

FOLIOS

Folios

ISSN: 0123-4870

ISSN: 0120-2146

Universidad Pedagógica Nacional

Calle-Arango, Lina; Murillo, Javier H.
El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA
Folios, núm. 47, 2018, Enero-Junio, pp. 81-98
Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345958295006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UPEM 

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA

Argumentative Text as an Introduction to Academic Discourse at CESA

O texto argumentativo como entrada ao discurso acadêmico no CESA

Lina Calle-Arango¹

Javier H. Murillo²

Resumen

Este artículo de investigación tuvo como propósito evaluar las habilidades en el ejercicio de escritura argumentativa de 264 jóvenes colombianos que ingresaron al Colegio de Estudios Superiores de Administración-CESA, antes y después de cursar la asignatura de Comunicación Escrita que la institución ofrece en el primer semestre de la carrera. La muestra estuvo compuesta por recién ingresados al programa de pregrado durante los semestres 2015-I, 2015-II y 2016-I, a quienes se les evaluó su competencia escrita en la producción de textos argumentativos, antes y después de terminar el primer semestre académico. Esto se llevó a cabo mediante una primera prueba diagnóstica definida por el Área de Humanidades, y su posterior evaluación tras cursar la asignatura de Comunicación Escrita. Tanto esta prueba diagnóstica como aquellas realizadas a lo largo del semestre fueron definidas desde los mismos criterios—(i) abstracción de la información, (ii) estructura y argumentación, y (iii) escritura y legibilidad— y con el mismo propósito argumentativo, de tal manera que resultan comparables. Se busca, pues, evaluar descriptivamente estos resultados para establecer un comparativo entre unos y otros y, de esta forma, analizar el trabajo de los estudiantes en su producción escrita y argumentativa. El estudio evidenció que, en términos generales, es acertada la manera en que se maneja la asignatura de Comunicación Escrita, sobre todo para los estudiantes que presentaron en la prueba diagnóstica resultados medios o bajos. Sin embargo, preocupa la posible desatención que se les pone a quienes tuvieron notas superiores.

Palabras clave

alfabetización; estudiante universitario; enseñanza de la escritura; didáctica

Abstract

This research paper aimed to evaluate the argumentative writing skills of 264 Colombian young men and women who joined Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) before and after taking the Written Communication course offered by the school during the first semester of the career. The sample consisted of freshmen from the first and second semesters of 2015 and the first semester of 2016, whose writing competency in the production of argumentative texts was tested before and after finishing the first academic semester. This was carried out through a first diagnostic test defined by the School of Humanities, and a subsequent assessment after taking the course on Written Communication. Both this diagnostic test and those performed throughout the semester were defined from the same criteria—(i) abstraction of information, (ii) structure and reasoning, and (iii) writing and readability—and with the same argumentative purpose, such that they could be compared. The goal is, then, to descriptively evaluate these results in order to establish a comparison between one and the other and thus analyze the work of students in their written and argumentative production. The study showed that, in general terms, the way in which the Written Communication course is handled is successful, particularly for those students who scored average or low. However, the possible neglect of those with higher scores is worrying.

Keywords

literacy; university student; teaching writing; didactics

Resumo

Este artigo de pesquisa visou avaliar as habilidades no exercício da escrita argumentativa de 264 jovens colombianos que ingressaram ao Colégio de Estudos Superiores de Administração – CESA, antes e depois de cursar a aula de Comunicação Escrita, oferecida pela instituição aos estudantes no primeiro semestre. A amostra foi composta por novos estudantes do programa de graduação nos semestres 2015-I, 2015-II e 2016-I, que foram avaliados em competência escrita na produção de textos argumentativos antes e depois de concluir o primeiro semestre acadêmico. A pesquisa foi realizada mediante uma primeira prova diagnóstica definida pela área de Humanidades e sua posterior avaliação ao concluir a aula de Comunicação Escrita. Tanto essa prova diagnóstica quanto aquelas realizadas ao longo do semestre foram definidas desde os mesmos critérios: (i) abstração da informação (ii) estrutura e

1 Profesora investigadora asistente y docente del Centro DIGA en el Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA), Bogotá-Colombia. Correo electrónico: Lcalle@cesa.edu.co

2 Profesor investigador asociado y coordinador del Centro DIGA en el Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA), Bogotá-Colombia. Correo electrónico: Javier.murillo@cesa.edu.co

argumentação e (iii) escritura e legibilidade, e com o mesmo propósito argumentativo, de forma que sejam comparáveis. Procura-se, assim, avaliar descritivamente esses resultados para estabelecer um comparativo entre uns e outros e, dessa forma, analisar o trabalho dos estudantes em sua produção escrita e argumentativa. O estudo evidenciou que, em termos gerais, é acertada a forma na que é ministrada a aula de Comunicação Escrita, especialmente para os estudantes que conseguiram resultados médios ou baixos na prova diagnóstica. Porém é preocupante a possível desatenção aos estudantes que conseguiram resultados superiores.

Palabras clave

alfabetização; estudante universitário; ensino da escrita; didática

Artículo recibido el 9 de noviembre de 2016 y aprobado el 28 de julio de 2017

En la última década, la discusión acerca de la importancia de las prácticas comunicativas en las instituciones de educación superior (ies) se ha hecho cada vez más relevante en Latinoamérica (Carlino, 2013). Esto se ha visto reflejado en el aumento de cursos, programas y centros propuestos para su evaluación y mejoramiento (Molina Natera, 2015; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013).

Con el objetivo de participar en esta discusión con un aporte desde la experiencia pedagógica en una escuela de negocios colombiana, así como con el interés de mejorar las habilidades de los futuros profesionales del país, el Área de Humanidades del Colegio de Estudios Superiores de Administración (CESA) y su Centro de Apoyo para la Lectura, la Oralidad y la Escritura (DIGA) son conscientes de la necesidad de medir y evaluar el impacto que tienen los diferentes esfuerzos por mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes en el proceso de familiarización y dominio del discurso académico durante la carrera.

Por ello, se muestra un estudio realizado durante tres semestres en el CESA, a partir de una muestra de 264 jóvenes recién egresados de su ciclo formativo de Educación Media. El propósito de este fue evaluar las habilidades en el ejercicio de escritura argumentativa de los estudiantes, antes y después de cursar la asignatura de Comunicación Escrita que la institución ofrece en el primer semestre de la carrera.

Para comenzar, se exponen los antecedentes teóricos, a partir de los cuales se da a conocer el contexto de referencia a la hora de considerar el presente estudio. A continuación, se explica la metodología. Primero, se describe la muestra; se propone el perfil de los

estudiantes que entran semestralmente al CESA para establecer los límites del objeto de estudio. Con perfil definido, se procede a explicar el proceso del estudio, así como las especificaciones, tanto de la prueba diagnóstica como de las que componen los resultados de la asignatura. Posteriormente, se dan a conocer los resultados de estos dos momentos (valorados a partir de unos mismos criterios de evaluación), y se analizan para proseguir con una comparación general. Por último, se ofrecen unas consideraciones finales, y la lista de referencias utilizada.

Escribir en la educación superior: una transición

La importancia que el Área de Humanidades del CESA otorga a la realización de esta medición, antes y después del primer semestre del pregrado –específicamente después de cursar la asignatura de Comunicación Escrita–, está relacionada con el interés institucional de lograr en los estudiantes una revisión y evolución en el proceso de adquisición y desarrollo de las habilidades comunicativas de escritura y argumentación, que resultan imprescindibles para familiarizarse con el discurso académico que los estudiantes deben demostrar durante los primeros semestres de la carrera, independientemente de cuál sea esta.

Como es de conocimiento general, una queja común redundante en que se considera que los estudiantes inician el ciclo formativo superior sin unas bases sólidas de lectura y escritura (Carlino, 2002; Errázuriz, 2014; Moyano, 2004; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013). No obstante, muchos también han aceptado la idea de que el proceso comunicativo en

el ciclo de Educación Superior es muy distinto al de la Educación Básica o Media. Elegir una carrera profesional se traduce, en este sentido, en elegir una disciplina a partir de la cual se hablará o se escribirá, para lo cual es necesario apropiarse de nuevas prácticas letradas, que "... son complejas, utilizan discursos altamente especializados y exigen saber construir significados de modo específico, de acuerdo con una tradición preestablecida [...]" (Morales y Cassany, 2008).

