cuanto al discurso escrito argumentado, es posible afirmar que para lograr este propósito de convencer o de persuadir se precisa dinamizar desde la

identificación e implementación de los recursos lingüísticos, fundamentalmente a través de la utilización de un léxico que comprenda connotaciones ideológicas y emocionales. No obstante, cuando se habla de argumentar, es preciso referirse a la forma de convencer o de lograr una adhesión de un determinado auditorio, pero apoyado sobre todo en criterios racionales. Por ende, la argumentación es mucho más difícil que la acción de persuadir cuando se intenta convencer a un auditorio altamente exigente. Por un lado, mientras que con la argumentación se busca convencer o encontrar una aceptación de una forma interpretar un hecho o situación, la persuasión apunta al manejo de las emociones del destinatario, eximiendo el uso del raciocinio. Esta situación puesta de manifiesto aquí lleva a pensar en el siguiente nivel que sigue al hecho de ser persuasivo: en el discurso (oral o escrito) para poder demostrar la postura o posturas que se tienen con respecto a un aspecto determinado.

### ***5.2.2 Argumentar y demostrar para hacer evidentes las ideas***

Para este caso en particular se puede afirmar desde la perspectiva de Díaz (2012) que la argumentación es “una cadena de razonamientos que se propone probar la verdad de un conocimiento a partir de las relaciones que guarda éste con otros” (p.7). De tal manera que el propósito de una demostración radica en su afán de verificación. Esta puede ser correcta o incorrecta y en ella se contrasta lo verdadero con lo falso, no existe otra posibilidad. Por el contrario, las premisas de una argumentación en cambio están basadas en opiniones creencias presunciones sospechas indicios testimonios hipótesis que bien pueden ser objeto de controversia. Otro aspecto que se puede advertir frente a la

demostración es que por ejemplo en el caso del campo científico, está se rige por criterios lógicos, es decir que lo que se afirma es falso o es verdadero mientras que en la argumentación esta obedece a una necesidad social discursiva o no. Así, en la demostración científica se encuentran conclusiones evidentes mientras que en la argumentación son evidentes tan solo las verdades posibles. Esto explica por qué una argumentación puede ser compartida o no y también porque en su propósito escritural el uso de la razón se basa en justificar una opinión o una decisión a sabiendas de que no será compartida por todas las personas racionales. En otras palabras, se puede afirmar desde esta perspectiva que las demostraciones no son propias de disciplinas humanas como las ciencias humanas, la sociología, la filosofía, la crítica y otros saberes similares.

### ***5.2.3 El protagónico de la argumentación para Anthony Weston y sus aportes a la producción escrita***

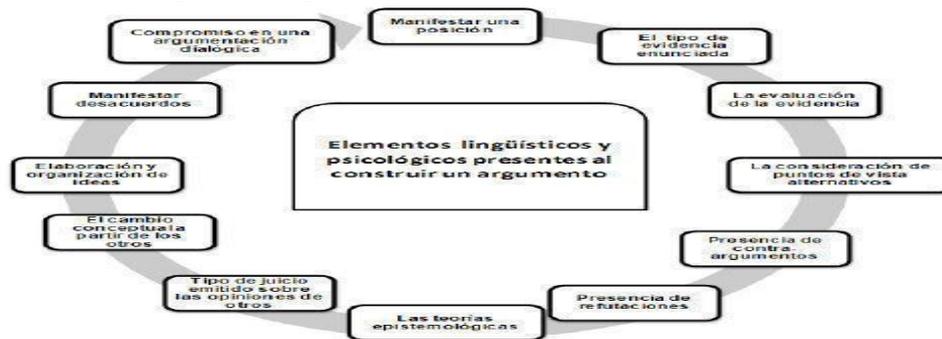
Los procesos de argumentación que debe seguir el estudiante antes de enfrentarse a una prueba internacional como lo es la *Prueba 1*, que requiere de la producción de un texto argumentativo, es importante agregar que no todos los referentes bibliográficos sirven de apoyo para el proceso de Scaffolding o andamiaje. De esta forma, establecer a Anthony Weston (2011) como un referente de autoridad a nivel de argumentación inherente a la perspectiva que determina la *Prueba 1*, constituye una buena y sólida base en relación con los procesos de modelaje necesarios para comprender la estructura y las dinámicas argumentativas que van a necesitar los estudiantes al momento de redactar un texto argumentativo. De tal forma, que para Weston (2011) argumentar significa “ofrecer un conjunto de razones o pruebas en apoyo de una conclusión” (p.13). Con lo cual, el papel de

importancia que conlleva el argumento sirve como intento para apoyar ciertas opiniones con razones. De tal manera, que el imperativo cuando se escribe debe ser dar argumentos en favor de las distintas conclusiones y luego valorarlos para luego considerar que tan fuertes son en la realidad, al implementar nuestras ideas para dar sentido a un texto propio dentro de un contexto determinado. Desde este horizonte, un argumento se convierte en un medio para indagar.

Para dar continuidad a la propuesta de Weston (2011), el autor en mención lleva a una serie de recomendaciones para construir un argumento. De las seis que propone se ha decidido tomar como base las siguientes cuatro:

1. **Distinga entre premisas y conclusión:** para esta primera instancia el autor propone realizar dos preguntas: ¿qué estoy tratando de probar? y ¿cuál es mi conclusión? con lo cual lleva a recordar que la conclusión es la afirmación en favor de la cual quien escribe está dando razones. Por tanto, las afirmaciones con las cuales se ofrecen razones fiables o válidas son llamadas premisas.
2. **Presente sus ideas en un orden natural.** En esta etapa, se ofrece una alternativa que para el caso de construcción de los párrafos de introducción y de desarrollo en la producción textual, es bastante aportante en cuanto a argumentación se refiere: “ponga primero la conclusión seguida de sus propias razones, o exponga primero sus premisas y extraiga la conclusión al final” (Weston, 2011, p. 22). Con este paso, los estudiantes pueden tener un horizonte claro de lo que van a escribir y al mismo tiempo ayudan al examinador o lector de su texto a dilucidar de lo que éste va a tratar más adelante.

**Figura 1.**  
**Recursos presentes en la competencia argumentativa.**



**Nota:** Propuesta tomada de Anthony Weston para la elaboración de argumentos.

3. **Partir de premisas fiables.** En otras palabras corresponde a la búsqueda de bases para la argumentación desde fuentes de información que sean fiables y válidas, creíbles. Para el caso de la *Prueba 1*, es importante conocer que los textos de estudio proceden de fuentes fiables y van acompañados de la respectiva información básica de procedencia y autoría. De igual forma, los estudiantes reciben un fragmento no muy largo de una obra y un género distintos. Es necesario recordar que estos fragmentos son de textos desconocidos y que no son tan extensos con el fin de que sirvan para el propósito de evaluación.
4. **Use un lenguaje concreto, específico, definitivo.** Imperativo que lleva a revisar el lenguaje a través del cual se va a comunicar con el receptor: “Escriba concretamente y evite términos generales, vagos y abstractos”(Weston, 2011, p. 24).

#### 5.2.4 Toulmin: la argumentación orgánica

Menciona el autor que un argumento es similar a un organismo “tiene al mismo tiempo una estructura anatómica grande y tosca y otra, por así decirlo, fisiológica y más delicada” (p. 129). Toulmin que inició sus trabajos sobre la base jurídica, generó en su obra *The uses of argument* (1958) una propuesta de seis fases en las que hace evidente el razonamiento inductivo como deductivo. Estas fases en relación con la *Prueba 1*, objeto de estudio para la presente investigación, son las siguientes:

**Primera fase: Argumentos (A):** Los hechos, las pruebas, los datos o los argumentos que se tienen sobre un hecho determinado.

**Segunda fase: - Opinión (O):** la tesis, la opinión o hipótesis avanzada, la pretensión inferida a partir de los datos.

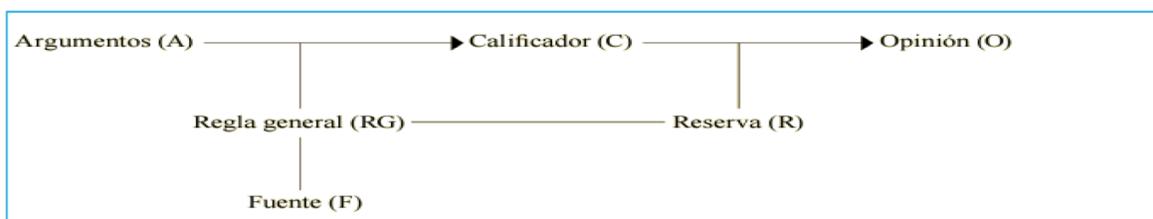
**Tercera Fase: Regla General (RG):** las garantías o reglas generales a partir de las que si se tienen ciertos “datos” o “argumentos” se pueden sostener y, por lo tanto, se justifican ciertas tesis u opiniones.

**Cuarta Fase: Fuente (F):** fundamento de las garantías o fuente de las informaciones, es decir, datos ulteriores para sostener la tesis que permiten garantizar las reglas generales o la verdad de los datos.

**Quinta fase: - Calificador (C):** elemento que caracteriza, aunque relativizándolas las tesis aducidas o los argumentos propuestos (es el campo de la modalidad: “probablemente”, “quizá”, “por lo que parece”, “seguramente”, etc)

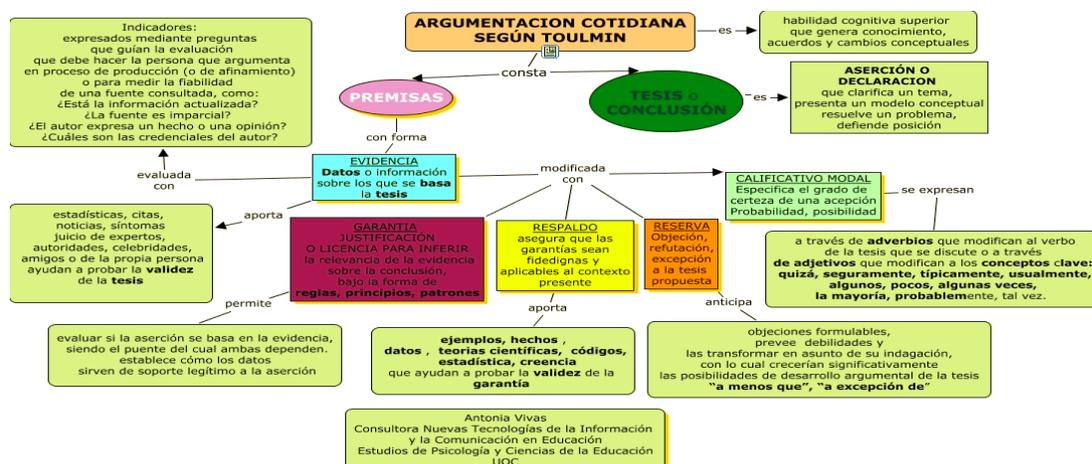
**Sexta fase: - Reservar(R):** Informaciones o datos que conducen a conclusiones o tesis hacia las que está prevenido. Se trata de dudas y reservas sobre la validez u oportunidad de la tesis que ya han sido pre-anunciadas del hecho de que la tesis o conclusión se acompañe por un operador modal, es decir, un calificador (C). Tal como aparece en el siguiente esquema de su autoría y en la propuesta de Toulmin para la cotidianidad (figura 3).

**Figura 2.**  
**Resumen Gráfico del Esquema Toulmin en *The power of argument*, (1958)**



**Nota:** Muestra de la argumentación como algo orgánico según el autor.

**Figura 3.**  
**Argumentación cotidiana según Toulmin**



**Nota:** Aspectos que deben tenerse en cuenta, según el autor para revisar los momentos en que a diario se argumenta a nivel de discurso

### 5.3 La influencia de tecnologías de la información en los procesos de comunicación escrita

Un aspecto importante que poco a poco ha ido cambiando el concepto de argumentación y el mismo arte de escribir radica hoy por hoy en permanecer haciendo el mismo ejercicio, pero en un universo distinto: el universo digital. Sin ir más lejos es evidente una transición en la que la tensión y la resistencia ocupan un lugar categórico: no se quiere salir del libro físico y pasar al Ebook; existe pereza de volver al papel para revisar lo escrito o para escribir porque el universo digital nos permite hacerlo más fácil, más rápido y realizar correcciones en tiempo real. Esta dinámica de reflexiones entorno a comunicarse por escrito, transmitir discursos de identidad, publicar en las redes sociales, ser evaluado a través de plataformas digitales, llevó a revisar cómo desde la innovación tecnológica al servicio de la educación se fueron poco a poco instaurando una serie de herramientas y de aplicaciones que desde una perspectiva profesional y académica en el sector educativo podrían facilitar el trabajo de escritura, de revisión y retroalimentación de los trabajos escritos presentados por los estudiantes. Por lo anterior, este apartado que corresponde a la tercera categoría de análisis se centra en la naturaleza y la implementación de estas herramientas para la revisión de los trabajos escritos a manera de simulacro de la *Prueba 1* que presentaron los estudiantes en relación con los procesos de argumentación que acompañan la prueba externa objeto de estudio.

El segundo Foro Social Mundial en Porto Alegre realizado en el año 2013, que se caracteriza por una dimensión más centrada hacia lo económico, llevó a una serie de charlas lideradas por Barbero, J.M (2003) en los avances que al respecto de la información y la comunicación digital se encuentran en revisión académica , tal y como aparece en la siguiente cita:

la comunicación aparece también en Porto Alegre como lugar de dos estratégicas oportunidades: primera, la que abre la digitalización posibilitando la puesta en un lenguaje común de datos, textos, sonidos, imágenes, videos, desmontando la hegemonía racionalista del dualismo que hasta ahora oponía lo inteligible a lo sensible y lo emocional, la razón a la imaginación, la ciencia al arte, y también la cultura a la técnica y el libro a los medios audiovisuales; segunda: la configuración de un nuevo espacio público y de ciudadanía en y desde las redes de movimientos sociales y de medios comunitarios, como el espacio y la ciudadanía que ha hecho posible, sostiene y conforma el Foro Mundial mismo. (p.125)

Sin lugar a dudas, estos cambios se van generando a medida que va transcurriendo el tiempo. Algo que llama la atención sobre la mediación tecnológica del conocimiento en las distintas formas en que se produce el discurso social y académico. Con lo que se puede afirmar que la revolución tecnológica de este final de siglo, además de los cambios e ingreso de maquinaria al servicio del hombre, nos presenta un nuevo modo de relación entre los procesos simbólicos (lo cultural) y las nuevas formas de producción y distribución de los bienes y servicios convirtiendo así al conocimiento en una nueva fuerza productiva directa.