En otras palabras, se ha identificado la necesidad de que las IES se ocupen de la lectura y la escritura como componente importante de sus programas, dado que parte de la preparación de este ciclo formativo redundaría en un adquirir un dominio de textos y prácticas que por lo menos parcialmente son diferentes de las de la Educación Media y, por lo mismo, son desconocidas para los recién ingresados a la universidad (Carlino, 2007; Carlino, 2013; Moyano, 2010; Moyano y Natale, 2006; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013). En este orden de ideas, "... no se trata solamente de que ellos lleguen mal formados de sus estudios secundarios previos; se trata de que al ingresar a la formación superior se les exige un cambio en su identidad como pensadores y analizadores de textos" (Carlino, 2003).

Sin embargo, el cambio que involucra el aprendizaje sobre el manejo de un discurso especializado que se adapta a unas normas específicas que la comunidad hablante ha determinado como propio a la academia es un *proceso*, y debe ser visto como tal: "El aprendizaje de la lectura y la escritura de estos textos es una tarea relevante, que requiere esfuerzo, tiempo y práctica y que no ocurre de manera natural" (Morales y Cassany, 2008). Que el estudiante pueda participar en las dinámicas propias de una comunidad hablante, y aún más *pertenecer* a ellas (Carlino, 2013), sin lugar a dudas, toma tiempo.

Con esta perspectiva, cabe preguntarse acerca de la forma como la Educación Superior lleva a sus estudiantes a enfrentarse a la lectoescritura académica en el entorno universitario. El alumno de primer semestre de una carrera profesional no parece estar

suficientemente familiarizado con estos códigos, en especial porque hasta ahora ha tenido muy poca oportunidad de enfrentarse a los textos específicos de su profesión, de manera que para ellos resulta una suerte de salto a lo desconocido.

Si bien es errado asumir que el estudiante está familiarizado con las prácticas propias del lenguaje académico, también lo es pensar que no puede vincularse con ellas a partir de lo aprendido en el entorno de la formación básica y media. Necesita, más bien, una transición, un puente que lo dirija hacia la nueva comunidad discursiva. Según Morales y Cassany (2008), en la Educación Básica y Media se abordan las habilidades de lectura y escritura desde sus bases, con el objetivo de lograr su consolidación. Es decir que, de alguna manera, esta consolidación se asume como un paso previo –y *necesario*– para el ingreso a una comunidad discursiva específica. Entonces, no porque el estudiante no pueda desarrollarse de manera adecuada en contextos propios de la comunidad hablante inscrita en la disciplina, se debe suponer que viene con una falencia que hay que remediar; muy al contrario, resulta completamente natural, puesto que aún no se ha familiarizado con este último tipo de contextos (Moyano, 2004).

Justamente los resultados del examen diagnóstico obtenidos por la muestra tomada para el presente análisis evidenciaron que, si bien los estudiantes que ingresan a esta institución pueden, en su mayoría, comunicar y defender de forma aceptable una idea escrita a partir de la abstracción de información y la toma de una posición, menos de la mitad de ellos puede hacerlo de manera satisfactoria, y muy pocos de forma propositiva. Esto significa que, si bien poseen suficiente dominio de la lengua para desempeñarse en los contextos conocidos, no están listos aún para convertirse en emisores de una comunidad discursiva cuyos lectores, también miembros de esta, serán quienes juzguen y evalúen la pertinencia de sus escritos (Teberosky, 2007, p. 19), sino que requieren sobrepasar satisfactoriamente este primer umbral comunicativo. Es por esto que se considera pertinente la realización de un proceso de transición, o una

“primera instancia introductoria” en la que los estudiantes accedan a la comunidad académica a través de un trabajo y una reflexión sobre los contenidos científicos y el cambio de discurso que implica esta nueva etapa académica (Moyano, 2004).

Desde el Departamento de Humanidades del CESA se ha determinado que una manera de comenzar este desarrollo en contextos específicos es a través del texto argumentativo.

El texto argumentativo

Dadas las diferentes acepciones, cabe hacer hincapié en que, para efectos del proceso, los resultados y el análisis presentados en este artículo, cuando se habla de un texto argumentativo se hace referencia a un modelo que, en términos de Errázuriz “... se basa en la estructura tradicional del texto argumentativo, constituida por una tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión” (2014, p. 220), y que esta autora sintetiza en el esquema de la figura 1.

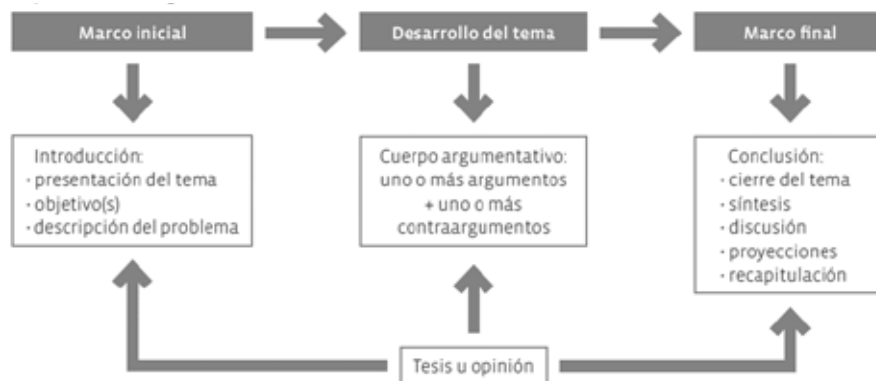


Figura 1. Esquema del texto argumentativo

Fuente: Errázuriz (2014, p. 221)

A partir del esquema anterior se inicia el proceso de transición, ya que se detecta que los jóvenes que ingresan a la universidad tienen dificultades para plantear posiciones propias. Se considera, por un lado, que esta dificultad responde a la novedad, en términos educativos, puesto que, por su naturaleza, los estudiantes suelen estar más familiarizados con textos descriptivos y expositivos (o explicativos):

... suelen explicarse las propiedades de la luz o la intensidad de un sismo, mientras que las diferentes tesis sobre la legalización del aborto o sobre los rumbos que ha de tomar una política económica son generalmente objeto de discursos argumentativos. (Narvaja de Arnoux, 2002). [Énfasis del autor].

En consecuencia, esta diferenciación se consolida como uno de los aspectos determinantes en

la transición hacia la escritura académica. A este respecto, Ruiz (2009, citado por Errázuriz, 2014) explica que

[...] la enseñanza de la lectura y la escritura ha estado determinada por la dependencia de lo literal, es decir, por la reproducción del conocimiento, por lo que el gran desafío en el desarrollo de estas competencias está en el aprendizaje de habilidades para construir y transformar el conocimiento desde una perspectiva crítica y creativa, lo que es indispensable en la elaboración de ensayos. (2014, p. 223).

Si bien argumentar significa “... sustentar una idea o hipótesis mediante otras ideas o hechos, apoyándose en criterios racionales y en axiomas generales o particulares de alguna ciencia específica” (Trigos, 2012, p. 65), el centro de la cuestión es de

qué manera se plantean, se estructuran y sustentan esos argumentos y contraargumentos. En general, los estudiantes se muestran generosos cuando deben proponer *una opinión*, pero otro es el panorama cuando se les pide que la sustenten. Este detalle lleva a entender la importancia de diferenciar entre la argumentación académica y la cotidiana, en tanto que es la rigurosidad de lectura y citación de la teoría la que destaca en la primera y brilla por su ausencia en la segunda. Eso y la diferencia en el registro, que oscila entre la formalidad y la informalidad.

Justamente esta diferencia en los registros es uno de los elementos fundamentales para tener en cuenta en esa transición que buscamos entre discursos en los estudiantes de primer semestre. Se busca pasar de contextos informales (en los que los estudiantes se mueven naturalmente con mayor facilidad) a contextos académicos formales, en los que habrá que dar cuenta de una atención marcada de la teoría (Padilla, Douglas y López, 2010). Por ello, la asignatura de Comunicación Escrita tiene dos momentos diferentes. En el primero, procura que sus estudiantes busquen en su experiencia cotidiana, en las problemáticas con las que conviven diariamente, temas susceptibles de ser *investigados*; esto es, analizados y confrontados a la luz de alguna reflexión trabajada en el entorno académico. Con esto se pretende mostrar el camino a través del cual el reconocimiento de ciertos hechos de la realidad, experimentados por cualquiera, se convierten, a través de quien sabe observarlo, en motivos de preocupación conceptual y teórica, que es de lo que se ocupa la tradición científica. Todo ello significa llevarlos a comprender los procesos de abstracción propios de la academia. En el segundo, los estudiantes adquieren herramientas retóricas (estructuras discursivas, reconocimiento de falacias argumentativas, entre otros) para el planteamiento, la sustentación y la argumentación de ideas, que se espera les sean de utilidad tanto en los procesos académicos como fuera de ellos, en el ámbito profesional.

Es pertinente hacer hincapié en el hecho de que es mediante los textos argumentativos que se construyen nuevos conceptos que tienen lugar mediante la

expresión de un discurso propio, pero que, a su vez, mantienen diálogo y dan cuenta de lo dicho por sus antecesores (Narvaja de Arnoux, 2002). Esto significa que mediante este tipo de textos se abre la puerta a la generación de conocimientos, además de la necesaria reflexión sobre los anteriores. Resulta necesario que desde el inicio del ciclo de formación profesional los estudiantes sepan cómo fundamentar sus puntos de vista a partir de la lectura de otros autores (Errázuriz, 2014).

Metodología

En la apertura de los periodos académicos 2015-I, 2015-II y 2016-I, previo al inicio de clases, el total de los estudiantes cuyo proceso se analizó, presentaron de manera individual una prueba diagnóstica (véase la sección del mismo nombre). Esta prueba fue calificada por el Área de Humanidades, concretamente por los profesores de Comunicación adscritos al Centro DIGA del CESA, a partir de una rúbrica que especifica tres criterios, a saber: (1) abstracción de la información, (2) argumentación y (3) legibilidad lingüística³. La nota total de la prueba diagnóstica es el resultado del cálculo del primer criterio, que tiene un valor de 30 %; el segundo, de 40 %; y el tercero, de 30 %.

Al iniciar el proceso académico del primer semestre del pregrado, los estudiantes se inscriben en la asignatura de Comunicación Escrita. El programa curricular del curso se estructura a partir del desarrollo de los mismos tres criterios evaluados en la prueba diagnóstica, con porcentajes de carga similares, y un trabajo final que debería evidenciar su consolidación. De esta manera, la carga porcentual usada para calcular la nota definitiva de la asignatura responde a los mismos criterios de la prueba diagnóstica.

Tras registrar unos y otros resultados, se procedió a clasificarlos en rangos de funcionalidad, determinados con base en los criterios de evaluación definidos

3 Cassany define la legibilidad lingüística (*readability*) como aquella "... que trata de aspectos estrictamente verbales, como la selección léxica o la longitud de la frase" (1995, p. 21), y la diferencia de la legibilidad tipográfica (*legibility*).

en las rúbricas de calificación, tanto del examen diagnóstico como del programa curricular de la asignatura. Finalmente, se realizó la comparación, a partir de diferentes criterios, para determinar las variaciones que se habían logrado en el nivel funcional de producción de textos argumentativos de los estudiantes al culminar el primer semestre académico.

Población y muestra

Para resolver la pregunta de investigación, se privilegió un enfoque descriptivo para analizar la información recogida a partir de una muestra intencional que buscaba ofrecer un panorama general de los niveles de competencia escrita de los recién ingresados a la institución, y compararlo con los resultados tras un semestre académico a partir del programa curricular que se dicta en la asignatura de Comunicación Escrita.

Para la selección de la muestra, se tomó el 100 % de las pruebas diagnósticas realizadas en la semana de inducción de los ingresados al programa de Administración de Empresas del CESA durante los tres semestres 2015-I, 2015-II y 2016-I (un total de 407 pruebas: 135, 129 y 143 respectivamente), y se seleccionaron todos los estudiantes de cuyos colegios hubiera un mínimo de tres graduados durante el periodo seleccionado (un estudiante por semestre). A continuación, se descartaron las pruebas de aquellos que homologaron la asignatura de Comunicación Escrita por situación de transferencia de otras universidades, no se inscribieron, o bien desertaron antes de finalizar el primer semestre académico.

El resultado fue una muestra de 264 estudiantes (87 de 2015-I; 85 de 2015-II y 92 de 2016-I, es decir, entre el 64 % y el 65 % de la muestra por semestre). La totalidad consta de jóvenes colombianos de entre 17 y 19 años (148 hombres y 116 mujeres) que culminaron su ciclo de formación media en 29 colegios privados de Colombia, en su mayoría de Bogotá –por ser la población más atendida por el CESA–, 26 de ellos de calendario B (año lectivo entre agosto y junio) y solo 3 de calendario A (año lectivo

entre febrero y noviembre). Del total de estos colegios, 22 son mixtos, 4 son únicamente femeninos, y otros 3 solo masculinos.

De igual manera, todos los colegios registrados fueron calificados por encima del promedio nacional –y regional, correspondientemente– de nivel de Educación Media según el Índice Sintético de Calidad Educativa (ISCE) de los años 2015 y 2016, del Ministerio de Educación Nacional (2015, 2016). Por último, el promedio más bajo en el área de lectura crítica entre estos colegios, de acuerdo con los resultados de la última prueba Saber Pro, es de 55/100 (Icfes, s. f.).

Para cada uno de los momentos, y a partir del total de la muestra, se hace uso también de un análisis de muestreo estratificado proporcionado, considerando el sexo de los estudiantes como una variable, con el objetivo de hacerse una idea sobre las posibles diferencias en estos procesos de aprendizaje entre hombres y mujeres.

Con lo anterior se deja en evidencia el perfil general de los estudiantes colombianos que ingresan a estudiar el programa del CESA. Además de compartir evidentes intereses respecto de su formación profesional, pertenecen a un grupo privilegiado que ha recibido una educación de calidad según los criterios del MEN, impartida en colegios que han tenido resultados satisfactorios de cara a la medición nacional.

Prueba diagnóstica

La prueba diagnóstica está compuesta por dos puntos, y para su realización ocupa entre hora y media y tres horas. El primer punto se trata de un ejercicio de abstracción de la información. Se le muestran al estudiante dos gráficas tomadas del Guttmacher Institute que ilustran los resultados generados a partir de un estudio de un tema específico, en dos periodos determinados; este debe describir los resultados que se ilustran.

En el segundo punto se plantean tres hipótesis que establecen relación con las gráficas del punto anterior, y se le pide al estudiante optar por una de

estas, para después argumentarla, ya sea a favor o en contra. Teniendo en cuenta que “los discursos argumentativos pueden leerse siempre como polémicas: siempre se desencadenan a partir de una cuestión que es objeto de debate, de valoraciones o juicios divergentes; y en la medida en que se afirma una posición, se rechazan otras” (Narvaja de Arnoux, 2002), se propone una problemática de conocimiento general, desde la cual es casi inevitable no generar un juicio. Con ello se busca facilitar la transmisión de información por cuanto el estudiante podrá hablar de un tema sobre el que ya tiene cierto conocimiento.

Así las cosas, el objetivo de esta prueba consiste en tener una primera idea sobre qué tan desarrolladas están las habilidades de escritura de los estudiantes. Esto a partir del ejercicio de abstraer información ajena y hacer de esta un uso adecuado para, mediante un breve texto, argumentar una posición personal.

Dentro de los errores más comunes que lograron identificarse en la valoración de las pruebas resaltan los que se relacionan con los siguientes criterios:

- Abstracción de la información: dificultad para discernir entre lo objetivo y lo subjetivo.
- Escritura y legibilidad por falta de puntuación, mal uso de gerundios y ausencia de marcadores textuales. Gran parte de los problemas de legibilidad parecen tener origen en la ausencia de un plan de redacción previo, así como en la falta de revisión de lo que se ha redactado.
- Argumentación: ausencia de argumentos sólidos. No en pocas ocasiones caen en la utilización de falacias argumentativas, comúnmente a partir de la apelación a emociones y presunciones fundamentadas en posiciones políticas o religiosas.