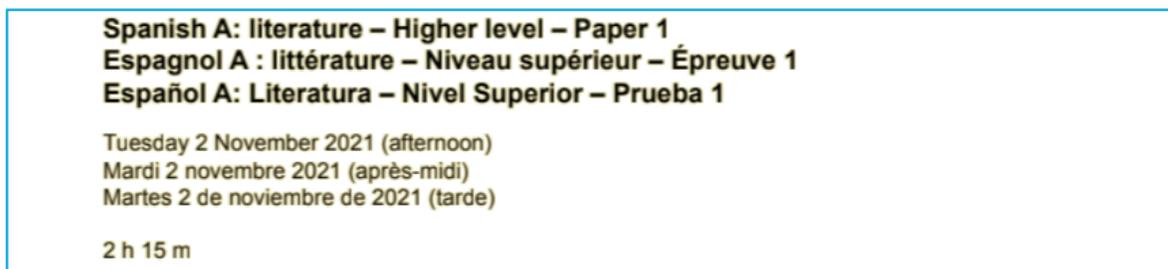
De tal forma que en relación con esta actividad y con la mediación tecnológica o digital, como lo manifiesta Barbero (2003) el lugar de la cultura cambia cuando la mediación tecnológica de la comunicación pasa de lo meramente instrumental a convertirse

en estructural. Así lo reafirma Barbero cuando afirma que la tecnología remite hoy por hoy a nuevos modos de percepción y de lenguaje, a nuevas sensibilidades y escrituras. El hecho mismo de trabajar desde el computador para conectarse con una plataforma en la que se deposita lo que se va escribiendo, pero al mismo tiempo trabajando con sonidos, imágenes y textos escritos nos va sometiendo sin querer a proceso en los que se hibridan proceso de producción textual con producción digital. De igual forma, pasa con los procesos de retroalimentación que se dan de manera más rápida y se ejecutan casi en tiempo real facilitando la dinámica dialógica entre profesor y estudiante. Esta sea la base para buscar una aplicación o plataforma que sirviera para mejorar los procesos a nivel de escritura emprendidos por los estudiantes, razón por la cual como ya se mencionó líneas arriba, después de haber revisado en varias fuentes de información la decisión final se centró para esta investigación, en la utilización de Classroom; partiendo del hecho de que los estudiantes disponen de cuentas Gmail institucionales.

#### ***5.4.1 La naturaleza argumentativa de la Prueba 1***

La Prueba 1 consta de dos pasajes (textos completos o fragmentos de textos) literarios no vistos anteriormente durante los dos años que dura el programa de literatura. Esto quiere decir que los estudiantes no conocen previamente los autores de estos y tampoco la forma o género al cual corresponden los textos que se les asignan y por consiguiente, tampoco conocen la pregunta orientadora que acompaña cada texto. El estudiante tiene un tiempo de 2 horas 15 minutos para desarrollar esta prueba y los textos que le entregan son totalmente desconocidos.

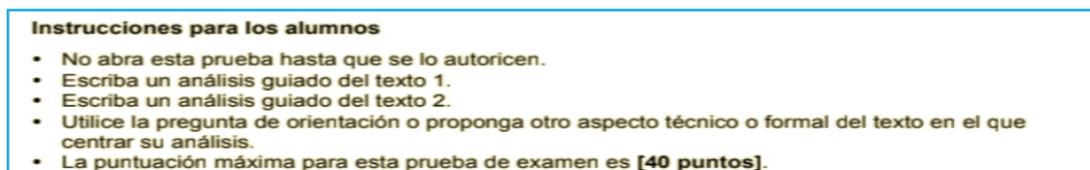
**Figura 4.**  
**Cabezote de la Prueba 1 con datos de duración en horas, asignatura y prueba.**



**Nota:** Este es el encabezado que aparece en cada una de las pruebas externas del bachillerato Internacional

De esta manera, los estudiantes escriben un análisis guiado de uno de dichos pasajes. En este contexto, “análisis guiado” se refiere a una exploración del pasaje con el apoyo de una pregunta de orientación que pide al estudiante considerar un aspecto técnico o formal del pasaje. Los pasajes pueden tomarse de cualquiera de las cuatro formas literarias que figuran en la lista prescrita de lectura: prosa de ficción, prosa de no ficción, drama y lírica. Cada uno de los pasajes procederá de una forma literaria diferente como se puede observar en las instrucciones generales de la *Prueba 1* :

**Figura 5.**  
**Cabezote de la Prueba 1 con datos de duración en horas, asignatura y prueba.**



**Nota:** Estas instrucciones aparecen relacionadas con la pregunta de orientación paraca texto.

Los pasajes para el análisis pueden estar escritos de manera completa pero también pueden ser fragmentos de piezas más largas. Para cada pasaje se proporciona una pregunta de orientación sobre un elemento técnico o formal central que pueda aportar una manera

interesante de abordar el texto. El reto que tiene el estudiante, es responder a esta pregunta, sobre un enfoque particular del texto como aparece en la figura 6 que acompaña este trabajo.

**Figura 6.**  
**Instrucciones de la Prueba 1 para el primer texto de análisis**

Escriba un análisis guiado del texto siguiente.

1.

El texto siguiente es un fragmento de una crónica periodística escrita por Manuel Vicent.

---

**Grandes almacenes**

El edificio se ha levantado en el centro comercial de la ciudad. Por fuera es un mazacote<sup>1</sup> sin ventanas, de aspecto gris, un hermético fortín con una predela<sup>2</sup> de escaparates a ras de la acera. Por dentro exhala un perfumado hedor a moqueta acrílica bajo un batido de neón pastoso que se disuelve en las cabezas de la aglomeración; pero ese gran almacén contiene

5 todo lo que a un contribuyente normal le puede apetecer, desde bragueros teutones<sup>3</sup> hasta viajes a Tahití pagados en cómodos plazos. Por eso, a la mujer le resultó muy fácil encontrar la cacerola deseada. Durante algún tiempo se movió entre ollas, sartenes, electrodomésticos,

**Nota:** Se entrega un fragmento de más de 40 líneas y se indica la forma o género al cual corresponde.

Dicho de otra manera, el estudiante deberá cumplir los siguientes aspectos para antes y durante el proceso de producción:

- identificar la forma o género de cada uno de los textos con el fin de revisar las características a nivel de tipología textual que debe cumplir cada texto.
- revisar los términos de instrucción que pueda tener la pregunta de orientación para conocer cuál es realmente la instrucción que tiene cumplir con el texto o fragmento de cada texto.
- identificar la posible línea de indagación: temática, conceptual o estética.

- trazar un outline para determinar la estructura interna que tendrá el texto argumentativo o análisis guiado como lo llama el IB.

#### ***5.4.2. Otros aspectos inherentes al proceso de redacción y argumentación***

##### ***5.4.2.1 Los términos de instrucción, su relación con la taxonomía de Bloom y el proceso de escritura y argumentación.***

Dentro de las distintas publicaciones a manera de guías que acompañan los programas del Bachillerato Internacional (BI), *De los principios a la práctica* (2018) es una de éstas que encierra muchos de los conocimientos generales que deben conocer docentes y estudiantes para desarrollar el programa de Diploma del IB. Esta guía es una bitácora a seguir por cada uno de los docentes en las distintas asignaturas. En la misma, llama la atención el espacio e importancia que se da a los “términos de instrucción” en un apéndice que invita a los estudiantes a familiarizarse con éstos y a interpretarlos tal y como se describe a continuación en la figura 7.

Por consiguiente, cuando se trata de argumentar es importante tener en cuenta estos términos para poder avanzar en el proceso de redacción de los componentes de evaluación ya mencionados. No obstante, revisando un poco más a fondo se puede observar que se trata de acciones que se emprenden en los distintos procesos de aprendizaje y que son más conocidas como operaciones cognitivas. Sin embargo, para el caso de estas pruebas juega un papel importante la capacidad de análisis y de síntesis que son inherentes al proceso argumentativo.

Lo anterior, al final redundará en la construcción de nuevas representaciones mentales que serán aplicadas en distintos contextos y circunstancias. Así lo deja ver Matthew Lipman en su obra *Pensamiento complejo y educación* (1989) al mencionar que se deben desarrollar en los estudiantes capacidades para determinar que antes de argumentar o de responder a una pregunta de las que proponen las pruebas de IB, es pertinente detenerse en revisar a qué se refiere cada término de instrucción como aparece la tabla de términos de instrucción a continuación:

**Figura 7.**  
**Lista de los términos de instrucción**

Definiciones	
Términos de instrucción	
<b>Analizar</b>	Separar [las partes de un todo] hasta llegar a identificar los elementos esenciales o la estructura.
<b>Anotar</b>	Añadir notas breves a un diagrama o gráfico.
<b>Aplicar</b>	Utilizar una idea, ecuación, principio, teoría o ley con relación a una cuestión o problema determinados.
<b>Calcular</b>	Obtener una respuesta numérica y mostrar las operaciones pertinentes.
<b>Clasificar</b>	Disponer u ordenar por clase o categoría.
<b>Comentar</b>	Emitir un juicio basado en un enunciado determinado o en el resultado de un cálculo.
<b>Comparar</b>	Exponer las semejanzas entre dos (o más) elementos o situaciones refiriéndose constantemente a ambos (o a todos).
<b>Comparar y contrastar</b>	Exponer las semejanzas y diferencias entre dos (o más) elementos o situaciones refiriéndose constantemente a ambos (o a todos).
<b>Contrastar</b>	Exponer las diferencias entre dos (o más) elementos o situaciones refiriéndose constantemente a ambos (o a todos).
<b>Deducir</b>	Establecer una conclusión a partir de la información suministrada o manipular una relación matemática para obtener una nueva ecuación o relación.
<b>Definir</b>	Dar el significado exacto de una palabra, frase, concepto o magnitud física.
<b>Demostrar</b>	Aclarar mediante razonamientos o datos, ilustrando con ejemplos o aplicaciones prácticas.
<b>Demstrar</b>	Utilizar una secuencia de pasos lógicos para obtener el resultado requerido de un modo formal.

**Nota:** Si se revisan bien estos verbos corresponden a la taxonomía de Bloom.

En la anterior tabla es posible apreciar los verbos que haciendo parte de la taxonomía de Bloom son utilizados para organizar a los estudiantes en el desarrollo de sus habilidades de comunicación. Si se observa éstos verbos en la *Prueba 1*, se encuentran de

forma más aguda en el criterio A: comprensión e interpretación, como en el criterio B: análisis y evaluación, como se puede apreciar en la siguiente rúbrica de evaluación:

**Figura 8.**  
Rúbrica de eval. para cada texto de la Prueba 1 con explicación de estructura

Criterio	Descripción del criterio	Puntaje
Criterio A	Comprensión e interpretación	5 puntos
Criterio B	Análisis y evaluación	5 puntos
Criterio C	Focalización y organización	5 puntos
Criterio D	Lenguaje	5 puntos
<b>Total</b>		<b>20 puntos</b>

**Nota:** En esta rúbrica es importante apreciar los verbos de cada criterio que permiten evaluar la producción de cada estudiante.

De tal manera que los verbos a utilizar en el criterio A tanto para la Prueba 1 son: comprender e interpretar y en el criterio B: analizar y evaluar. Esto nos lleva a pensar en las categorías de orden superior que nos exige la prueba.

Si se revisa bien, desde la taxonomía de Bloom en relación con la utilización de los “términos de instrucción”, es posible afirmar que *Comprender* hace referencia a la capacidad desde la cual el estudiante sabe qué se le está comunicando y puede hacer uso de los materiales (fragmentos de textos) o las ideas (convenciones) que se le presentan sin la necesidad de relacionarnos con otras fuentes de información. En esta condición el material

(fragmento y género del texto 1 y 2) requiere de un proceso de transferencia y a la vez de generalización que demanda mayor capacidad de pensamiento abstracto. Así el estudiante debe explicar las relaciones entre los datos o los principios que rigen las clasificaciones, las dimensiones o la naturaleza de una determinada asignatura, en este caso la de humanidades. Esto es en otras palabras, identificar y entender que cada texto contempla una serie de características (convenciones) propias de acuerdo con el género al cual corresponde. Por ejemplo, un texto dramático tendrá: acotaciones, diálogos, ambiente, personajes, imágenes y símbolos. Mientras que a diferencia de un texto lírico, este comprenderá otra serie de elementos que lo harán exclusivo y diferente del texto dramático: voz lírica o poética, ritmo, versificación, licencias y principios de versificación, rima asonante y consonante, estrofa y verso, entre otras.

**Figura 9. Piramide de la Taxonomía de Bloom con niveles y categorías**



**Nota: Notese la categoría más baja de orden superior a diferencia de las de orden superior.**

En cuanto al *Análisis*, este consiste en descomponer un problema que se ha brindado en sus distintas partes y descubrir cuáles relaciones pueden existir entre éstas partes. Es decir, que se está hablando de realizar conexiones entre las distintas partes con el fin de establecer cómo se construye significado en el texto. Por ejemplo, advertir en un primer acercamiento al texto de la prueba, la relación existente entre título y texto. Sin lugar a

dudas implica el hecho de fraccionar una comunicación escrita (texto) en todos los elementos que la constituyen, de tal manera que aparezca claramente la jerarquía referida a las ideas y que se exprese explícitamente cómo se establece esta relación entre estas partes. Para el caso del texto lírico, por ejemplo sería inherente el hecho de diferenciar los bloques temáticos que constituyen la estructura interna; en otras palabras, establecer de dónde a dónde va cada macroproposición a nivel de estrofas y a lo largo del texto.

Por otro lado, el *análisis* también compromete el hecho de reconocer los elementos que están expresados y no expresados como en el hecho de distinguir entre hechos e hipótesis, como también la identificación de las relaciones o las conexiones que se pueden establecer entre la hipótesis y las suposiciones dadas, el reconocimiento de los principios de organización para dar respuesta a la pregunta problema o la pregunta de orientación que acompañan la *Prueba 1* como la construcción del párrafo de introducción. Para lograr esto, es necesario pasar por una etapa de preparación y de modelaje (scaffolding), desde la cual el estudiante pueda divisar el cumplimiento de los objetivos como de los niveles más altos de cada criterio, en especial los dos primeros criterios.

#### ***5.4.4 El andamiaje (Scaffolding) fuente necesaria para modelar la redacción y argumentación***

A partir de los hallazgos y la propuesta de Hogan, K., & Pressley, M. (1997) en su obra *Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues*, se tiene claro que dentro de los procesos cognitivos y metacognitivos en la producción escrita o en la contemplación del aprendizaje, se tiene además del contexto frente a la importancia del

aprendizaje. De tal forma, que el concepto de andamiaje que tiene su equivalente en inglés como Scaffolding, es un concepto clave en las teorías de la educación que se encuentran trabajando en el universo académico y pedagógico actual. De igual forma, en Colombia como parte de la implementación de un segundo idioma, se ha tenido en cuenta este concepto que hace parte del AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) . Sin lugar a dudas Vigotsky, L. (2003) en parte de su obra *El desarrollo de las funciones psicológicas superiores* quien tiene una fuerte incidencia en la utilización de este concepto, fuente de aprendizaje. Según el autor, en la resolución de problemas y otras estrategias se pueden advertir tres categorías: aquellas que el alumno puede realizar independientemente, aquellas que no puede realizar incluso con ayuda, y aquellas que el alumno puede realizar con ayuda de otros. En esta última, la relación se establece desde la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). De aquí que sea importante tener en cuenta que el estudiante cuando no logra comprender las instrucciones, puede sentirse bloqueado y necesitar el acompañamiento de un adulto o profesional que le permita pasar del nivel de desarrollo real del estudiante al nivel de desarrollo potencial que se necesita para lograr un objetivo de evaluación.