Asignatura

Ana Teberosky señala, en los textos académicos, “... la finalidad del discurso es argumentar, convencer y persuadir...” (2007, p. 19). Todo lo anterior se circunscribe a unos parámetros específicos y propios

de una u otra disciplina, como se mencionó desde un principio. Siguiendo esta noción, se planteó la asignatura de Comunicación Escrita, que tiene una intensidad horaria de tres horas semanales durante todo el semestre académico (16 semanas). Se calcula, asimismo, que la dedicación semanal fuera del aula ha de ser del equivalente al 50 % de las sesiones dictadas. El número de estudiantes que compone cada grupo de Comunicación Escrita en el CESA usualmente oscila entre 20 y 30. El objetivo central de la asignatura es que, al final del semestre, estos estén en capacidad de defender una posición a través de un texto argumentativo, sustentado con información externa, y cumpliendo con unos criterios comunicativos y lingüísticos comunicativos o *funcionales*.

Es decir que, de cara al programa del pregrado en Administración de Empresas del CESA, se busca que los estudiantes alcancen un nivel comunicativo satisfactorio que servirá de base para que, a través de las diferentes asignaturas durante toda la carrera, puedan trabajar en prácticas discursivas específicas de su contexto académico y de formación profesional. Con ello se pretende que la asignatura haga las veces de transición, de puente con el lenguaje académico, en la medida en que da al estudiante unos primeros lineamientos respecto del entorno académico e investigativo, y lo familiariza con los procesos de escritura formal, y de argumentación y referenciación. En este sentido, buscamos ubicarnos en lo que Carlino denominó “profesor inclusivo” y definió como aquel que

... ha tomado conciencia de que los alumnos son inmigrantes que enfrentan una cultura nueva, admite que esto es intrínsecamente un desafío para cualquiera, que se trata de un proceso de integración a una comunidad ajena y no de una dificultad de aprendizaje. (2003, p. 21)

Pretendemos llevarlos de la mano hacia esta nueva cultura: no de un salto, sino recorriendo un camino. Como se dijo, para realizar esta transición, la asignatura se ha centrado en el texto argumentativo académico, y ha tomado los ejes que se muestran en la figura 2.



Figura 2. Organización temática asignatura Comunicación Escrita

Fuente: elaboración propia

Estos ejes se trabajan de manera transversal e interrelacionada, ya que un texto legible y que demuestre un excelente dominio de las normas lingüísticas no tendrá ninguna validez si su contenido es vacío de sentido, si las palabras que lo componen no tejen una red argumentativa sólida. Pero en este contexto tampoco tendrá peso un texto cuyos argumentos sean claros y evidencien un profundo análisis del autor, si este no da cuenta de lo que se ha dicho al respecto, o viceversa:

... no es ni un texto sin citas –que carecería de sustento teórico–, sin puntos de apoyo para todo lo que se afirma, y por lo tanto de cualquier tipo de rigor científico, ni una colección de citas sin reflexión por parte del autor. (Correa y Murillo, 2015, p. 80).

Finalmente, un texto bien fundamentado y con argumentos sólidos no se podrá comunicar si su escritura no es comprensible para el lector.

Como respuesta a lo anterior, la asignatura se desarrolla en cuatro fases que, cronológicamente, se organizan de la siguiente manera:

1. **Familiarización con tipos de textos.** Se socializa al estudiante con diferentes tipos de textos, de manera que se identifiquen estructuras, rasgos lingüísticos, características específicas del género, como el tono y el registro. Uno de los énfasis que se realizan

al abordar estos textos es la diferenciación entre los campos objetivo y subjetivo, y la manera adecuada de presentarlos. Con esto se busca que los estudiantes puedan establecer diferenciaciones entre los textos expositivos y los argumentativos, ya que suelen estar poco familiarizados, desde su proceso educativo, con estos últimos (Narvaja de Arnoux, 2002). Otra razón por la cual resulta importante conocer este tipo de textos –aunque los tópicos abarcados por algunos no se relacionen directamente con las temáticas propias de la profesión que se estudie– descansa en el hecho de que, como señala Moyano, “... la lengua de la ciencia se ha extendido a otros ámbitos, como el burocrático o el de los medios, de modo que es imprescindible su aprendizaje para la participación como ciudadanos y debe, entonces, ser enseñada” (Moyano, 2010).

2. **Anteproyecto o marco inicial** (véase la figura 1). La organización del anteproyecto es la fase previa a la redacción del trabajo. Comprende un primer acercamiento a las fuentes y la forma de referenciación APA mediante la realización de una bibliografía comentada, de la mano con una reflexión respecto de la importancia del reconocimiento de autoría, teniendo en cuenta que

El estudiante que ingresa a la universidad no siempre tiene claridad sobre los derechos que amparan la propiedad intelectual y, ante la oportunidad de acceder a una inmensa cantidad de material disponible en redes virtuales y de utilizarlo para cumplir con requerimientos puntuales de entrega de trabajos, puede usarlos sin citar las referencias adecuadamente. (Venegas, 2013).

La temática del texto es libre, por cuanto se buscan asuntos que sean de interés de los estudiantes, que hasta cierto punto los atraigan directamente, y se agregue, así, un elemento motivacional que facilite el proceso del estudiante.

3. **Estructura retórica.** En el proceso se tiene en cuenta la secuencia argumentativa, de acuerdo con la cual el ejercicio de sustentación se desprende de la hipótesis planteada, y los argumentos mantienen una relación lógica de causa-efecto con ella (Narvaja de Arnoux, 2002). En consecuencia, durante este proceso se pone de relieve el uso de conectores y la vinculación de ideas según sus relaciones, puesto que el uso adecuado de marcadores influye significativamente en la coherencia y claridad de la escritura de textos argumentativos (Errázuriz, 2014). Asimismo, se analizan las formas de argumentación, así como las falacias más comunes (Weston, 2006).

4. **Proceso de escritura, reescritura y revisión.** El texto escrito se caracteriza por ser una conversación sin tiempo, es decir, una en la que no están simultáneamente emisor y receptor presentes; esto constituye una limitación porque todo lo que ha de decirse debe quedar explicitado en el texto, dado que el autor no estará allí para explicarlo (Murillo y Ramírez, 2015; Narvaja de Arnoux, Di Stefano y Pereira, 2002). Por ello, una parte significativa del curso Comunicación Escrita del CESA tiene como objetivo observar y mejorar la redacción, revisión y edición del texto final. Este se entiende como un *proceso*, y por lo tanto no

se puede suponer que su versión definitiva esté lista tras un primer intento de escritura. Para comenzar, se insta a los estudiantes a realizar, con el apoyo del docente, un plan de redacción, con el cual se entenderá que "... ya no solo son importantes las ideas, sino también la forma en que van a ser expresadas" (Trigos, 2012, p. 52). Esto significa enseñarlos a pensar su texto como una estructura que primero se debe planear, y después, desarrollar. Para ello se propone trabajar, inicialmente, en un plan de trabajo sobre la idea que se ampliará en el texto (la macroestructura, que determinará una disposición retórica específica; el manejo del punto aparte y la distribución de las ideas en párrafos). Posteriormente, se pasa a reflexionar acerca del hecho de que, para que el lector realmente pueda entender lo que se ha escrito, es necesario revisar varias veces el texto, de manera que se garantice que las ideas se encuentran expresadas con claridad y el texto es articulado. Esto significa un arduo trabajo sobre la microestructura, que implica revisar, a la luz de lo visto en clase, el estilo llano lingüístico y el fraseo, y el manejo de la puntuación (punto seguido, coma, punto y coma...) determinado por el estilo de cada estudiante (Murillo y Ramírez, 2015). Como se trata de un trabajo desarrollado durante cuatro meses, es bueno que el estudiante deje "descansar" el texto –revisarlo, dejarlo de lado y luego volverlo a tomar– para valorarlo de manera fresca y con otra perspectiva (Correa y Murillo, 2015; Rivera-Camino, 2011; Trigos, 2012). Respondiendo a esto, la etapa final del programa cuenta con varias asesorías personalizadas profesor-estudiante y estudiante-estudiante (del mismo curso y de semestres superiores, correspondientes a los *lectores pares* del centro DIGA) como lectores externos que dan retroalimentación, para que así se pueda lograr una mejoría del texto desde la negociación; es decir, guiándose por corrección procesal, no tradicional (Cassany, 1993).