Por lo anterior, es preciso afirmar que el andamiaje debe entenderse como el conjunto de estructuras, estrategias o actividades de apoyo que el profesor aporta para que el estudiante pueda construir conocimiento. De esta forma se presentan tres clases de andamiaje:

**Andamiaje de recepción.** Utilizado para asegurar que los alumnos extraigan "la información necesaria y relevante cuando entran en contacto con los recursos en la fase de recepción" (Donato, R. (1994), P.34). con el fin de que se pueda procesar y comprender mejor el contenido que se le da y se enfoque en lo que el profesor pretende obtener como producto de la actividad planteada. Para ilustrar lo anterior algunos ejemplos son "guías de observación y audición, gráficos y tablas organizativas para completar, glosarios comentados, etc.

**Andamiaje de transformación.** Centrado en proporcionar estrategias que permitan la transformación de la información recibida en algo nuevo, "en concreto este tipo de andamiaje ayuda al alumno en procesos como comparar, contrastar, encontrar patrones, valorar, decidir, etc". (Donato, R. (1994), P.45). Para este caso los ejemplos típicos de andamiajes de transformación son: diagramas de Venn, tablas de datos o características, ayudas para generar ideas, gráficos, etc.

**Andamiaje de producción.** Entendido como el apoyo que el alumno necesita para crear o producir algo nuevo. Par el caso, lo más apropiado es proporcionar andamiajes en relación con las estructuras de los productos que deben de elaborar, como por ejemplo: plantillas de presentación.

Ahora bien, ¿Cómo se traduce lo anterior en pro de responder a una *Prueba 1* a través de la argumentación? En primera instancia, desde el andamiaje de recepción, el estudiante y profesor contemplan juntos una prueba en su portada y estructura. Desde aquí se revisan los hipotextos y los términos de instrucción existentes. Posteriormente, la clase de género al que corresponde cada uno de los dos textos que comprende la prueba; la identificación de convenciones propias de cada texto y género, las categorías gramaticales, la relación título

texto y las posibles conclusiones de cada texto. De tal manera que cuando se aborda el andamiaje de transformación, el estudiante puede ayudarse de un organizador gráfico o de un “outline” para realizar un borrador que responda a las preguntas: ¿cómo voy a estructurar mi trabajo de redacción? y ¿cómo estructurar la argumentación de mi redacción para responder a la pregunta de orientación de cada texto? Con lo cual el texto que recibe al comienzo se verá transformado en una nueva propuesta personal y aterrizada a unas características textuales particulares.

Por último, frente a este proceso se llega al andamiaje de producción que está relacionado con la versión final del texto que producen los estudiantes para responder a la pregunta de orientación que acompaña cada texto en la *Prueba 1*.

### ***5.5 La investigación- Acción (IAE) educativa como referente de investigación en el aula.***

Este tipo de investigación tiene su punto de desarrollo desde los aportes de Kurt Lewin (1992), en un período posterior a la segunda guerra mundial como una alternativa para intervenir en los problemas sociales. Con lo cual se pretendía el cambio de actitudes en los sujetos de estudio “a partir de implicar al conjunto de los miembros de un grupo, en la reflexión sobre tales actitudes” (p.132). De esta forma, se podía advertir que los cambios eran más efectivos cuando los miembros o sujetos de estudio se implican en los procesos de investigación, haciendo parte de manera colectiva de los progresos y decisiones tomadas sobre los posibles cambios que se daban a lo largo de la implementación de un determinado proceso o investigación.

No obstante este aporte que era significativo para las ciencias sociales, en el campo de la educación no tuvo bastante impacto sólo hasta pasada la década de los setenta, cuando Lawrence Stenhouse y Elliot retomando la expresión: Investigación-Acción (**IA**). En esta oportunidad haciendo referencia a la necesidad de favorecer la reflexión de los maestros sobre su propia práctica con el fin de buscar la coherencia con determinados principios pedagógicos lo cual lleva a revisar la importancia de los profesores como investigadores a partir de la realización y revisión constante y reflexiva sobre este ciclo de cuatro etapas que vienen a marcar los derroteros sobre los que se basa esta propuesta: Planificar, actuar, observar y reflexionar. Solo así se explica que en una ruta continua de rigor y sistematización de la investigación en el aula, se pueden mejorar los procesos como a la vez se puede ampliar el conocimiento sobre una situación o aspecto determinado, para el caso el trabajo de redacción o producción escrita que realizan los estudiantes y en el cual se necesita el acompañamiento de un proceso de argumentación.

Es así como diez años después, Stephen Kemmis y Wilfred Carr, critican esta postura de los dos predecesores para acotar que la (**AI**) no puede solo tomarse como un proceso de transformación de las prácticas individuales del profesorado sino como un proceso de cambio social que se emprende colectivamente. Entendiendo un poco más allá la propuesta de Kemmis y Carr, desde una perspectiva crítica, se asume la importancia de las barreras de tipo ideológico y estructural condicionantes de la práctica social y educativa. Razón que lleva a revisar detenidamente las prácticas sociales y educativas, no sólo en función de su coherencia interna (acciones-fines) sino en relación con valores como la racionalidad, la democracia y la justicia.

### ***5.5.1 Investigación- acción- reflexión en la producción de textos argumentativos***

Entendiendo que las instituciones educativas, o campos de práctica, se conciben como escenarios donde se confrontan procesos de apropiación de conocimientos y se produce saber pedagógico, es importante agregar que en el enfoque comprensivo interpretativo, el aula, la escuela, el mundo mismo son fuentes de investigación de donde emergen problemas relacionados con la enseñanza, el aprendizaje y los procesos formativos. Por tal razón, la Investigación-Acción-Reflexión se instala en el paradigma epistemológico fenomenológico y toma aportes del paradigma del cambio porque genera transformaciones en la acción educativa, así lo mencionan Taylor y Bogdan, (1996): “(...) para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo”(p.23). Por lo anterior, es importante afirmar que durante la realización de la práctica educativa, se dan momentos comprensivos y transformadores. Es en estos espacios de comunión entre profesor y estudiante que el educando en proceso de formación aprende a comprender la realidad en la que actúa para poder transformarla. Por esta razón es importante para la producción de conocimientos pasar por la revisión de ciclos entre la indagación, la acción y la reflexión. En esta última, etapa lo que mencionan los estudiantes con respecto al desarrollo de sus procesos de redacción, sus aprendizajes previos, la retroalimentación que le va dando paso a paso el profesor o en dado caso sus compañeros de clase, es que éstos últimos promueven una revisión más objetiva a sus trabajos, su proceso de redacción, pero a la vez ayudan al desarrollo de sus habilidades de pensamiento crítico y creativo desde la comprensión en beneficio de la producción oral o

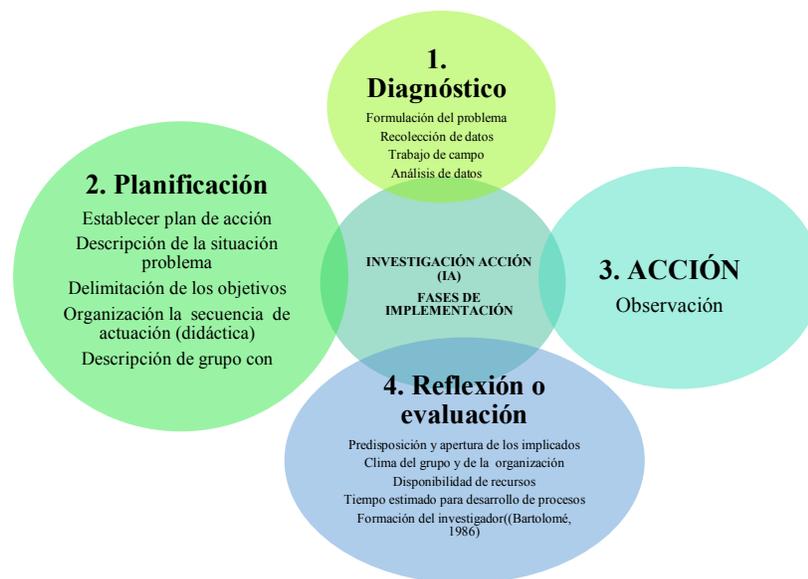
escrita. Consecuentemente, producir un texto implica tener unos aprendizajes previos en cuanto a estructura y desarrollo de argumentos. Así, el estudiante aprende más en la medida que recibe retroalimentación de sus pares o compañeros y partiendo de tener tan solo una idea a obtener información importante para lograr organizar un outline y posteriormente darse a la tarea de producir e hilar argumentos en pro de responder a una tesis o pregunta de indagación.

### ***5.5.2 La investigación- acción Educativa en la práctica docente-estudiante***

En la práctica educativa, la (IA) ha venido funcionando en el desarrollo de los distintos planes escolares, para fines de planificación educativa: organizando y desarrollando mallas y planes curriculares como también la instauración de políticas educativas a nivel micro y macro (Kemmis y Mc Taggard, 1988) Por cuanto se puede afirmar a partir de los referentes teóricos que la (IA) aplica a los contextos escolares, que ésta puede ser un método efectivo para la elaboración de diagnósticos efectivos, implementar planes de acción, implementar mejoras en estrategias de aprendizaje como en el impulso de la innovación a nivel de prácticas educativas. Por lo anterior, la investigación-acción educativa, permite en la práctica del aula, la generación de proyectos, como el de escribir textos argumentativos: una oportunidad para la planificación de etapas previas, durante y después de la redacción del trabajo escrito, para este caso. Así, la organización de aspectos referidos a la naturaleza de la prueba 1 y al mismo tiempo los elementos que forman parte del proceso de redacción de la superestructura del texto conforman una bitácora interesante y pertinente para el estudiante vea y aprecie el ejercicio

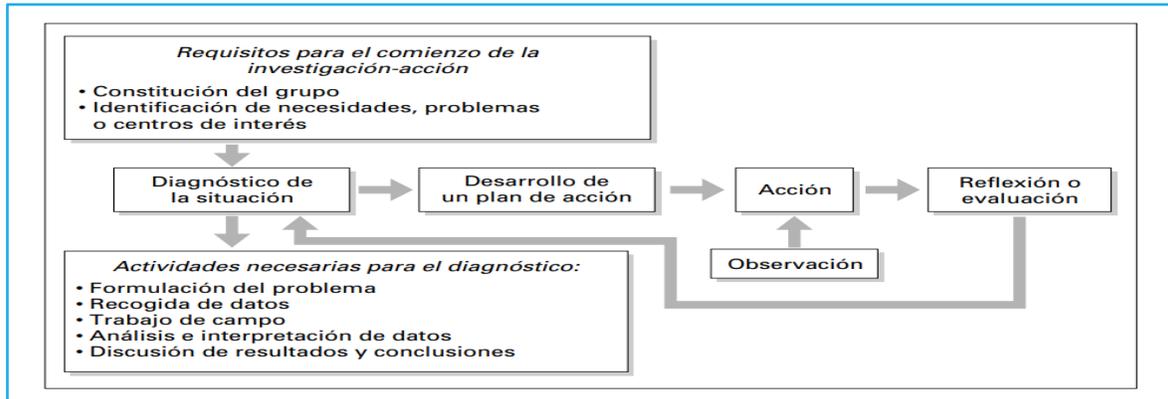
de redacción como una oportunidad de aprendizaje que se encuentra organizada por tiempos y en cronogramas que le permiten auditar sus propios avances. En la figura 10, es posible advertir las distintas etapas que han sido establecidas para dar sentido a aquello que escriben los estudiantes. Al respecto, quizás Colás y Buendía ( 1994). Ilustran un poco más claro este proceso estableciendo algunos requisitos para dar inicio a la (IA) como se puede apreciar en la figura 11.

**Figura 10. Etapas en la práctica e implementación de la Investigación- Acción (IA)**



**Nota: Elaboración propia.**

**Figura 11. Requisitos para dar inicio a la investigación- acción.**



**Nota: Propuesta de Colás y Buendía ( 1994).**

En relación con la *Prueba 1*, la (IA) permitió la revisión en *Classroom*, plataforma en la cual se dispuso material de apoyo sobre argumentación y se crearon sesiones en las cuales se revisaron y retroalimentaron los trabajos de los estudiantes. Muestra de esto se incluye a continuación para destacar la importancia del trabajo colaborativo, pues resulta más fácil y práctico esta actividad a través de una plataforma digital que como beneficio principal tiene que el profesor puede realizar el seguimiento histórico y al margen del trabajo de cada estudiante. Así también en la planificación de trabajos en grupo o trabajos colaborativos, éste fue realizado y evaluado por parejas (coevaluación) para el caso por ejemplo del proceso de producción textual que lleva cada uno de los estudiantes. En la figura 12 se aprecia, a continuación, cómo quedó la carpeta de Classroom para esta actividad.

**Figura 12. Vista de la Carpeta digital en classroom para el registro de los estudiantes**

TRABAJO ESTUDIANTES		
	ANDAMIAJE (SCAFFOLDING) Prueba 1	Fecha límite: 11 feb 2021, 23...
	EVALUACIÓN DEL TRABAJO DEL ESTUDIAN...	Fecha límite: 21 oct 2020
	ELEMENTOS DE ANÁLISIS PARA EL TEXTO LÍ...	Publicado: 25 ago 2021
	Coevaluación del proceso de escritura del c...	Fecha límite: 29 oct 2020, 23...
	Consejos de los examinadores	Publicado: 12 ago 2021
	Preguntas sobre prueba 1.	Fecha límite: 16 feb, 23:59
	CARACTERÍSTICAS ENTRE EL GÉNERO ...	Fecha límite: 25 ene, 14:59
	IMAGERY actividad individual	Fecha límite: 23 mar 2021

**Nota:** Esta es una subdivisión que se le dio a la carpeta para la parte de producción textual.

## 6. Diseño metodológico

### 6.1. Enfoque de investigación

La presente investigación se delimita dentro del enfoque cualitativo, de tipo investigación- acción (IA) también conocido por su carácter cualitativo por lo que se centra en hacer evidentes las prácticas que se realizan al interior del aula y a nivel argumentativo en la producción de textos, con el fin de evaluar los efectos que se producen en los trabajos presentados por los estudiantes en los procesos de redacción de textos argumentativos como el ensayo. Por lo que el objetivo principal o general es caracterizar los procesos de argumentación en los estudiantes de 10º y 11º del programa de Diploma del Bachillerato internacional del colegio The Victoria School, a través del uso de las nuevas tecnologías de la información.

Así, la información recolectada referida a la tipología argumentativa producto de las actividades producidas por los estudiantes, constituyen la base para la interpretación del contexto educativo y las personas o docentes que participan de este proceso de redacción. Por lo anterior, se evidencian varios momentos que llevan a la interpretación de ese tipo de información, razón suficiente para referenciar la presente investigación bajo el carácter descriptivo.