A partir de los tres ejes de la materia mencionados, se realiza un proceso de evaluación en el que, antes que los errores que cometa el estudiante, se tiene en cuenta su capacidad comunicativa, es decir lo funcional que resulte cada texto a la hora de cumplir con un objetivo específico. Se usa la misma rúbrica tanto para la prueba diagnóstica al comenzar el semestre como para la entrega final del ensayo de la asignatura (véase la tabla 1).

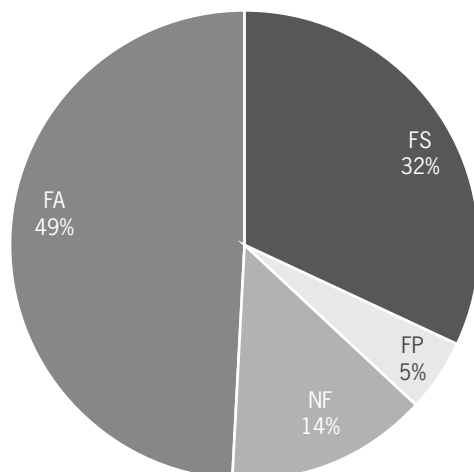
Tabla 1. Rangos de funcionalidad

	Abstracción de la información	Estructura y argumentación	Escritura y legibilidad
0,0-4,9 No funcional (NF)	No evidencia comprensión de lectura, no da cuenta de las ideas principales de las fuentes. La distinción entre lo planteado por los autores y las posiciones propias es confusa. Hay sobreinterpretación. No se referencia.	No hay hipótesis. El planteamiento de la idea principal no es claro, o es un hecho/una obviedad. No hay proceso argumentativo, es superficial y/o no corresponde a la hipótesis. La ausencia de fuentes lleva a interpretar que se trata de un comentario personal. Hay un uso recurrente de falacias.	No hay una estructura lógica. La legibilidad es árida. No hay palabras que evidencien la estructura (conectores). La recurrencia de errores ortográficos interfiere constantemente en la lectura.
	Abstracción de la información	Estructura y argumentación	Escritura y legibilidad
5,0-7,0 Funcional aceptable (FA)	Aunque da cuenta de algunas fuentes, no todas ellas son de autoridad o suficiente confiabilidad. Hay problemas en la citación.	Hay sustentación, pero insuficiente. La idea principal es demasiado amplia para responderla en un ensayo, o bien no la defiende correctamente. La argumentación es débil y presenta falacias.	Hace un uso adecuado del lenguaje, aunque este registro no se mantiene. Usa un vocabulario limitado. La legibilidad es difícil/normal. Comete errores de ortografía que obstaculizan la lectura. Hay estructura, aunque no siempre es fácil de seguir.
7,1- 8,4 Funcional satisfactorio (FS)	Hace una referenciación adecuada. Da cuenta de un buen trabajo investigativo.	Sigue una línea argumentativa clara. La estructura es clara y efectiva. Sustenta sus ideas suficientemente.	Hace un uso adecuado del lenguaje. La puntuación permite una lectura sencilla y clara. La estructura está definida y es coherente. Los errores de ortografía no interfieren en la comprensión.
8,5-10,0 (FP) Funcional propositivo	Hay verdadero diálogo entre el autor y las fuentes. Sintetiza e interpreta la idea presentada de forma clara y estructurada. Hace una referenciación adecuada y usa teoría académica y confiable.	la idea principal es clara y contundente. La argumentación es sólida. Plantea una idea interesante y con puntos de vista originales. Evidencia análisis de calidad y conclusión propositiva.	Hay una lectura fluida y agradable, con palabras bien escogidas. Domina la lengua formal y persuasiva.

Resultados y análisis

Resultados de la prueba diagnóstica

Los resultados por rangos arrojados tras la evaluación de la prueba diagnóstica se muestran en la gráfica 1.

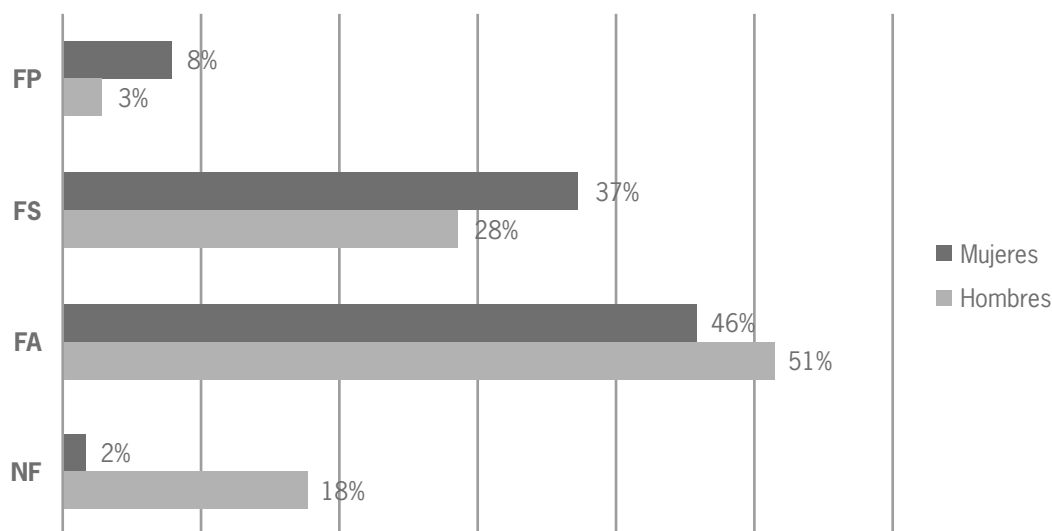


Gráfica 1. Resultados de la prueba diagnóstica

Fuente: elaboración propia.

Como se evidencia, la prueba de un 14 % de la muestra –es decir 37 estudiantes, con una nota promedio de 4,2– no dio cuenta de una funcionalidad en términos de comunicación, abstracción de la información y argumentación en su conjunto. Asimismo, queda claro en la gráfica que prácticamente la mitad de la muestra (129 estudiantes) alcanzó un nivel funcional aceptable, con una nota promedio de 6,1. Esta cifra, significativa sin duda, se opone a la afirmación, de que los jóvenes, al salir del colegio *no saben* comunicarse, al menos para este perfil de estudiante. Si bien presentan dificultades de diferente índole, en términos de escritura logran comunicarse en su lengua materna, aunque lo hagan de manera limitada. Por lo mismo, no deja de ser diciente el número relativamente alto de estudiantes que lograron evidenciar un nivel funcional satisfactorio (85), y otros pocos un nivel funcional propositivo (13), con promedio de notas de 7,7 y 8,8, correspondientemente.

En cuanto al sexo, llamaron la atención los resultados, sobre todo de cara al hecho de que, como se mencionó, los jóvenes de la muestra provienen de 29 colegios, de los cuales 22 son de tipo mixto (véase la gráfica 2).



Gráfica 2. Resultados diagnóstico por sexo

Fuente: Elaboración propia

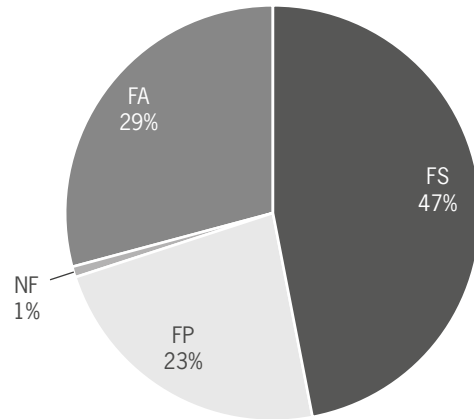
Casi la mitad de las mujeres se sitúa en los niveles superiores, y la otra mitad en los dos inferiores. Para la muestra, esto significó que 52 de ellas se situaron en funcional propositivo (9) y en funcional satisfactorio (43), con un promedio de 8,8 en el primer rango, y 7,8 en el segundo. Más aún, de las 64 mujeres restantes, 53 lograron un nivel funcional aceptable (con promedio de 6,2), y únicamente 11 evidenciaron un nivel no funcional (con nota promedio de 4,2).