A la vez, el alcance puede afirmarse que es descriptivo en la medida que se centra en explicar por que ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da este, en este caso lo referido a la argumentación como un proceso que es poco comprendido por los estudiantes de últimos años de bachillerato, si se tienen en cuenta los resultados obtenidos en las dos recientes convocatorias frente a la presentación de pruebas internacionales. En este orden de ideas, de la recolección que se realizó de información a través de los instrumentos mencionados en esta investigación es posible describir las razones por las cuales se pueden suscitar vacíos en los estudiantes a nivel de estructura argumentativa y frente al manejo de la información para dar fe de una objetiva interpretación de los textos que hacen parte de las pruebas internacionales, tanto internas como externas en lo que respecta a la Prueba 1 de Lengua A: literatura. Al final, la idea es poder recolectar información suficiente que permita explicar las razones por las cuales no se logra argumentar de manera objetiva y en correspondencia con las exigencias de estas pruebas internacionales y así posteriormente desarrollar una bitácora digital a partir de Classroom que facilite a través de las tecnologías

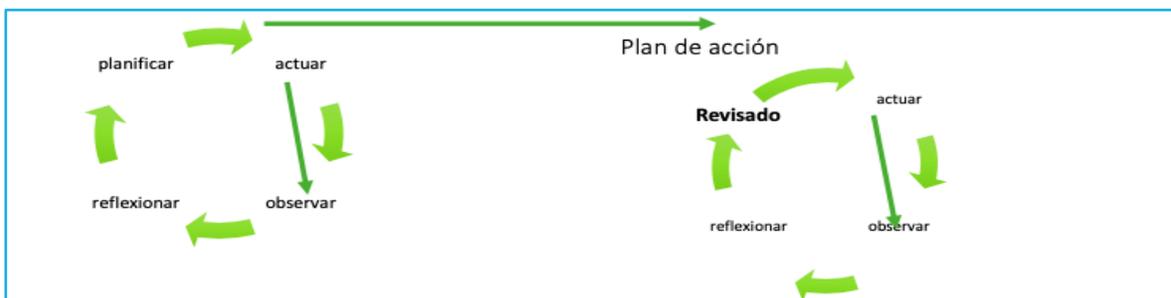
de la información, una posible ruta más clara de escritura y de respuesta a este tipo de pruebas de redacción y argumentación.

## 6.2 Diseño metodológico de la investigación

Lewin (2018) presenta una propuesta de manera disciplinada de lo que puede constituir una secuencia o etapas para la implementación de la Investigación-Acción (AI), que se sitúa de manera paralela a lo que puede constituir el método científico en otras disciplinas diferentes a las de las humanidades. Por lo anterior, propone un modelo que especifica una espiral de actividades a través de la siguiente secuencia que ha sido la bitácora de trabajo para la presente investigación:

1. Aclaración y diagnóstico de una situación problemática en la práctica. (diagnóstico)
2. Formulación de estrategias de acción para resolver el problema (planificación)
3. Implantación y evaluación de las estrategias de acción y (acción-observación)
4. Aclaración y diagnóstico posteriores de la situación problemática (reflexión-evaluación)

**Figura 12. Espiral de ciclos de la investigación- acción**



**Nota: Elaboración propia**

Como el propio autor lo menciona, la etapa inicial, supone el desarrollo de teorías explicativas que se han de centrar en las influencias restrictivas de los factores institucionales, sistémicos y sociales sobre la libertad que adquieren los profesores para promover valores educativos al interior de las clases, situación que para la referencia argumentativa a la que se refiere la presente investigación, nos lleva a pensar en consecuencia que el hecho de saber argumentar es un referente que tiene una bibliografía bastante nutrida sobre su tipología y demás aspectos pero muy poca sobre el ejercicio mismo de enseñar a argumentar con un propósito específico, en este caso en cuanto a forma o estructura y contenido que solicita la presentación de unas pruebas internacionales. La segunda etapa del proceso de investigación - acción equivale a la *formulación de la hipótesis científica*. Es necesario implementar una nueva teoría práctica para dar nuevos significados a la situación inicial de investigación, con el fin de proponer estrategias que sean válidas para generar un plan de acción que sea coherente con las necesidades que se pretenden comprobar y solucionar.

Así, la última etapa se genera con base en la tercera que la precede: Implantación y evaluación de las estrategias de acción y (acción-observación). Para el proceso de redacción y el acompañamiento por parte del profesor a cada uno de los avances que van logrando sesión por sesión cada uno de los estudiantes. En la etapa final, la reflexión y la evaluación son fundamentales para culminar sus trabajos de producción y establecer parámetros de mejora en sus procesos de argumentación.

De tal forma que, siguiendo en la aplicación de las espirales del ciclo investigación acción se puede llegar a realizar cambios significativos en los procesos de argumentación que tienen hasta el momento los estudiantes.

### **6.3 Población de estudio: muestra y descripción**

Estudiantes de grados 10 y 11 del Colegio Victoria, en la ciudad de Bogotá y quienes serán observados en sus procesos de producción textual para realizar procesos de argumentación en el área de humanidades.

Por consiguiente, la investigación para esta propuesta está conformada por estudiantes, niños y niñas de los grados décimo y undécimo, única jornada de estudio, pertenecientes a la institución The Victoria School (TVS) de la ciudad de Bogotá en la zona de Usaquén. Estos niños y niñas oscilan entre los 14 y 17 años de edad. La población de muestra es de 27 estudiantes del total de 54 que cursan los dos últimos años de colegiatura. Estos grupos tienen una intensidad horaria en el área de humanidades de 6 horas al ciclo, distribuidas en dos bloques y dos sesiones independientes y sencillas de 45 minutos reales de clase. Este esquema de sesiones facilita indudablemente la planificación de actividades y el desarrollo de la propuesta de investigación.

### **6.4 Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Desde el punto de vista de la Investigación- Acción, toda situación de estudio se considera a partir del punto de vista de los participantes, para lo cual la descripción ocupa un lugar importante en esta dinámica de aprendizaje, al igual sucede con la explicación que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos. Esto quiere decir, que se registraron el lenguaje común, en todo su sentido, a través del cual se comunicaron los estudiantes para describir y explicar las acciones humanas, tal y como lo menciona Gil Flórez, Gregorio en

su obra *Metodología de la investigación Cualitativa*, (p.53-56). Algo importante que se debe agregar, frente a la investigación cualitativa, de acuerdo a Hernández, et al. 2010, es que ésta “ (...) se da en ambientes naturales y cotidianos de los participantes”. (p. 409). Razón por la cual es importante que los instrumentos y las técnicas que se empleen para la recolección de datos garanticen la validez y la confiabilidad de la información. Por consiguiente, la presente investigación se apoyó en cuatro instrumentos: un formulario de Google (*Google Forms*) sobre el que se generaron preguntas para el diagnóstico sobre la definición y los aprendizajes previos que tenían los estudiantes sobre argumentación, luego un *formulario creado on line a través de Typeform*, en tercer lugar una *rúbrica de seguimiento y evaluación* creada en Google Classroom y por último una prueba diagnóstica tipo Mock (simulacro) de la *Prueba 1*.

De tal forma que en la etapa de formulación para la fase exploratoria (*mapping*) el primer instrumento utilizado *formulario en Google Forms*, permitió realizar un acercamiento a la población objeto de estudio, a través de algunas preguntas que permitieron tener un diagnóstico de aspectos relevantes en torno al acceso y familiarización con la tecnología, las plataformas de trabajo colaborativo dispuestas en internet, el conocimiento de la superestructura de textos argumentativos y las clases de discursos que pueden estar manejando en las actividades propuestas en las áreas de humanidades en cuanto a texto argumentativo se refiere.

Un segundo instrumento, muy útil en la fase de muestreo, fue un *formulario creado on line a través de Typeform* (<https://www.typeform.com/es/>) para revisar el nivel inicial de

los participantes sobre aspectos relacionados con la construcción de textos argumentativos, puntualmente en aspectos referidos a : tesis, argumentos, conclusión; tipología argumentativa, falacias argumentativas, analogías, entre otras; el uso de lenguaje y conectores en su tipología general.

Un tercer instrumento utilizado fue *la rúbrica de seguimiento y evaluación* de los proceso de redacción del texto argumentativo en la cual se incluyen criterios de evaluación referidos a la estructura, la resolución de la tesis, la elaboración y comprobación de argumentos y la redacción de las conclusiones dentro del manejo pertinente y persuasivo del lenguaje. Esta rúbrica se diseñó en la plataforma de Google Classroom con el propósito de realizar seguimiento al proceso de redacción que llevaba cada uno de los estudiantes y a la vez para facilitar la evaluación de manera interactiva y sistemática.

Finalmente, se aplicó la *Prueba 1* a manera de simulacro con el fin de evaluar y socializar el alcance de los objetivos de evaluación a nivel de producción textual y del proceso de argumentación para responder a las preguntas de orientación. En los cursos de Lengua A, *la Prueba 1* se basa en el conocimiento y la comprensión de formas literarias o tipos de texto no literarios. Por cuanto las habilidades que se evaluaron con esta prueba estuvieron relacionadas con la capacidad de los alumnos para analizar un texto no estudiado previamente basándose en su experiencia con textos similares en su tipología textual que habían sido analizados anteriormente en su estructura interna y externa. Así, los alumnos de Literatura NS se familiarizaron con las cuatro formas literarias (teatro, poesía, prosa ficcional y prosa no ficcional) al mismo tiempo que debieron conocer y comprender

las convenciones propias de cada género, la estructura, el vocabulario y la terminología que caracterizan a cada forma. Por tanto como la *Prueba 1* requiere un análisis guiado, y los alumnos deben practicar la forma de hallar un enfoque adecuado, que a menudo procederá de la pregunta de orientación, fue necesario que el profesor llevara a los estudiantes a comprender la importancia la pregunta de orientación que acompaña esta prueba. Con esta pregunta eje a manera de tesis se logró organizar la estructura del párrafo de introducción, de los párrafos de desarrollo y de conclusión.

### **6.5 Recolección de datos a través de las nuevas Tecnologías de la información**

La implementación e inclusión de las nuevas tecnologías de la información en la educación remota a distancia y virtual, han ocasionado transformaciones en la forma en que se maneja la información para la denominada sociedad de la información y del conocimiento. En este sentido, con el fin de recolectar información para esta investigación fue muy significativo el uso de las tecnologías de la información basadas en aplicaciones como los formularios *on line*, y la plataforma digital de Classroom; puntualmente en la fase de diagnóstico, con formularios de Google (*Google forms*) que fueron enviados a las cuentas de correo institucional de los estudiantes sujetos de estudio. En este sentido es importante recordar que este tipo de información en la etapa de recolección permitió una organización de la información que fue recibida como respuesta por parte de los participantes tal y como lo menciona Murillo, F. (1999). al destacar de las fortalezas del universo digital la recolección de datos, afirmando que :

el mundo virtual que discurre por nuestro monitor al navegar por Internet, no sólo nos acerca a los centros de documentación o nos facilita la comunicación con otros investigadores sino que nos abre un amplio abanico de posibilidades que, sin duda, modificará nuestro ritual investigador. (p. 498).

Tal y como lo explica Murillo, F. (1999) la información recolectada a través de estas plataformas se pudo tabular de manera más práctica y rápida. Por ejemplo, a través de Classroom: a medida que el estudiante iba avanzando, la plataforma individual arrojaba el porcentaje de acercamiento a la meta de producción textual como el cumplimiento en la entrega de actividades adicionales que le permitían a cada estudiante medir su progreso. De igual forma, sirvió de “check list” para establecer momentos de revisión arrojando el cumplimiento por fechas de los trabajos de redacción en sus distintas etapas. Esto permitió al estudiante medir sus tiempos para entrega y saber si estaba dentro o fuera de la fecha de entrega oportuna de sus avances. Por otro lado, en el trabajo en grupo a nivel de estudiantes y profesor posibilitó estrategias de aprendizaje y de trabajo colaborativo mucho más objetivas para el alcance de los objetivos de evaluación en su proceso de producción textual.

Adicionalmente, se generaron formularios de Google (*Google Forms*) que recogieron información relevante sobre el hacer argumental de cada participante, a través de preguntas que se fueron generando en el avance de las sesiones de trabajo y observación. En este punto de la observación y seguimiento del proceso, Erickson (1989) diferencia entre sistemas descriptivos y sistemas narrativos. Ambos sistemas están

diferenciados por el tipo de categorías. Para este caso, se trabajó sobre sistemas narrativos en los cuales el investigador o profesor no estableció categorías determinadas, éstas se fueron derivando del análisis de los datos a medida que avanzó el proceso. Sin embargo, desde la parte inicial, en la búsqueda de información se había trabajado sobre tres categorías: tipología argumentativa, técnicas implementadas en el proceso de redacción y una última categoría en referencia a las tecnologías de la información. La codificación para estas categorías, según los mismos autores cumplió criterios para tres clases: códigos descriptivos, que requieren poca interpretación, posteriormente los códigos interpretativos que requieren mayor interpretación y manejo de datos; por último, los inferenciales, que exigen otro tipo de tratamiento más complejo referidos a patrones, temas o vínculos causales con un mayor énfasis en codificación.

## **6.6 Recopilación documental y bibliográfica**

La investigación documental empleada para la recopilación de datos del presente trabajo es una de las bases fundamentales para la formación del estudiante, en cuanto que permite la organización de la información en pro de una mayor posibilidad de amplitud de conocimiento. No obstante, este proceso presenta complejidades que llevan a que la información recopilada remita como imperativo, la claridad en el análisis documental que actualmente se encuentra en varias fuentes de información como: internet, bases de datos, repositorios universitarios. Frente al concepto literal de la recopilación documental, la opinión de Rojas Crote, Ignacio Roberto (2011) nos dice que:

(..) en general, las fuentes de información utilizadas en la investigación se denominan, genéricamente, *unidades conservatorias de información*, y se trata de

personas, instituciones, documentos, cosas, bibliografías, publicaciones, estados del arte, estados del conocimiento, tesis, bases de datos, fuentes electrónicas situadas en la Web, etcétera, cuya función es la de almacenar o contener información. (p. 281).

Por lo anterior, es importante destacar la viabilidad que se da a nivel de internet y de las distintas aplicaciones que nos brinda para realizar esta clase de ejercicios en cuanto a recopilación de información se refiere. De aquí se desprende cada uno de los siguientes aspectos que se relacionan para cumplir con los objetivos específicos establecidos al inicio de esta investigación.

## **7. Resultados**

La propuesta se llevó a cabo en cuatro momentos que corresponden a la propuesta de Lewin (1992), tal y como se mencionó en el apartado anterior. Para la presentación y análisis de los resultados, se presenta a continuación la descripción de los momentos que contempla la propuesta de Lewin (1992) y posteriormente se delimita y explica cada uno de estos.

### **7.1 Análisis y presentación de resultados para el primer momento : Diagnóstico.**

#### **Respuestas de los estudiantes (muestra de 12 estudiantes)**

Previamente a las preguntas se les entregaron algunos estímulos o tesis que podían seleccionar para realizar su ensayo, pero se les dio libertad en la selección de las mismas como de las obras a trabajar. En particular se realizó el diagnóstico y caracterización de las prácticas a nivel de argumentación. En esta primera oportunidad de acercamiento a la población objeto de estudio se realizó una prueba de entrada en la cual se desarrollan actividades de argumentación sobre textos preestablecidos para los estudiantes con el fin de que explicaran el paso a paso para el desarrollo de un texto argumentativo (Actividad de andamiaje- scaffolding) que se basó en la identificación de las partes de un texto argumentativo que deben tener en cuenta a la hora de desarrollar un ensayo o reseña.

Posteriormente, habiendo realizado la identificación de la estructura, pasaron a desarrollar el paso a paso para la redacción de los párrafos de introducción y desarrollo a través de una serie de preguntas previas al proceso de producción textual:

- ¿Cuáles fueron mis aciertos en la respuesta a los estímulos (tesis) para el ensayo
- ¿Cuáles fueron mis desaciertos a nivel de estructura y de contenido a la hora de redactar mi ensayo?
- ¿Cuáles aspectos debo tener en cuenta para responder a cada uno de los cuatro criterios?

Así se puede observar en el siguiente ejemplo de algunas de las respuestas a la pregunta:

*¿Cuáles fueron mis aciertos en la respuesta a los estímulos del ensayo?*

**Figura 13. Respuestas generadas por los estudiantes para trabajo sobre ensayo en Google forms**

¿Cuáles fueron mis aciertos en la respuesta a los estímulos del ensayo?  
12 respuestas

- creo que utilice con certeza las citas textuales ya que ayudaban a soportar bien mis ideas.
- mis aciertos en el ensayo fue hacer referencias a la obra, y respaldarlas con argumentos, ademas hacer analisis pertinentes
- Muy pocos, hubo un poco de conocimiento y comprensión, citas del libro , algo de analisis y relación con los conceptos de la asignatura
- Siento que mis aciertos fueron los ejemplos que utilice, ya que estos daban un soporte bueno a mis argumentos, y daban mas introspección al lector.
- Uno de mis mayores aciertos fue analizar la obra desde un punto de vista socio-cultural mayormente centrado en la igualdad de género
- Yo estuve muy parejo en todos los criterios pero me destaque en el A,B, y D
- Tener una estructura desde el inicio/Haber explorado los temas y conceptos en la obra previamente

**Nota: Algo importante en este ejercicio fue conocer los intereses e inquietudes de los estudisnes frente a los momentos previos a la readccion de textos argumentativos.**

También se realizó un formulario a través de Google Form sobre lo que los estudiantes conocían de herramientas digitales que les pudiera ayudar para redactar y revisar el ensayo “on line”. En este segundo momento, el propósito se centro en delimitar cómo y de qué manera cada uno de ellos, lograba interactuar con las tecnologías de la información para

comprender las estrategias que su profesor utilizaba con el fin de realizar retroalimentación de sus trabajos escritos y a la par de su proceso de argumentación.

Por consiguiente, se realizaron algunas preguntas que llevaron a generar reflexiones distintas sobre uso de las nuevas tecnologías de la información , en particular Google Classroom, como bitácora de trabajo. De esta manera se puede observar en los siguientes gráficos de respuesta a esta actividad:

**Figura 13. Cabezote del formulario aplicado a los estudiantes para retroalimentación de trabajos escritos en plataforma Google Classroom**



**Nota:** Se diseñó a través de Google forms

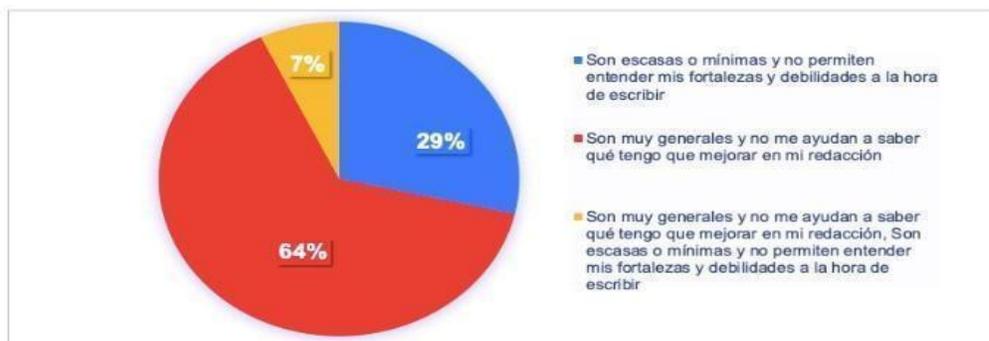
En relación con la retroalimentación de trabajos escritos, el ejercicio también arrojó por parte de los estudiantes la necesidad de desarrollar habilidades de investigación, para jerarquizar, relieves y analizar fuentes primarias y secundarias que pudieran ayudarles a incluir referentes teóricos para sustentar sus posición sobre un aspecto o línea de indagación determinada.

De esta sesión de trabajo realizada con los estudiantes se organizaron las respuestas a manera de gráficos para determinar el porcentaje de respuesta a cada de éstas, en relación con la forma en que se ha realizado la retroalimentación de un primer borrador del ensayo, por parte del profesor titular de la asignatura de literatura y de las estrategias digitales que han utilizado los estudiantes para responder a los comentarios de su evaluador y a los requerimientos de las pruebas IB. Se relacionan a continuación algunas de estas respuestas con su respectivo porcentaje por pregunta.

### **Resultados graficados de este primer ejercicio de aplicación y evaluación del aprendizaje**

**Figura 14. Gráficos de aplicación del formulario de Google Forms sobre producción textual**

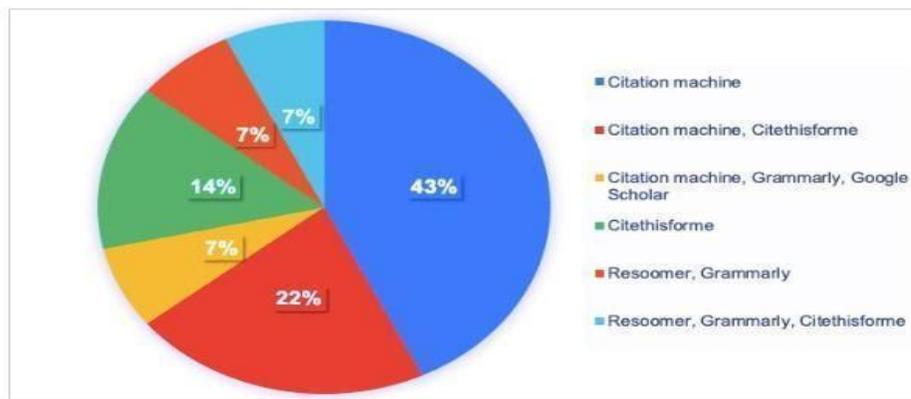
¿Cuál es su percepción sobre las observaciones que los docentes realizan de sus trabajos de producción escrita?



¿Con cuáles de las siguientes herramientas digitales se realiza esta retroalimentación?



¿Cuáles de las siguientes aplicaciones utiliza para resumir, redactar, corregir ortografía e incluir referencias bibliográficas en normas APA o MLA?



**Nota:** Algunas de las preguntas realizadas a los estudiantes para este primer encuentro

### Análisis de datos de este primer momento

En las preguntas que se generaron a los estudiantes sobre el proceso de redacción como de la retroalimentación que se generó por parte del docente que les revisó sus trabajos y quien realizó algunas observaciones, se determinó que frente a la pregunta ¿cuál es su percepción sobre las observaciones que los docentes realizan sobre sus trabajos de redacción? Un **64%** arrojó que éstas eran demasiado imprecisas y generales. Esto los llevó

a pensar que no estaban cumpliendo un papel de orientación, sino de confusión y desorientación sobre el hecho de saber qué era lo que no estaban realizando de manera objetiva para redactar, estructurar y mejorar su ensayo. Al preguntar por la herramienta que era más útil o la más utilizada para la respectiva revisión, porcentajes similares del **14%** y **15%** arrojaron la utilización de Google drive y control de cambios de Word, como algo de utilidad para controlar y planificar los avances. Esto hipotéticamente puede llevar a pensar que existe cierto desconocimiento de las fortalezas de estas herramientas o plataformas que pueden ayudar a orientar mejor a los estudiantes, cuando el docente sabe y trabaja con este tipo de herramientas. En manejo de citas a través de plataforma o aplicación digital se encontró que la más utilizada con un porcentaje del **43%** fue Citation Machine. Es una aplicación fiable para la estructura en general de textos, pero con ciertos vacíos frente a otro tipo de archivos como los de audio o vídeo.

## **7.2 Segundo momento (planificación)**

En la sesión que se compartió con los estudiantes sobre argumentación se evidenció un índice moderado de respuestas acordes a la respuesta del examinador principal. En esta oportunidad, se dio una sesión magistral sobre textos argumentativos a través de Classroom en la cual se socializó una *Prueba 1* con varios modelos de ejemplo a fin de realizar evaluación de la misma a través de la identificación de aspectos relevantes a nivel de estructura, organización y desarrollo de ideas. De tal forma que se dieron algunos pasos previos a tener en cuenta sobre todo lo que comprendía este tipo de pruebas, por ejemplo:

- se explicaron algunas rúbricas de evaluación y estructura de las pruebas externas, en particular lo que correspondía a *Prueba 1*, para nivel superior.
- se planificaron algunos posibles modelos ya resueltos y evaluados de estudiantes de otras convocatorias en relación con la estructura de un texto argumentativo.
- se dio importancia a la estrategia de andamiaje en la cual se socializó una prueba de muestra y se invitó a los estudiantes a revisar los aspectos a nivel de estructura y de contenido que puedan identificar en este documento.

Es necesario recordar aquí que a los estudiantes se les entregaron pruebas que ya habían desarrollado otros estudiantes de convocatorias pasadas y que ya estaban previamente calificadas. Sólo que no se les entregaron las respuestas de las mismas con el fin de que las evaluaran en cuanto a forma y contenido para revisar la redacción, la organización y la argumentación de las mismas. A continuación la rúbrica y los puntajes otorgados por un par de estudiantes para este ejercicio.

**Figura 15. Rúbrica aplicada a la evaluación de un ejercicio predeterminado**

Estefanía C, Cecilia P Español Lengua A: Literatura Wilson Ibañez 8/20/2021			
Muestra E			
CRITERIO	DESCRIPCIÓN	PUNTAJE OTORGADO POR EL ESTUDIANTE	PUNTAJE REAL
Criterio A	Conocimiento e interpretación	3 puntos	5
Criterio B	Análisis y evaluación	2 puntos	5
Criterio C	Focalización y organización	2 puntos	5
Criterio D	Lenguaje	3 puntos	5
Total		10 puntos	20

**Nota:** Los estudiantes debían otorgar un puntaje a un ejercicio realizado por otro estudiante

Luego de estos ejercicios que realizaron de modelaje o scaffolding, los estudiantes por parejas realizaron una lista de aspectos que podían ser mejorados en la prueba evaluada como aquellos aspectos que fueron alcances significativos para responder a la prueba, como se puede evidenciar a continuación:

- no contiene pregunta problema.
- la estructura comienza con la idea principal de la obra.
- el nivel del hook es mediocre.
- la construcción de las oraciones es confusa.
- le hacen falta signos de puntuación.
- la cita está mal dirigida al receptor.
- terrible la redacción.
- faltan signos de puntuación.
- es más descriptivo que analítico.
- la cita debe ser separada de la redacción.
- al candidato le falta hacer relaciones entre la vida del personaje y la del autor.
- menciona personajes al azar sin hacer una introducción previamente.
- en el ensayo se puede ver una estructura desordenada e incoherente, ya que no sigue la forma básica de un ensayo.
- se puede evidenciar la mala organización del ensayo y los puntos de este.

### 7.3 Tercer momento (Acción-observación)

Este momento se centró en el diseño e implementación de la estructura (*outline*) ver Anexo E, de la Prueba 1 de manera individual y sobre simulacro de esta prueba.

-Luego de realizar los respectivos ejercicios de acercamiento al texto argumentativo y a las rúbricas de evaluación, se revisaron los términos de instrucción para contextualizar a los estudiantes sobre la sintaxis de las preguntas de la prueba correspondiente.

-Se pasó a elaborar la estructura de la *Prueba 1* y su implementación en classroom.

Diseño e implementación de la estructura (*outline*) de la Prueba 1 de manera individual y sobre simulacro de esta prueba. En este caso se revisaron aspectos de estructura pero a la vez de argumentación que debían estar presentes en la prueba real. (Actividad realizada en Classroom). Desde un orden deductivo se revisaron los aspectos más importantes a nivel de *Párrafo de introducción* en el cual debe aparecer según la presente propuesta los siguientes elementos:

-Título

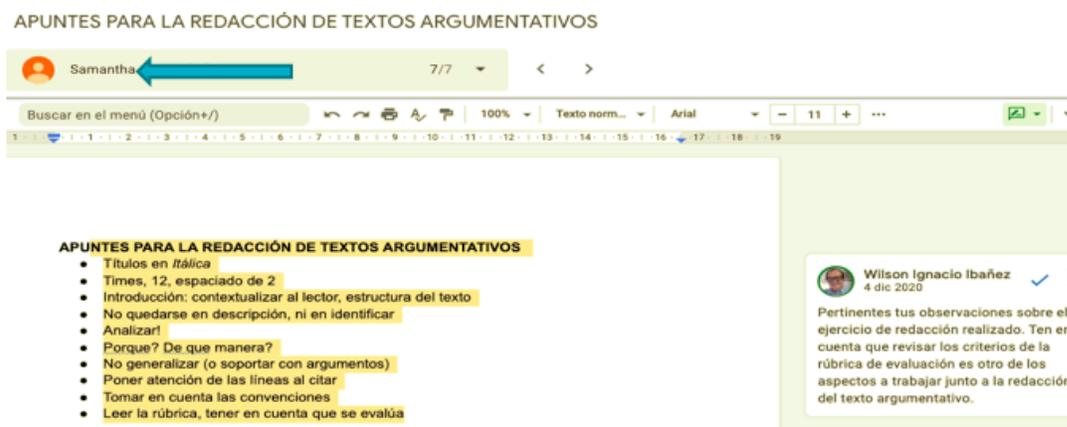
- Hook o frase de enganche

- Pregunta de orientación (tesis)

- Posibles argumentos para responder a la pregunta de orientación

- Posibles conclusiones.

**Figura 16. Foto de pantalla del trabajo asignado a estudiantes para la redacción de textos**



**Nota: Es posible observar en la imagen los apuntes de la estudiante y las observaciones del profesor**

Con estos aspectos claros para los estudiantes se dispuso la redacción de los párrafos de desarrollo y conclusiones. En estos fue importante para esta prueba y para la parte de interpretación, citar directamente de cada uno de los textos de análisis, lo que viene constituyéndose como los ejemplos y realizar el respectivo análisis de las afirmaciones que acompañan estos ejemplos con el fin de lograr el desarrollo a nivel de análisis e interpretación.

Adicionalmente, se fueron realizando correcciones desde classroom con el fin de realizar un seguimiento digital histórico del progreso a nivel de redacción y argumentación.

#### **7.4 Cuarto momento. (Reflexión-evaluación)**

En esta última etapa la actividad estuvo centrada en reflexionar sobre el producto terminado ( Simulacro de la prueba 1 ) por esta razón se tuvieron en cuenta dos momentos:

-Socialización de los resultados obtenidos por criterio y de manera general en la prueba presentada por los estudiantes.