En contraste, el 70 % de los resultados masculinos se situó en los niveles no funcional (26 estudiantes, con un promedio de 4,2) y funcional aceptable (76 estudiantes y una nota promedio de 6,0). Así, un número de 42 estudiantes se situó en el nivel funcional satisfactorio (promedio de 7,6) y únicamente 3 se ubicaron en el nivel propositivo (con promedio de 8,7).

Resultados en la asignatura

Por su parte, la evaluación realizada en la asignatura dejó ver la clasificación de rangos que se ilustra en la gráfica 3.

Los resultados arrojados al culminar el semestre académico dejan ver que el 70 % de los estudiantes se logró situar en los dos rangos de mayor funcionalidad: 62 alcanzaron un nivel propositivo y 123 un nivel funcional satisfactorio, con promedios de

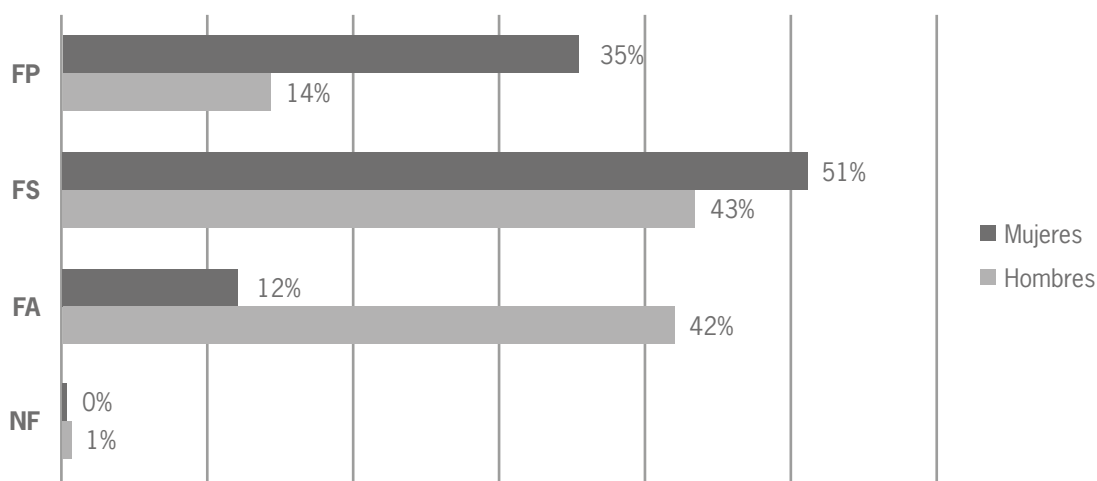


Gráfica 3. Resultados en la asignatura

Fuente: elaboración propia

8,9 y 7,8 respectivamente. Por su parte, 76 jóvenes quedaron en un nivel funcional aceptable, con promedio de 6,3; y solo 3 estudiantes (con promedio de 4,7) no evidenciaron un nivel funcional de comunicación en términos de abstracción de información y argumentación como conjunto.

Respecto de la diferenciación por sexo, al culminar el semestre más de la mitad de los estudiantes masculinos alcanzaron los niveles más altos de funcionalidad: 21 propositiva (con nota promedio de 8,9) y 64 con nivel satisfactorio (con 7,7 como promedio). A excepción de un estudiante (con nota



Gráfica 4. Resultados en la asignatura por sexo

Fuente: elaboración propia

de 4,3), el total restante se situó en el nivel funcional aceptable, y alcanzó un 6,3 como promedio. En cuanto a las mujeres, un aproximado del 86 % alcanzó los niveles más altos: 41 estudiantes el funcional propositivo, con un promedio de 8,9; y 59 el nivel funcional satisfactorio con 7,9 como nota promedio. Así, 12 de ellas únicamente lograron un nivel funcional aceptable (de 6,4 como promedio) y 2 un nivel no funcional (con nota promedio de 4,9).

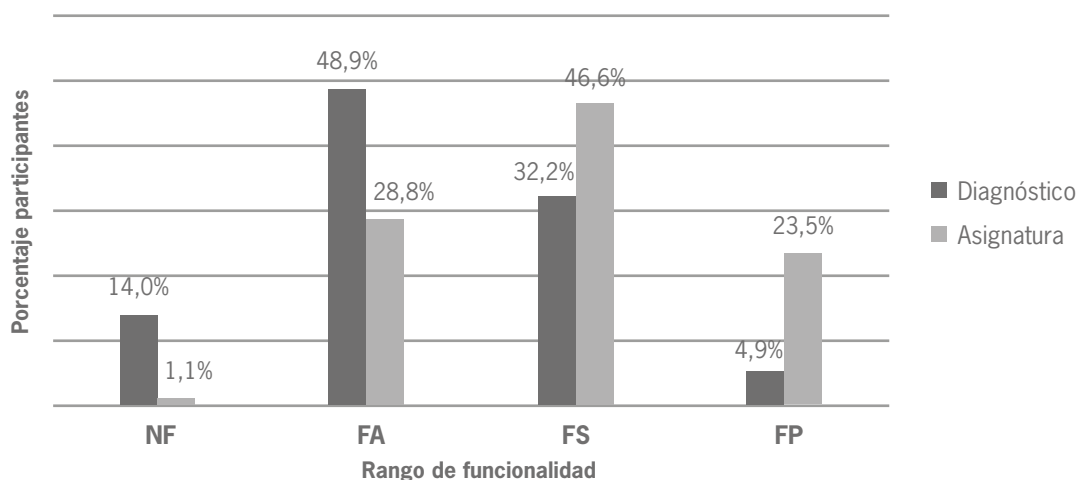
En la gráfica 4 se muestra el contraste de porcentajes alcanzados por sexo.

Comparación de resultados

Comparativos generales

En términos generales, cabe señalar la importancia que tiene el hecho de que, con relación a la totalidad de los estudiantes participantes en la muestra, se alcanzaron mayores porcentajes en niveles de funcionalidad satisfactoria y propositiva, tal y como se muestra en la gráfica 5.

Para la prueba diagnóstica se contaba con un total de aproximadamente 60 % de la muestra en los rangos No funcional (37 estudiantes) y Funcional aceptable



Gráfica 5. Comparativo de totales por rangos de funcionalidad

Fuente: elaboración propia

(129). Este porcentaje se redujo prácticamente a la mitad debido a que, al culminar el semestre académico, solo 3 estudiantes quedaron en el nivel No funcional y 76 en Funcional aceptable.

Por lo mismo, los rangos de mayor nivel tuvieron un aumento considerable tras el proceso académico brindado por la asignatura. El rango correspondiente al nivel Funcional satisfactorio tuvo un crecimiento de poco menos del 15 % (de 85 estudiantes a 123), mientras que el número de estudiantes en nivel Funcional propositivo creció casi cinco veces (de 13 a 62 estudiantes).

Cabe también hacer hincapié en que los promedios de los rangos, tras haber cursado la asignatura,

se vieron alterados positivamente, aunque más en los dos rangos bajos que en los altos (véase la tabla 2).

Tabla 2. Promedio notas por rango

	Promedio diagnóstico	Promedio asignatura
NF	4,2	4,7
FA	6,1	6,3
FS	7,7	7,8
FP	8,8	8,9

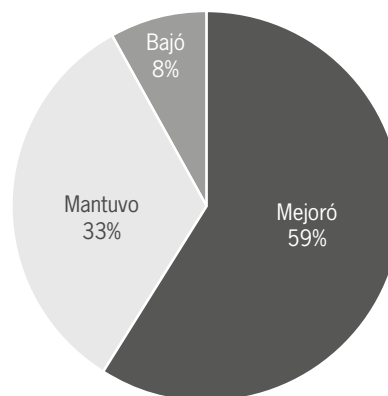
Fuente: elaboración propia

Comparativos individuales

Aunque las cifras anteriores evidencian una mejora satisfactoria en términos generales, sería engañoso culminar el análisis en ese punto, ya que es claro que, aunque haya un crecimiento porcentual, en términos individuales esto no significa que haya habido un avance homogéneo o uniforme entre los estudiantes. Muy al contrario, si bien algunos de ellos evidenciaron una mejoría en su proceso comunicativo que se vio reflejado en un salto a uno o incluso dos rangos, muchos otros se mantuvieron en su nivel, e incluso algunos bajaron de rango. Consideramos que es imprescindible tener presentes estas variables individuales, por cuanto algunos estudiantes requieren más atención y acompañamiento que otros.