- Reflexión y sugerencias de mejora sobre la redacción y argumentación presentada por los estudiantes

Luego de realizar la precisión de estos dos momentos, se aplicó la *Prueba 1* al grupo de estudiantes. En un primer acercamiento fue preciso retomar las preguntas de orientación que acompañaban cada uno de los textos de la prueba 1 implementada, los títulos de los textos y sus autores así como la forma o género al cual corresponden. Esto permitió que los estudiantes identificaran la forma o género y su respectiva tipología, las convenciones que cada uno de los textos debería tener y la línea de argumentación que se podía establecer a partir de una primera lectura e identificación de la estructura interna de los textos de estudio. Así se resumen a continuación las características generales a nivel de composición, tipología y estructura de cada texto que componía la *Prueba 1* para el simulacro :

**Tabla 1. Características generales de cada texto para la Prueba 1 .**

Texto	Título del texto	Pregunta de orientación	Forma o género	Autor
1	Grandes almacenes	¿Cómo se utiliza la descripción del lugar para realizar una crítica social?	Crónica periodística	Manuel Vicent
2	Sin título (fragmento de relato )	¿Cómo se presenta el escenario de la peluquería en el texto y cuál es su impacto en la narradora?	Relato	Hebe Uhart.

**Nota: Este es el resumen a nivel detipología de los dos textos con los que se evaluaron los estudiantes.**

Luego de que se presentó la prueba y se recogieron los resultados por estudiante, el profesor entregó un informe general de cada criterio y de los aspectos en general que creyó convenientes evidenciar, con el fin de que los estudiantes utilizaran esta información para

sus propias producciones textuales. La tabla en general es útil una y otra vez, en razón a que permite recolectar información de convenciones propias de cada género al que corresponden los textos evaluados, trata de igual forma aquellos aspectos a nivel de fortalezas y los aspectos a mejorar para hacer de la producción textual y de la argumentación un ejercicio más significativo.

**Tabla 2. Informe de resultados y recomendaciones del profesor para ambos textos evaluados por los estudiantes .**

Criterio	Análisis
A: Conocimiento e interpretación	<p>La mayor parte de los estudiantes dieron muestras de conocer las características de las convenciones de género de cada uno de los textos.</p> <p>Se notó una información clara con respecto a cada texto o fragmento en relación con los elementos constitutivos del párrafo de introducción para responder a la pregunta de orientación.</p> <p>Los estudiantes demostraron amplio conocimiento del repertorio de rasgos lingüístico-retóricos, y narratológicos. En algunos casos, fueron capaces de reconocer estos aspectos formales y de construcción de sentido con pertinencia.</p> <p>Se mostraron puntos fuertes en la identificación de elementos formales como tipo de narrador, personajes, espacio y, en general, la justificación de sus hipótesis de lectura para responder a la pregunta de orientación.</p>
B. Análisis y evaluación	<p>En el análisis sigue siendo una constante la ausencia del pleno desarrollo de los argumentos o ejemplos, aspectos en los cuales en un porcentaje mínimo se quedan en la enunciación o descripción de elementos propios de los textos o en aspectos temáticos que sólo se mencionan.</p> <p>Escasos casos en los cuales no fue posible llegar a la evaluación. La mayor parte de los estudiantes lograron construir un párrafo final en el cual se evaluaron el estilo del autor o la presencia en suma de algún elemento retórico o literario.</p>
C. Focalización y organización	<p>En cuanto a C, se mostraron menores posibilidades a la hora de disponer de recursos para la progresión temática (continuidad, recapitulación) del texto; en algunos casos las ideas se presentaron enlistadas y/o en párrafos "deshilvanados". Esta situación parece responder al hecho de que procede a un desarrollo del análisis, que implica no sólo la descripción sino también la argumentación.</p> <p>La mayoría logró mantener el enfoque temático o conceptual seleccionado.</p>
D. Lenguaje	<p>En prácticamente todos los casos, el lenguaje fue muy bueno solo con algunos descuidos en el uso de las tildes.</p> <p>La ortografía fue adecuada en términos generales con excepción del caso de la ausencia de tildes en muchos trabajos.</p> <p>El registro, es decir el uso del lenguaje en relación con las convenciones propias de cada género fue pertinente aunque no amplio.</p>

**Nota: Aspectos de forma, contenido, convenciones propias de cada género y de uso del lenguaje.**

## 9. Conclusiones

Como conclusiones, en el presente trabajo se hicieron evidentes varios aspectos que tienen que ver con los procesos de argumentación que adelantan los estudiantes del sector privado en los últimos años del programa de Bachillerato internacional. Por un lado, se realizaron actividades que estuvieron acompañadas y soportadas en la plataforma de Google Classroom. Esto con el fin de hacer visibles las fortalezas a nivel de tecnologías de la información y así poder innovar en la parte que corresponde al diseño, seguimiento, redacción y evaluación de las herramientas para la redacción de textos argumentativos como apoyo a la respuesta argumentada y estructurada de pruebas internacionales en particular la *Prueba 1*.

Por otro lado, aunque este trabajo no es un estudio concluyente, estas reflexiones pretenden dilucidar algunos aspectos relacionados con el proceso de argumentación, con el uso y aporte de las tecnologías de la información y con los procesos de redacción para lograr los objetivos planteados al comienzo de esta investigación.

### **9.1 En relación con los procesos de argumentación, las categorías y los pasos para la redacción de un texto argumentativo**

En cuanto a argumentación se refiere a partir de los resultados iniciales y de los finales en el tercer y cuarto momento, es preciso agregar que los estudiantes pudieron identificar los procesos involucrados al momento de argumentar. Con la precisión que sigue a continuación

de este aspecto se da coherencia al primer objetivo específico de los tres que se enunciaron al comienzo del trabajo: aplicar un diagnóstico de las prácticas, herramientas y medios empleados por los estudiantes para dar coherencia y cohesión a sus producciones escritas. En este orden de ideas, los estudiantes en cuanto a prácticas de redacción y argumentación se refiere, pasaron de no tener mucha idea de la organización de la tesis, los argumentos y las conclusiones a tener clara una estructura que cobraba importancia desde el párrafo de introducción, sobre le cual se realizaron ejercicios de estructura con el fin de que los estudiantes pudieran advertir que en este párrafo la información dispuesta de manera organizada les podía servir a manera de “check list” para estructurar su ensayo y no perder el enfoque y desarrollo del mismo. Estos aspectos, relacionados con la construcción de un *hook* y la inclusión de la pregunta de orientación, con respecto a la *Prueba 1* , les sirvieron de referentes para redactar sus argumentos y posibles conclusiones. Resultado de estas sesiones dedicadas a entender para qué sirve el hook en la antesala de la producción de un texto argumentativo, se ven en la comprensión de la estructura del párrafo de introducción que la mayor parte de los estudiantes construyó. Asimismo, dentro del proceso de argumentación, en relación con las herramientas que se utilizaron para la consecución de este objetivo, los términos de instrucción como *analizar, interpretar y evaluar* que hacen parte de la taxonomía de Bloom representaron para los estudiantes una estrategia de funcionalidad en el sentido de comprender qué diferencia un término de instrucción de otro y cuál es el papel que ocupa en la estructura interna del texto argumentativo, a la vez que comprendieron su importancia para responder a la tesis en forma de “*pregunta que acompaña esta clase de pruebas*” externas como la *Prueba 1* . En cuanto a la *pregunta de orientación*, es preciso agregar que los estudiantes comprendieron que en la redacción de otros textos

argumentativos la pregunta que puede ocupar el lugar de la tesis, cumple las mismas funciones que la tesis o columna vertebral del texto argumentativo.

Otro aspecto importante sobre el que se pudo evidenciar un avance significativo fue en la ejemplificación que hace parte de la argumentación. En particular los estudiantes alcanzaron dos logros significativos en este aspecto: el primero en relación con el hecho de relieves información importante de los textos de referencia para citar las referencias bibliográficas más pertinentes y objetivas. El segundo, en relación con el nivel “analizar” correspondiente a la taxonomía de Bloom y que se tiene como término de instrucción para esta clase de trabajos académicos. En este aspecto, los estudiantes lograron comprender su importancia para tratar los ejemplos y argumentos hasta el punto de lograr el desarrollo de los mismos.

Es importante destacar que en esta dinámica de argumentación fue más importante para los estudiantes aprender el cómo se realiza y se estructura un texto argumentativo que aprender una tipología textual y la definición o posibles definiciones del arte de argumentar. Quizás algo que se podría profundizar en otra investigación es el hecho de advertir las diferencias de presentación y organización de argumentos para las otras disciplinas en el proceso de construcción de sus textos.

Por otro lado, en referencia a las características, categorías y los pasos para realizar una adecuada argumentación, que resume el segundo objetivo, la herramienta de Google Classroom fue de gran relevancia para acompañar el proceso de comprensión y adquisición de nuevos conocimientos relacionados con las características de los textos argumentativos. Como se mencionó en el tercer momento de Acción- observación, un hecho que constituyó

una columna vertebral fuerte para la redacción de los textos argumentativos de los estudiantes radicó en la construcción de una estructura previa para abordar el trabajo de redacción (outline). De tal manera que el ejercicio de construcción del *outline* como organizador gráfico realizado a través de *Coogleit* a manera de bitácora de trabajo, mapa de ideas a desarrollar, delimitación de la línea de indagación a manera de categorías que podía explorar los estudiantes: conceptual, temática o estética. Sirvieron para que lograrán mantener el enfoque del trabajo presentado. De igual forma, se realizaron sugerencias a nivel de estructura que lograron ser significativas para darle sintaxis a sus ideas. Por ejemplo en el párrafo de introducción en el cual fueron inherentes a la propuesta de estructura: Título, Hook o frase de enganche, pregunta de orientación (tesis), los posibles argumentos para responder a la pregunta de orientación y las posibles conclusiones. Con estos aspectos presentes en sus textos, se dispuso a la fase de redacción de los párrafos de desarrollo y conclusiones en los cuales se destacan la presencia de los términos de instrucción (taxonomía de Bloom) de analizar para los párrafos de desarrollo y el de evaluar para el párrafo de conclusiones.

## **9.2 En relación con la innovación en el uso y apoyo de las nuevas tecnologías de la información**

De acuerdo a las observaciones realizadas y al cumplimiento de actividades y tareas asignadas en el proceso de redacción, el diseño de una bitácora digital sobre la base de Google *Classroom*, fue importante para identificar varios aspectos que resultaron favorables para la comprensión del trabajo argumentativo. Por ejemplo, un primer aspecto referido a la familiarización con la plataforma dejó claro que para los estudiantes resultó fácil de manejar

como de comprender la estructura, el manejo de un calendario de avances, tareas, compromisos que conectados a sus cuentas institucionales, les permitió conocer el porcentaje de avance en este proceso. En la misma herramienta, se dispuso la tarea de redacción y como ya se mencionó en capítulos atrás, gracias a Google docs, se podía realizar el seguimiento en tiempo real de sus progresos; se dejaban observaciones al margen a través de la construcción de un banco de datos y la revisión histórica de su redacción por fechas y tiempos diarios de trabajo. Por consiguiente, se pudo organizar la información de manera digital. En este caso, el hecho de disponer de dos carpetas generales: una de material de apoyo y otra de trabajo de estudiantes, les permitió consignar información importante y disponer de manera práctica y rápida al material que necesitaron para realizar sus trabajos de redacción.

Otro aspecto importante a destacar de Classroom fue que propició el trabajo colaborativo entre los estudiantes con alcances significativos a nivel de comparación y de modelaje o scaffolding, este hecho permitió revisar y ajustar la estructura de los párrafos de introducción, desarrollo y conclusión. En esta oportunidad fue enriquecedor para los estudiantes poder comprender la estructura y el estilo empleado por sus compañeros al momento de redacción del texto argumentativo. De igual forma, comprendieron las fortalezas en el uso de conectores y la inclusión y trabajo con los términos de instrucción.

En adición, un aporte que resultó significativo en el uso de Classroom radicó en el “Banco de observaciones” del que se dispone una vez se entiende la dinámica de creación de observaciones para cada actividad o ejercicio en la práctica y para efectos de retroalimentación de los trabajos escritos realizados por los estudiantes, como para las

actividades que se fueron construyendo a medida que se iba dando el acompañamiento en el proceso de argumentación. En otras palabras, una retroalimentación digital que reduce el tiempo de respuesta del profesor a las etapas de redacción de los estudiantes. Al mismo tiempo permite que el estudiante disponga de una rúbrica permanente de evaluación que le ayude a organizar sus niveles de análisis e interpretación y esto redunde en su redacción.

### **9.3 En relación con los procesos de redacción en la red y las nuevas tecnologías : la importancia de Google Classroom**

**Figura 17. Logo de presentación de Google Classroom**



**Nota: Google.(s,f) Logo de Classroom (2021). <https://acortar.link/ZJNUdJ>**

Esta herramienta fue creada por Google en 2014, cuyo objetivo principal es apoyar los procesos académicos de las distintas instituciones académicas. La misión principal que tiene Classroom es crear un aula virtual de forma colaborativa y a través de internet. Lo interesante de la plataforma como se explica en apartados anteriores es que puede ser híbrida y servir al mismo tiempo para la educación presencial como para la educación virtual. De igual forma, permite la asignación de tareas de forma selectiva, compartir documentos en todas las clases y facilita la creación de carpetas para organizar los recursos. En el caso de pertinencia y objetividad con el cual se utilizó para apoyar los procesos de argumentación, la

redacción y el seguimiento de los procesos de argumentación, el poder compartir material online e hipervínculos de otras páginas virtuales, fue muy útil y práctico para estudiantes y profesores.

### **9.3.1 Elaboración de material digital y rúbrica a través de Classroom para el proceso de escritura de la Prueba 1**

De lo anterior se desprende como resultado de la implementación de esta herramienta como bitácora digital, una oportunidad de aprendizaje a partir de la cual se crearon los recursos o material de consulta para apoyar el proceso de scaffolding (andamiaje), algunos modelos de evaluaciones con estructura y valoraciones como la muestra de portadas de evaluación que vendrían a constituir los insumos del trabajo de producción textual. Estos materiales a manera de recursos se dispusieron en *Classroom* y resultaron ser de mucha utilidad para los estudiantes, tanto como material de apoyo como insumos para el trabajo de revisión y redacción de los estudiantes. Por consiguiente, es preciso destacar dos momentos dentro de los resultados que fueron altamente significativos para el proceso de redacción, planificación y evaluación de los trabajos realizados por la población objeto de estudio:

**Primer momento:** Se dispuso la prueba de una convocatoria anterior y algunas respuestas de varios estudiantes de esa convocatoria con los trabajos ya presentados, es decir que se revisaron las respuestas que dieron éstos a la Prueba 1.

**Figura 18. Tarea dispuesta para los estudiantes en Classroom sobre la prueba 1.**

**PRUEBA 1 MOCK (SIMULACRO)**  
Wilson Ignacio Ibañez · 11 mar (Editado: 22:53)  
7 puntos

1. Realizar las correcciones a margen de la evaluación e físico de la prueba 1 realizada como evaluación trimestral. (No es opcional)

Rúbrica: 4 criterios · 20 ptos.

EXAMEN 2021 - NOVIEMBRE... PDF

**TAREA**

**Segundo momento:** se creó (diseñó) entregó y explicó la rúbrica de evaluación de la *Prueba 1* y se procedió a evaluar por parte de cada estudiante para luego realizar la estandarización de los resultados y proceder a explicar las notas reales que obtuvo cada prueba. Tal y como aparece en la figura 19.

**Figura 19. Rúbrica de evaluación explicada con elementos de estructura**

**Criterio**

**Criterio A: Comprensión e interpretación**

¿En qué medida demuestra el alumno comprensión del texto y extrae conclusiones razonadas a partir de sus implicaciones? ¿En qué medida están las ideas respaldadas mediante referencias al texto?

1 pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.	5 ptos.
La respuesta demuestra poca comprensión del significado literal del texto. Las referencias al texto son poco frecuentes o rara vez son adecuadas.	La respuesta demuestra cierta comprensión del significado literal del texto. Las referencias al texto a veces son adecuadas.	La respuesta demuestra comprensión del significado literal del texto. Hay una interpretación satisfactoria de algunas implicaciones del texto. Las referencias al texto son generalmente	La respuesta demuestra una comprensión completa del significado literal del texto. Hay una interpretación convincente de muchas implicaciones del texto. Las referencias al texto son pertinentes y	La respuesta demuestra una comprensión completa y perspicaz del significado literal del texto. Hay una interpretación convincente y perspicaz de las implicaciones mayores y de las

**Puntaje** 5

**Pregunta orientadora del**

**Criterio B: Análisis y evaluación**

¿En qué medida analiza y evalúa el alumno cómo los rasgos textuales y/o las decisiones del autor influyen en el significado?

1 pto.	2 ptos.	3 ptos.	4 ptos.	5 ptos.
La respuesta es descriptiva y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor.	La respuesta demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor, pero se basa en la descripción.	La respuesta demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor.	La respuesta demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el	La respuesta demuestra un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el

**Nota:** Se pueden observar criterios, niveles y puntaje de la prueba de manera interactiva

De esta forma, al crear la rúbrica de evaluación, fue más fácil y sencillo el proceso de elaboración del texto por parte del estudiante y al profesor le facilitó la revisión como el acompañamiento constante hasta llegar al final al proceso de evaluación, esto tan sólo colocando el cursor sobre el criterio y el puntaje que se cree obtenía el estudiante. Asimismo, la plataforma realizó automáticamente el proceso de ponderación y evaluación cuantitativa final. Sin lugar a dudas, este hecho determinó la posibilidad que el estudiante tuviera un parametro de partida y de progreso para mejorar los niveles alcanzados en la producción textual. Para la parte cualitativa, también resultó útil: a través de un banco de comentarios que el profesor pudo crear de manera personalizada cada vez que realizaba una revisión a un trabajo, por ejemplo con notas al margen o revisión ortográficas. De esta forma, con tan sólo escribir la **palabra clave** la plataforma desplegaba una lista de posibles comentarios que se podían incluir y editar si así se prefería. Un aporte en tiempo y en edición de comentarios que benefició la retroalimentación y el seguimiento a los trabajos presentados por los estudiantes como se puede observar en la figura 20:

**Figura 20. Explicación de la importancia y efectividad del banco de observaciones de Classroom**

The image shows a screenshot of a Classroom assignment interface. On the left, there is a text document with several paragraphs. A yellow highlight is placed over a paragraph, and a blue arrow points from a box on the right to this highlight. Below the highlighted text, there is a blue arrow pointing to a specific sentence. On the right side of the interface, there is a sidebar with a profile picture and name 'Wilson Ignacio Ibañez'. Below the name, there is a section titled 'Opciones de ingreso de observaciones (preestablecidas)' with a list of feedback options. At the bottom of the sidebar, there is a box labeled 'Casilla para ingreso de observaciones al margen'. The entire interface is enclosed in a blue border.

**Nota: Se pueden integrar estos y otros elementos al trabajo de revisión**

## 10. REFERENCIAS

### REFERIDA A LA ARGUMENTACIÓN

**Camps.** Ana.(1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita

**Carlino,** Paula.(2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Editorial Fondo de cultura económica de España Económica.

**Martínez,** M. C. (Ed.). (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada: desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lingüística.

**Moreno,** D., & Illas, W. (2018). Caracterización del ensayo como género discursivo sobre la base de algunos marcadores de textualización académica. *Revista Lengua y Habla*, 22.

**Ong,** W. J., & Hartley, J. (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura

**Paz,** Á. M. (2012). Amor a la filosofía y el espíritu crítico: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico. Love of philosophy and the critical spirit: pedagogy of philosophy and epistemology of critical thinking. *Sophia*, (12), 182-190.

**Ruiz, R. F.** (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 25-42.

**Toulmin, S. E.** (2019). *Los usos de la argumentación*. Marcial Pons.

## **REFERIDAS AL TEMA DE REDACCIÓN Y CULTURA EN LA RED**

**Cobo, C.**, “¿De qué hablamos cuando nos referimos a «competencias para la innovación?»”, en Juliana Bergmann y Mariona Grané (coords.), *La Universidad En La Nube*, Barcelona, Transmedia XXI, 2012, pp. 145- 172.

**Cobo, C.**, "El concepto de tecnologías de la información. Benchmarking sobre las definiciones de las TIC en la sociedad del conocimiento", *Zer - Revista de estudios de comunicación*, 27 (2009), pp. 295-318.

**Dewey, J.** (2003). *Experiencia y Educación*. Bogotá D.C.: Universidad Nacional de Colombia.

**Habermas, J.** (1985). *Ética del discurso. Nota sobre un programa de fundamentación*. En

**Habermas, J.** (1986): *Ciencia y técnica como “ideología”*. Primera Edición. En: Tecnos. España.

**Habermas, J.** (1975). *Conocimiento e Interés. Ideas y Valores*. Vol. 42, 61-76.

**Habermas, J.** (2010): *Teoría de la acción comunicativa*. En: Editorial Trotta. España.

**Lewin, K.** (1992). La investigación-acción y los problemas de las minorías. AA. VV., La investigación-acción participativa. Inicio y desarrollo, Biblioteca de Educación de Adultos, 6, 13-25.

**Martín-Barbero, J** (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) Convergencia Tecnológica: la producción de pedagogía high tech [monográfico en línea]. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información. Vol. 10, no 1. Universidad de Salamanca [http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev\\_numero\\_10\\_01/n10\\_01\\_martin-barbero.pdf](http://www.usal.es/~teoriaeducacion/rev_numero_10_01/n10_01_martin-barbero.pdf)

**Martín-Barbero, J. y REY, G.** (1999): Los ejercicios del ver. Barcelona, Gedisa.

**Mendoza, A.**, Development and Evaluation of A Virtual Reality Exhibit on Paleontology, Trabajo de investigación, University of Houston-Clear Lake, Houston, 1997.

**Sánchez, D.**, “El Humanismo en la cibercultura”, en Aullón de Haro, P. (ed.), Teoría del Humanismo, ob. cit., Vol. II, pp. 9-54.

**Siemens, G.** (2005), “Connectivism. A Learning Theory for the Digital Age”, eLearnspace,

**Weber, M.** (2005). Economía y Sociedad. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

**Weber, M.** (2012). Sociología del Poder. Madrid: Alianza editorial.

## REFERIDOS A LA NORMATIVIDAD

De Educación, L. G. (1994). Ministerio de educación nacional. Bogotá, Colombia.

De la Nación, P. G. (2006). Código de la infancia y la adolescencia. Bogotá: Colombia.

## FUENTES PRIMARIAS Y BASE DE CONSULTA

**Camps, Ana.**(1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita

**Toulmin, S. E.** (2019). *Los usos de la argumentación*. Marcial Pons.

**Weston, A., & Seña, J. F. M.** (1994). Las claves de la argumentación. Barcelona: Ariel.

## REFERIDA A LA ARGUMENTACIÓN

**Carlino, Paula.**(2005), Escribir, leer y aprender en la universidad. Editorial Fondo de cultura económica de España

**Martínez, M. C.** (2001). *Aprendizaje de la argumentación razonada: desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Departamento de Lingüística.

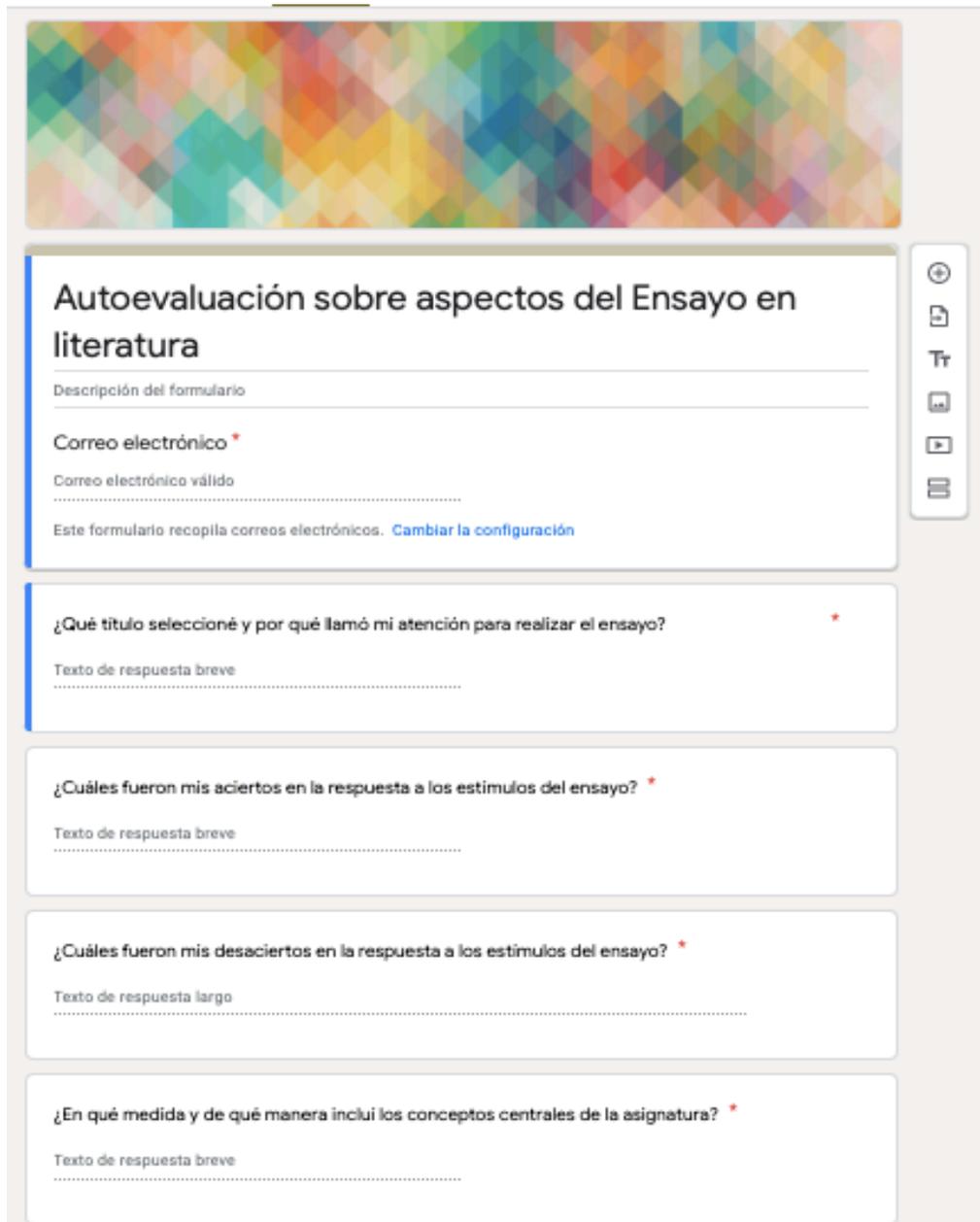
- Moreno, D., & Illas, W.** (2018). Caracterización del ensayo como género discursivo sobre la base de algunos marcadores de textualización académica. *Revista Lengua y Habla*, 22.
- Ong, W. J., & Hartley, J.** (2016). *Oralidad y escritura: tecnologías de la palabra*. Fondo de cultura Económica.
- Paz, Á. M.** (2012). Amor a la filosofía y el espíritu crítico: una pedagogía de la filosofía y epistemología del pensamiento crítico. Love of philosophy and the critical spirit: pedagogy of philosophy and epistemology of critical thinking. *Sophía*, (12), 182-190.
- Ruiz, R. F.** (2014). Textualidad y gramática argumentativa. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (24), 25-42.

#### **REFERIDAS AL TEMA DE REDACCIÓN Y CULTURA EN LA RED**

- Donato, R.** (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. En J. P. Lantolf and G. Appel (Eds.). *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, NJ: Ablex, pp. 33-56.
- Martín-Barbero , J** (2009). Cuando la tecnología deja de ser una ayuda didáctica para convertirse en mediación cultural. En SAN MARTÍN ALONSO, A. (Coord.) *Convergencia*
- Martín-Barbero , J. y Rey, G.** (1999): Los ejercicios del ver. Barcelona, Gedisa.
- Murillo, Fco J.** (1999). Internet: Nuevas herramientas para la Investigación Educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 495-499.

## 11. ANEXOS

**Anexo A.** Formulario en *Google forms* para el diagnóstico de elementos referidos al texto argumentativo.



The image shows a Google Forms interface for a self-evaluation survey. At the top is a colorful geometric pattern. The title is "Autoevaluación sobre aspectos del Ensayo en literatura". Below the title is a description field. The first question is "Correo electrónico" with a red asterisk, followed by a "Correo electrónico válido" field. Below this is a note: "Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)". The second question is "¿Qué título seleccioné y por qué llamó mi atención para realizar el ensayo?" with a red asterisk, followed by a "Texto de respuesta breve" field. The third question is "¿Cuáles fueron mis aciertos en la respuesta a los estímulos del ensayo?" with a red asterisk, followed by a "Texto de respuesta breve" field. The fourth question is "¿Cuáles fueron mis desaciertos en la respuesta a los estímulos del ensayo?" with a red asterisk, followed by a "Texto de respuesta largo" field. The fifth question is "¿En qué medida y de qué manera incluí los conceptos centrales de la asignatura?" with a red asterisk, followed by a "Texto de respuesta breve" field. On the right side, there is a vertical toolbar with icons for zoom, print, translate, share, and a menu.

**Autoevaluación sobre aspectos del Ensayo en literatura**

Descripción del formulario

Correo electrónico \*

Correo electrónico válido

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

¿Qué título seleccioné y por qué llamó mi atención para realizar el ensayo? \*

Texto de respuesta breve

¿Cuáles fueron mis aciertos en la respuesta a los estímulos del ensayo? \*

Texto de respuesta breve

¿Cuáles fueron mis desaciertos en la respuesta a los estímulos del ensayo? \*

Texto de respuesta largo

¿En qué medida y de qué manera incluí los conceptos centrales de la asignatura? \*

Texto de respuesta breve

**Anexo B.** Formulario creado on line a través de Google Forms para retroalimentación de trabajos escritos de manera digital

Preguntas Respuestas 14 Configuración



## Retroalimentación de trabajos escritos

Este formulario busca identificar algunas estrategias que puedan servir para mejorar la retroalimentación de trabajos escritos elaborados digitalmente y realizada por los profesores o docentes a sus estudiantes. Se agradece de antemano su objetividad en las respuestas

Correo electrónico \*

Correo electrónico válido .....