Siguiendo esta línea, en la gráfica 6 se explican las variaciones que se presentaron desde los niveles de cada estudiante.

Las comparaciones de resultados por estudiante muestran que, en efecto, más de la mitad de la muestra logró una mejoría (156). La mayor parte de esta, como es natural, se dio en estudiantes que lograron subir de un rango al siguiente inmediato: 22 de ellos pasaron del nivel No funcional a Funcional aceptable; 65, del Funcional aceptable al Funcional satisfactorio; y 30 de ellos del Funcional satisfactorio al Funcional propositivo. Sin embargo, hubo también un grupo

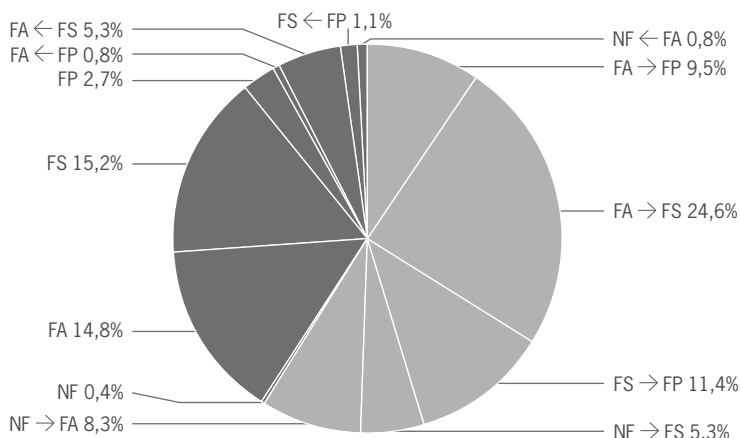


Gráfica 6. Variaciones de funcionalidad

Fuente: elaboración propia

de estudiantes que lograron subir dos rangos con respecto al nivel en que se clasificaron en principio, lo que resulta excepcional: 14 estudiantes pasaron del No funcional al Funcional satisfactorio, y 25 del Funcional aceptable al Funcional propositivo.

Por otro lado, alrededor de una tercera parte de la muestra se mantuvo en el rango original. La mayoría de quienes no presentaron variación significativa se encuentran en los rangos Funcional aceptable y Funcional satisfactorio (39 y 40 estudiantes respectivamente). Solo un estudiante se mantuvo en el rango No funcional, y 7 en el Funcional propositivo (véase la gráfica 7).

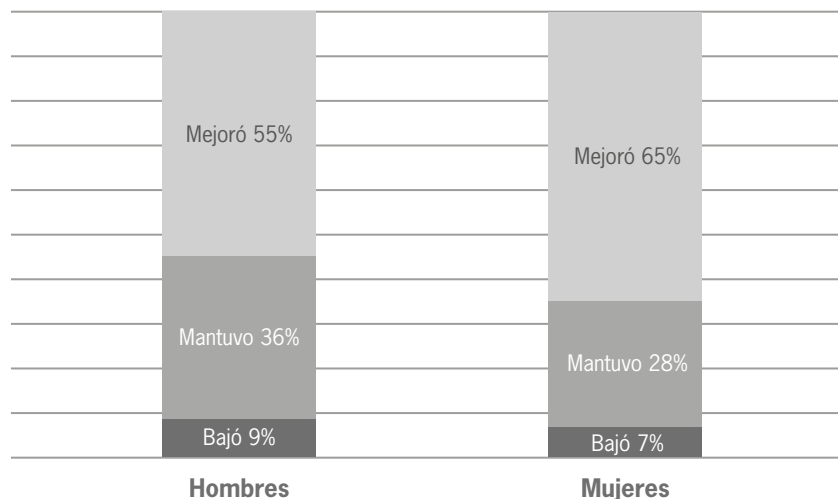


Gráfica 7. Variaciones entre rangos

Fuente: elaboración propia

Respecto del desempeño por sexo, el porcentaje de mujeres que mejoró fue superior al de los hombres. Casi el 30 % de mujeres subió dos rangos, mientras que este ascenso en los hombres solo fue del 20 %.

Asimismo, en proporción más hombres que mujeres se mantuvieron en el rango original o bajaron de rango (gráfica 8).



Gráfica 8. Variaciones entre rangos de funcionalidad por sexo

Fuente: elaboración propia

De cara a estos resultados, en términos generales se reconoce acertada la manera en que se maneja la asignatura con respecto al énfasis para apoyar a los estudiantes ubicados en los rangos más bajos (puesto que la mayoría de los que mejoraron se encontraban en No funcional o Funcional aceptable). Este énfasis, además, se extiende a aquellos que se sitúan en rangos como Funcional satisfactorio, ya que se logró un porcentaje conveniente de mejora hacia el nivel Funcional propositivo. Sin embargo, preocupa la posible desatención que se les pone a quienes ya se encuentran en el rango más alto, puesto que, de 13 de ellos que comenzaron, solo 7 se mantuvieron, mientras que 5 bajaron (3 un rango y 2 dos rangos). También, otros 14 estudiantes que se encontraban en el rango Funcional satisfactorio, al culminar el semestre académico tuvieron un resultado que los situó en Funcional aceptable.

Consideraciones finales

Suele haber una crítica generalizada respecto de los programas de refuerzo de habilidades comunicativas en los primeros semestres de las carreras de pregrado, usualmente concebidos como cursos orientados "... a remediar la situación de escaso desarrollo de habilidades de lectura y escritura generados por experiencias educativas deficientes" (Moyano, 2004). En esta tendencia, Colombia no es, de ninguna manera, una excepción (Molina Natera, 2012; Pérez Abril y Rincón Bonilla, 2013; Salazar-Sierra et al., 2015). No obstante, como se evidenció en la prueba diagnóstica, la población objetivo del CESA no necesariamente presenta una formación deficiente en cuanto a habilidades comunicativas escritas; es decir, no se podría afirmar que *ellos no logran comunicarse por escrito*. Y desde este punto de referencia, la asignatura de Comunicación Escrita no tiene como objeto llenar un *vacío* que dejó la

Educación Media, pues este, en su mayoría, no existe. Lo que se busca, como se mencionó inicialmente, es generar una transición en dirección al lenguaje académico, partiendo de la premisa de que, para ello, los estudiantes deben primero dimensionar lo que acarrea plantear una posición propia y la necesidad de defenderla, a partir tanto de argumentos sólidos como de fuentes bibliográficas válidas que la sustenten. De esta manera, se persigue el objetivo de dar inicio a ese proceso en el que los estudiantes

Se ubicarán primero como aprendices, irán asumiendo una actitud crítica sobre las producciones propias y ajenas, irán incorporando actitudes y criterios del ámbito en que se introducen. En un largo proceso podrán ser miembros activos de las comunidades profesionales y científicas a las que hayan elegido pertenecer. (Moyano y Natale, 2006).

En otras palabras, esta labor hacia la formación de administradores comunicativamente competentes en su disciplina de ninguna manera termina aquí, porque “Al margen de que puedan existir unas destrezas cognitivas generales, empleadas por todos los usuarios en cualquier contexto, practicar la lectura y la escritura implica también aprender las convenciones culturales propias de cada entorno” (Morales y Cassany, 2008). Por ello, lejos de tratarse de un ejercicio acabado, la presente investigación busca marcar un punto en el camino de la formación comunicativa de nuestros estudiantes.

Desde nuestra experiencia, este trabajo ha resultado satisfactorio por cuanto, al finalizar el primer semestre, la mayoría de los estudiantes son capaces de proponer una idea personal y de sustentarla de manera clara y articulada a partir del uso de información ajena; es decir, de confrontar su opinión, su forma de pensar, con lo que otros opinan. Sin embargo, esto resultará insuficiente si no se replica a lo largo y ancho del programa académico. A medida que los estudiantes avanzan en su pregrado, tienen mayor contacto con los códigos y prácticas letradas propias de la disciplina, y consideramos que esta familiarización debe verse complementada y apoyada, desde las diferentes asignaturas, por la puesta en práctica de las habilidades comunicativas, tal como lo proponen corrientes como la de escritura a través del currículo.