Este formulario recopila correos electrónicos. [Cambiar la configuración](#)

1. ¿Cuál es su percepción sobre las observaciones que los docentes realizan de sus trabajos de producción escrita? \*

- Son muy generales y no me ayudan a saber qué tengo que mejorar en mi redacción
- Son escasas o mínimas y no permiten entender mis fortalezas y debilidades a la hora de escribir
- Nunca recibo retroalimentación
- Se limitan a correcciones de orden ortográfico o gramatical

2. ¿Con cuáles de las siguientes herramientas digitales se realiza esta retroalimentación? \*

- Classroom
- Google drive/One drive
- A través de correo electrónico
- Por control de cambios en el mismo documento
- A través de blogs
- WhatsApp
- MyScript
- Rúbrica con criterios claros de evaluación

## Anexo C. Rúbrica de seguimiento y evaluación para *Prueba 1*, creada en Google

### Classroom

<p><b>Criterio A: Comprensión e interpretación</b> /5</p> <p>¿En qué medida demuestra el alumno comprensión del texto y extrae conclusiones razonadas a partir de sus implicaciones? ¿En qué medida están las ideas respaldadas mediante referencias al texto?</p>				
<p><b>1 pto.</b></p> <p>La respuesta demuestra poca comprensión del significado literal del texto. Las referencias al texto son poco frecuentes o rara vez son adecuadas.</p>	<p><b>2 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra cierta comprensión del significado literal del texto. Las referencias al texto a veces son adecuadas.</p>	<p><b>3 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra comprensión del significado literal del texto. Hay una interpretación satisfactoria de algunas implicaciones del texto. Las referencias al texto son generalmente</p>	<p><b>4 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra una comprensión completa del significado literal del texto. Hay una interpretación convincente de muchas implicaciones del texto. Las referencias al texto son pertinentes y</p>	<p><b>5 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra una comprensión completa y perspicaz del significado literal del texto. Hay una interpretación convincente y perspicaz de las implicaciones mayores y de las</p>
<p><b>Criterio B: Análisis y evaluación</b> /5</p> <p>¿En qué medida analiza y evalúa el alumno cómo los rasgos textuales y/o las decisiones del autor influyen en el significado?</p>				
<p><b>1 pto.</b></p> <p>La respuesta es descriptiva y/o demuestra poco análisis pertinente de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor.</p>	<p><b>2 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra cierto análisis adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor, pero se basa en la descripción.</p>	<p><b>3 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra un análisis generalmente adecuado de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor.</p>	<p><b>4 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra un análisis adecuado y a veces perspicaz de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor. Hay una buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el</p>	<p><b>5 ptos.</b></p> <p>La respuesta demuestra un análisis perspicaz y convincente de los rasgos textuales y/o de las decisiones del autor. Hay una muy buena evaluación de la manera en que dichos rasgos y/o decisiones influyen en el</p>
<p><b>Criterio C: Focalización y organización</b> /5</p> <p>¿En qué medida es la presentación de las ideas organizada, coherente y centrada?</p>				
<p><b>1 pto.</b></p> <p>La presentación de las ideas muestra poca organización. El análisis no está centrado.</p>	<p><b>2 ptos.</b></p> <p>La presentación de las ideas muestra alguna medida de organización. El análisis está muy poco centrado.</p>	<p><b>3 ptos.</b></p> <p>La presentación de las ideas está organizada de manera adecuada y generalmente coherente. El análisis está centrado en alguna medida.</p>	<p><b>4 ptos.</b></p> <p>La presentación de las ideas está bien organizada y en su mayor parte es coherente. El análisis está adecuadamente centrado.</p>	<p><b>5 ptos.</b></p> <p>La presentación de las ideas está organizada de manera eficaz y es coherente. El análisis está bien centrado.</p>
<p><b>Criterio D: Lenguaje</b> /5</p> <p>¿En qué medida es claro, variado y correcto el lenguaje? ¿En qué medida es apropiada la elección de registro y estilo? (En este contexto, "registro" se refiere al uso por parte del alumno de elementos tales como vocabulario, tono, estructura de las oraciones y terminología adecuados para el análisis).</p>				
<p><b>1 pto.</b></p> <p>El lenguaje es muy pocas veces claro y adecuado; hay muchos errores gramaticales, de vocabulario y en la construcción de las oraciones, y se observa poca noción de registro y estilo.</p>	<p><b>2 ptos.</b></p> <p>A veces, el lenguaje es claro y se elige con cuidado; la gramática, el vocabulario y la construcción de las oraciones son bastante correctos, aunque se observan errores e incoherencias; el registro</p>	<p><b>3 ptos.</b></p> <p>El lenguaje es claro y se elige con cuidado; si bien se observan algunos errores, presenta un nivel adecuado de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el</p>	<p><b>4 ptos.</b></p> <p>El lenguaje es claro, se elige con cuidado y presenta un buen nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son, en todo momento, adecuados</p>	<p><b>5 ptos.</b></p> <p>El lenguaje es muy claro, eficaz y preciso y se elige con cuidado; presenta un alto nivel de corrección en cuanto a gramática, vocabulario y construcción de las oraciones; el registro y el estilo son eficaces y</p>

## Anexo D. Portada e instrucciones Prueba 1 convocatoria de noviembre

N21/1/AXSPA/HP1/SPA/TZ0/XX



**Spanish A: literature – Higher level – Paper 1**  
**Espagnol A : littérature – Niveau supérieur – Épreuve 1**  
**Español A: Literatura – Nivel Superior – Prueba 1**

Tuesday 2 November 2021 (afternoon)  
 Mardi 2 novembre 2021 (après-midi)  
 Martes 2 de noviembre de 2021 (tarde)

2 h 15 m

### Instructions to candidates

- Do not open this examination paper until instructed to do so.
- Write a guided analysis of text 1.
- Write a guided analysis of text 2.
- Use the guiding question or propose an alternative technical or formal aspect of the text to focus your analysis.
- The maximum mark for this examination paper is **[40 marks]**.

### Instructions destinées aux candidats

- N'ouvrez pas cette épreuve avant d'y être autorisé(e).
- Rédigez une analyse dirigée du texte 1.
- Rédigez une analyse dirigée du texte 2.
- Utilisez la question d'orientation ou proposez une autre manière d'aborder le texte en choisissant un aspect technique ou formel sur lequel concentrer votre analyse.
- Le nombre maximum de points pour cette épreuve d'examen est de **[40 points]**.

### Instrucciones para los alumnos

- No abra esta prueba hasta que se lo autoricen.
- Escriba un análisis guiado del texto 1.
- Escriba un análisis guiado del texto 2.
- Utilice la pregunta de orientación o proponga otro aspecto técnico o formal del texto en el que centrar su análisis.
- La puntuación máxima para esta prueba de examen es **[40 puntos]**.

## Anexo E. Texto 1 de análisis Prueba 1 utilizado para el simulacro.

– 2 –

8821–0145

Escriba un análisis guiado del texto siguiente.

1.

El texto siguiente es un fragmento de una crónica periodística escrita por Manuel Vicent.

### Grandes almacenes

El edificio se ha levantado en el centro comercial de la ciudad. Por fuera es un mazacote<sup>1</sup> sin ventanas, de aspecto gris, un hermético fortín con una predela<sup>2</sup> de escaparates a ras de la acera. Por dentro exhala un perfumado hedor a moqueta acrílica bajo un batido de neón pastoso que se disuelve en las cabezas de la aglomeración; pero ese gran almacén contiene  
5 todo lo que a un contribuyente normal le puede apetecer, desde bragueros teutones<sup>3</sup> hasta viajes a Tahití pagados en cómodos plazos. Por eso, a la mujer le resultó muy fácil encontrar la cacerola deseada. Durante algún tiempo se movió entre ollas, sartenes, electrodomésticos, espátulas, instrumentos de cirugía culinaria y bisturís de cocina amenizados por una melodía cenital<sup>4</sup> de Julio Iglesias; y mientras una empleada le envolvía la perla de aluminio, pensó  
10 que la moderna ama de casa se había convertido en una reina de quirófano. Después de pagar el importe, la señora quiso llegar a la calle por la primera puerta, pero aquel vano daba directamente a un pasillo ciego. Entonces le preguntó a un tipo con revólver.

—¿Dónde está la salida?

—No lo sé.

15 —Estoy buscando el ascensor para bajar al aparcamiento.

—¿Qué aparcamiento?

—El sótano.

—Yo soy nuevo en la casa. Pregunte a cualquier encargado.

### Remolino de cuerpos y paquetes

20 Aquel señor del revólver le había contestado con cara de perro y ella ahora comenzaba a sentir un calor asfixiante en ese recinto cerrado. Todas las salas estaban llenas de gente palpando las mercancías y las miradas de la multitud tenían un brillo de sudor o de fiebre ante los objetos amontonados en las largas bancadas. Se abrió paso a codazos por algunas galerías y de repente vio una manada que corría hacia un montacargas. La mujer se precipitó dentro  
25 de aquel remolino de cuerpos y paquetes y de repente la caja blindada salió zumbando en dirección a la estratosfera. Se detuvo bruscamente en la última planta y allí las sardinas en lata se vaciaron con una violenta bocanada en busca de otros cacharros. Ella sólo deseaba bajar al sótano, pero el ascensor quedó parado algunos minutos con la puerta abierta y en el tablero había comenzado a parpadear un botón rojo en señal de avería. La señora esperó  
30 con la cacerola en la mano hasta que alguien le dijo que si quería comprar cosas en otro departamento podía utilizar la escalera mecánica.

—Estoy buscando la salida.

—¿Qué salida?

—A la calle.

35 —Ah, sí, la calle. Recuerdo que al principio a mí me pasó lo mismo.

Los grandes almacenes modernos están contruidos con una estrategia de ratonera. Tienen una entrada muy fácil, con vestibulos de excitantes arcadas. Incluso se puede acceder a ellos por debajo de la tierra a través de túneles que han perforado la raíz de los muros como un queso gruyere. Pero tan pronto el pequeño roedor ha caído dentro, el laberinto se complica  
40 cada vez más. Las sucesivas dependencias se van enredando, todas las paredes se vuelven lisas, los espacios toman una fórmula cuadrangular, los distintos volúmenes se repiten en cadena unificados por el hilo musical y la luz pastosa.

---

<sup>1</sup> mazacote: hormigón. Mezcla de agua, arena, grava y cemento

<sup>2</sup> predela: plataforma sobre la cual se asienta un altar. También las imágenes o esculturas que se ubican en la parte inferior de un retablo

<sup>3</sup> bragueros teutones: vestimenta típica del hombre alemán (pantalones de cuero)

<sup>4</sup> cenital: en la parte superior de un lugar o que procede de ella

- ¿Cómo se utiliza la descripción del lugar para realizar una crítica social?

**Anexo F.** Texto 2 de análisis Prueba 1, utilizado para el simulacro de Prueba 1.

– 4 –

8821–0145

Escriba un análisis guiado del texto siguiente.

**2.**

El texto siguiente es un fragmento de un relato de la escritora Hebe Uhart.

- 
- La peluquería me parece un lugar tan separado del mundo exterior, tan distante como el cine, por ejemplo. Tan distante que cuando estoy aburrída dentro de ella pienso en el bar que está en la esquina al que voy siempre, y con el pelo lleno de esa brea que ponen para teñir, pienso: "Quiero ir ahora mismo a tomar un café, con la bata negra puesta y los pelos untados".
- 5 Por suerte para mi reputación imagino después al café tan lejano e imposible como un viaje a Chascomús<sup>1</sup>. Con el pelo teñido me miro al espejo, no es como el de mi casa, en casa me veo mejor. En el espejo de la peluquería veo todas mis imperfecciones: ojos cansados que me dan una expresión de atontada; llevé un pulóver viejo para que no se manchara y con la luz de ese espejo veo que está realmente viejo; no lo veo como en casa. Ya que parezco
- 10 tan mal, debo ser simpática para compensar, debo demostrar que soy una persona razonable, sensata, y de ningún modo decir lo que pienso: "Quiero ir al bar de la esquina, al cajero, a comprar peras". Entonces charlo con el peluquero (dice que se llama Gustavo). Y le pregunto si trabaja muchas horas, cuándo viene menos gente y si atienden chicos. Yo me sé todas las respuestas y si no las supiera me importan un pito. La conversación con el peluquero me hace
- 15 pensar en todo el esfuerzo y el tiempo que gastamos en hablar pavadas y el pensamiento de ese esfuerzo me trae cansancio y resentimiento; pienso que si yo estuviera más linda, él me atendería mejor. Si yo fuera linda podría ser exigente y aguantaría que me pusieran matizador, yo quisiera ser como una de esas mujeres que vuelven locos a los peluqueros diciendo: "Más arriba, más corto, no, del otro lado, no, más hacia el centro". Pero aunque fuera linda,
- 20 lamentablemente no tendría paciencia para todas esas exigencias; yo soy más bien como un taximetlero<sup>2</sup> con el que hablamos de dientes y dentistas una vez y me dijo que él le pidió a su dentista:
- Mire, yo no tengo tiempo para sacarme los dientes de a uno, sáqueme todos juntos. Eran seis.
- 25 Con la cabeza llena de tintura (la cabeza se enfría) me voy a hacer los pies y ahí me siento mejor. Me atiende en un cubículo oculto porque la cabeza se muestra en público, los pies, no. Las pedicuras son dos, Violeta y María. (A los peluqueros siempre los cambian). Violeta es ucraniana y quiero saber cosas de su país, pero nunca la saco de "Oh, un poco diferente, pero todo como acá". Yo no sé si encierra algún misterio o no le importa nada de
- 30 nada, porque es muy bonita y nadie se percata de ello, anda como una sombra, se desliza como si no tuviera cuerpo; no, no le importa tampoco ser bonita. Por eso cuando está María, la correntina, prefiero ir con ella; inmediatamente se acuerda de todos los animales que tenía su papá en el campo en Corrientes<sup>3</sup>, el tatú<sup>4</sup>, la yegüita alimentada a biberón y el pájaro carpintero. Y ese cubículo frío y blanco, mezquino, se llena inmediatamente de
- 35 animalitos del campo y del bosque. Ya no quiero ir al bar de la esquina, ni me acuerdo del cajero y de las peras: quiero ir a Corrientes para ver al pájaro carpintero. Me va entrando cierto bienestar porque el emplasto<sup>5</sup> de la cabeza se va secando mientras me hacen otra cosa. No aguantaría un tiempo muerto sin hacer nada ni que me hagan nada, porque me parece que el mundo entra en acción, como cuando hiervo verduras y controlo al mismo tiempo un partido de
- 40 fútbol o tenis por TV cuando juega Argentina, hago todo junto. Así, en mi epítafio, van a poner, como le pusieron a una mujer romana: "*Fecit lanam*" (tejió, era trabajadora).

---

<sup>1</sup> Chascomús: ciudad argentina ubicada a dos horas de la capital, Buenos Aires.  
Conocida por el atractivo turístico de su laguna

<sup>2</sup> taximetrero: taxista; conductor de un taxi

<sup>3</sup> Corrientes: nombre de una provincia y ciudad de la República Argentina

<sup>4</sup> tatú: animal; armadillo

<sup>5</sup> emplasto: cosa que tiene un aspecto espeso, pegajoso y apelmazado

- ¿Cómo se presenta el escenario de la peluquería en el texto y cuál es su impacto en la narradora?
-

## Anexo G. Outline elaborado por uno de los estudiantes a través de la aplicación

### Coogleit