Para apoyar este proceso, el CESA cuenta con el Centro de Apoyo para la Lectura, Escritura y Oralidad, DIGA, que durante sus cinco años ha venido trabajando no solo para ofrecer un apoyo a los estudiantes en asesorías y tutorías respecto a habilidades de lecto-escritura, sino también como socio-clave para los docentes de las demás asignaturas, quienes, desde sus conocimientos disciplinares, puedan aplicar y respaldar los procesos de escritura académica a partir de sus propias tareas (Carlino, 2002; Moyano, 2004).

En este orden de ideas, el Centro ha procurado establecer un vínculo directo con los profesores de las diferentes cátedras del CESA. Lo ha hecho a través de un instrumento llamado “Cursos Asociados”, en los que los profesores tutores del Centro tienen una influencia directa, en forma de asesoría pedagógica en tareas relacionadas con el desarrollo de habilidades lingüísticas. La metodología utilizada es que el profesor titular de una materia interesado en recibir la asesoría invita a un miembro de DIGA a la planeación, presentación y evaluación de su materia.

En cuanto al primer paso, el de planeación, DIGA asesora en el diseño, desde el programa, de las tareas que involucran habilidades de escritura y de expresión oral: su propósito, su estructura y su planteamiento, junto con las matrices de evaluación preparadas para cada tarea específica. En cuanto al segundo, el de presentación, asiste con el profesor a la exposición del programa y a la explicación de las diferentes tareas, en las que complementa con los asuntos puntuales del trabajo de lengua que se esperan en cada una de ellas, a partir de la explicación de las matrices de calificación elaboradas. Finalmente, lleva a cabo un acompañamiento que se complementa con el trabajo de calificación conjunta; este último funciona de dos maneras: realizando un filtro previo (solos los trabajos *lingüísticamente funcionales* llegan al profesor, previa revisión de los profesores tutores de DIGA –los otros deben ir a reelaboración por parte de los estudiantes, con apoyo del Centro–) o un trabajo de acompañamiento exclusivo en los trabajos que, de acuerdo con el criterio del profesor de la materia, no resultan funcionales en términos de comunicación escrita.

La existencia y el trabajo en los cursos asociados han permitido establecer discusiones acerca del uso del lenguaje y su pertinencia en asignaturas del currículo de Administración de Empresas que tradicionalmente se asumían como ajenas a las asesorías del Centro de Apoyo en Escritura por no tener dentro de sus evaluaciones componentes específicos de lenguaje. Pero, sobre todo, se ha logrado crear conciencia acerca de la importancia del lenguaje y de los procesos comunicativos en cualquier tarea de cualquier materia, y de que todos los profesores están, en realidad, formando a sus estudiantes en el uso del lenguaje en el área en la que son expertos.

Además, se espera, a mediano plazo, medir el impacto que estos esfuerzos han tenido en el proceso de formación comunicativa de nuestros estudiantes de pregrado. Como un siguiente paso, se ha iniciado un análisis del desempeño en segundo semestre de los estudiantes que componen la muestra. Dado que la secuencia de las materias ofrece una continuidad durante los dos primeros semestres (Comunicación Escrita incluye contenidos básicos de la comunicación oral, y Comunicación Oral parte del repaso de los puntos básicos de la propuesta de texto académico argumentativo, núcleo de Comunicación escrita), se espera que los resultados en el segundo curso en cuanto al desarrollo de un texto argumentativo sean comparables con los del curso anterior y esta comparación arroje información valiosa con la cual se complemente lo observado hasta ahora.

Referencias

- Carlino, P. (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad?: tutorías, simulacros de examen y síntesis de clase en las humanidades. *Lectura y Vida* 23(1), 6-14.
- Carlino, P. (2003). Leer textos científicos y académicos en la educación superior: Obstáculos y bienvenidas a una cultura nueva. *Uni-Pluri/versidad* 3(2), 57-67.
- Carlino, P. (2007). ¿Qué nos dicen las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? *Cuadernos de Pedagogía* 4, 21-40.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (18)57, 355-381.
- Cassany, D. (1993). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Correa, J. S. y Murillo, J. H. (2015). *Escritura e investigación académica. Una guía para la elaboración del trabajo de grado* (2.^a ed.). Bogotá: CESA.
- Errázuriz, M. C. (2014). El desarrollo de la escritura argumentativa académica: los marcadores discursivos. *Onomázen* 30, 217-236.
- Icfes. (s. f.). *Resultados agregados de los establecimientos educativos en las pruebas Saber 11*. Bogotá. Recuperado de: <http://www.icfes.gov.co/index.php/instituciones-educativas/saber-11/resultados-agregados-saber-11/resultados-agregados-2015-2>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2015). Presidente Santos reveló Índice de Calidad Educativa del país [comunicado de prensa]. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-350009.html>.
- Ministerio de Educación Nacional. (2016). El próximo 13 de abril cada colegio conocerá si alcanzó la meta de mejoramiento en calidad educativa [comunicado de prensa]. Recuperado de: <http://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-356619.html>.
- Molina Natera, V. (2012). Escritura a través del currículo en Colombia: situación actual y desafíos. *Magis* 5(10), 93-108.
- Molina Natera, V. (ed.), (2015). *Panorama de los centros y programas de escritura en Latinoamérica*. Cali: Pontificia Universidad Javeriana.
- Morales, Ó. A. y Cassany, D. (2008). Leer y escribir en la universidad: Hacia la lectura y la escritura crítica de géneros científicos. *Memorialia*. Recuperado de: http://www.falemosportugues.com/pdf/leer_universidad.pdf.
- Moyano, E. I. (2004). La escritura académica: una tarea interdisciplinaria a lo largo de la currícula universitaria. *Texturas*, 4(4), 109-120.
- Moyano, E. I. (2010). Escritura académica a lo largo de la carrera: Un programa institucional. *Signos*, 43(74), 465-488.
- Moyano, E. I. y Natale, L. (2006). *Enseñanza de la lectura y la escritura a lo largo de la carrera universitaria*

- como política institucional: una investigación-acción. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional "Leer, Escribir y Hablar Hoy". Buenos Aires: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: http://www.ungs.edu.ar/prodeac/wp-content/uploads/2011/08/Moyano_Natale_2006_Ensenanza-de-la-lectura-y-la-escritura.pdf.
- Murillo, J. y Ramírez, L. (2015). *La ortografía de Tarzán. Claves para escribir en la universidad*. Bogotá: CESA.
- Narvaja de Arnoux, E. (2002). La identificación de secuencias textuales en los textos académicos: entre la exposición y la argumentación. En E. Narvaja de Arnoux, M. Di Stefano y C. Pereira, *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 37-45). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Narvaja de Arnoux, E., Di Stefano, M. y Pereira, C. (2002). Representaciones sociales de la lectura. En E. Narvaja de Arnoux, M. Di Stefano y C. Pereira, *La lectura y la escritura en la universidad* (pp. 19-21). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- Padilla, C., Douglas, S. y Lopez, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. En V. M. Castel y L. Cubo de Severino (eds.), *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística* (pp. 964-970). Mendoza: Editorial FFyL.
- Pérez Abril, M. y Rincón Bonilla, G. (coord.). (2013). *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Rivera-Camino, J. (2011). *Cómo escribir y publicar una tesis doctoral*. Madrid: ESIC.
- Salazar-Sierra, A., Sevilla-Rengifo, O., González-Pinzón, B., Mendoza-Arciniegas, C., Echeverri-Guzmán, D., Pardo-Rodríguez, L., Lozano-Ramírez, M. (2015). Lectura y escritura en la universidad: contribución para reconstruir una historia. *Magis*, 8(16), 51-70.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló. (coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 17-46). Barcelona: Graó.
- Trigos, L. M. (2012). *¿Ensayamos? Manual de redacción de ensayos*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Venegas, A. (2013). Introducción. En G. Patiño, *Escritura y universidad. Guía para el trabajo académico*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Weston, A. (2006). *Las claves de la argumentación*. Barcelona: Ariel.

Para citar este artículo

Calle-Arango, L., y Murillo, J. H. (2018). El texto argumentativo como entrada al discurso académico en el CESA. *Folios*, 47, 81-98.