

**“MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DESDE
LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS Y ARGUMENTATIVOS”**

**CLARA AIDÉ ORTIZ POVEDA
MARISOL MORALES GASCA**

**DIRECTOR
DR. HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA**

**UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FLORENCIA**

2009

**“MEJORAMIENTO DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES DESDE
LA PRODUCCIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS Y ARGUMENTATIVOS”**

CLARA AIDÉ ORTIZ POVEDA

CÓD. (40.768.525)

MARISOL MORALES GASCA

CÓD. (26599411)

**Trabajo de tesis presentado como requisito para optar al título de Magíster en Ciencias de la
Educación**

DIRECTOR

DR. HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA

**UNIVERSIDAD DE LA AMAZONIA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FLORENCIA**

2009

NOTA DE ACEPTACIÓN:

Presidente del Jurado

Jurado

Jurado

Ciudad y fecha

AGRADECIMIENTOS

A la Universidad de la Amazonia, por brindarnos la oportunidad de actualizarnos y cualificarnos como profesionales de la educación.

A los profesores de la maestría, quienes nos proporcionaron nuevos conocimientos relacionados con el desempeño docente.

- De manera especial:

Al Dr. HERMÍNSUL JIMÉNEZ MAHECHA, por su paciencia, dedicación, valiosa orientación, aclaración de dudas, suministro de material bibliográfico y óptima asesoría en el desarrollo de esta investigación.

A las directivas de la Instituciones educativa NORMAL SUPERIOR de Florencia, y a los estudiantes de grado Séptimo, quienes participaron de manera activa en el proceso de intervención.

TABLA DE CONTENIDO

ABSTRACT

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

1. EL PROCESAMIENTO TEXTUAL Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE ESTADO DEL ARTE

1.1. ANTECEDENTES

1.1.1. El carácter dialógico de la argumentación

1.1.2. Desde el análisis del discurso

1.1.3. La enseñanza de la argumentación como eje transversal

1.1.4. Desde las comunidades discursivas

1.1.5. Enseñanza precoz o tardía de la argumentación

1.1.6. Enfoques didácticos para desarrollar la escritura en general

1.2. RELACIÓN PROCESAMIENTO TEXTUAL – COGNICIÓN

1.3. BALANCE DEL ESTADO DEL ARTE

1.4. ESTADO ACTUAL

Abstract

Taking into consideration: a) the reflexive and controlled use of written texts in various social situations, particularly in those aiming at fostering learning and potentiate students' self-formation; b) the revision of regional, national and international theoretical background; and c) the application of a diagnostic to seventh graders, this problem was stated: "How to improve students' learning processes from expositive and argumentative text processing (comprehension and production)? Finding solution to the above problem implied first, the formulation of the theoretical foundation containing such concepts as learning and cognition mediated by language in specific discourse situations; the role of schemes in general and textual schemes in particular, which give rise to textual (or discourse) typologies which subsume expositive and argumentative texts; and the characterization of the didactic approach "Teaching for Comprehension"; second, the setup of guidelines and criteria for the organization of the methodological proposal and its specific development with the generative topics, goals and comprehension performances, as well as the planned workshops to carry out the proposal. Then, the application of the proposal in the classroom and the assessment of outcomes by means of self-evaluation, co-evaluation and hetero-evaluation of students' argumentative texts, which proves that knowledge and use of expositive and argumentative texts favors students' comprehension processes and autonomous learning.

RESUMEN

Teniendo en cuenta: a) el uso reflexivo y controlado de los textos escritos en distintas situaciones sociales, en particular en aquellas vinculadas a propiciar el aprendizaje y potenciar la autoformación de los estudiantes; b) la revisión de antecedentes teóricos internacionales, nacionales y regionales; y, c) la realización de un diagnóstico aplicado a estudiantes de grado 7°, se formuló el problema: ¿Cómo mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes desde el procesamiento (comprensión - producción) de textos expositivos y argumentativos?

Dar solución al problema planteado implicó realizar las siguientes acciones: se formuló la fundamentación teórica que contiene conceptos como: el aprendizaje y la cognición mediados por el lenguaje en situaciones discursivas específicas; el papel de los esquemas, en general, y de esquemas textuales, en particular, que dan lugar a tipologías textuales (o discursivas) entre las que se ubican los textos expositivos y argumentativos; la caracterización del enfoque didáctico Enseñanza Para la Comprensión (EPC). Se establecieron los lineamientos y criterios de organización de la propuesta metodológica y su desarrollo específico con los tópicos generativos, metas y desempeños de comprensión, y el plan de talleres para ejecutar la propuesta.

Posteriormente tuvo lugar la aplicación de la propuesta en el aula y la valoración de los resultados a través de la auto, co- y hetero-evaluación de los textos argumentativos producidos por los estudiantes donde se puede establecer que el conocimiento y manejo de los textos expositivo y argumentativo favorece los procesos de comprensión y aprendizaje autónomo de los estudiantes.

INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes descubrimientos de las sociedades industriales del siglo XX e inicios del siglo XXI es haber identificado el desarrollo de la ciencia y la tecnología como causas de diferentes transformaciones sociales y culturales que afectan las distintas esferas de la vida diaria de las personas. En la base del desarrollo surgido de la revolución científico-técnica en los países industrializados está el principio de incorporación del conocimiento a todos los procesos sociales de producción material y simbólica y, en todos ellos, el discurso escrito representa un elemento estratégico de gran importancia.

Para garantizar la participación de las nuevas generaciones en el desarrollo sociocultural y científico, la educación debe entenderse como un proceso intencional, organizado y sistemático que dote al estudiante de los conocimientos y procedimientos necesarios para que pueda desenvolverse y responder eficazmente en los diferentes contextos, situaciones y exigencias sociales del mundo actual. Como parte importante del desarrollo integral del estudiante, la escuela debe garantizar una enseñanza no solo de apropiación de contenidos sino también del desarrollo consciente sobre como acceder a ellos para ampliar y mejorar sus procesos de autoaprendizaje.

En tal sentido, el desarrollo de esta investigación parte de la necesidad de fortalecer la capacidad de aprendizaje en los estudiantes del grado 7º de la Institución Educativa Escuela Normal Superior de Florencia, mediante actividades que desarrollen las habilidades propias para el manejo eficaz de la información presente en los textos escritos; y, los procesos de escritura que le permitan al estudiante mejorar su proceso tanto académico como personal. Específicamente, desde la investigación se pretende mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos expositivos y la producción de textos argumentativos para desarrollar en los estudiantes habilidades para utilizar diferentes procesos metacognitivos que le permitan el desarrollo de pensamiento más complejos, en los que ponga en juego sus habilidades orales, de escucha y de comprensión para enfrentarse a la producción de textos críticos en los que expresen su punto de vista frente a determinados conocimientos; defiendan sus opiniones con argumentos validos utilizando para dicho propósito la información que circula en diferentes fuentes escritas, lo cual se logrará mediante la articulación de los usos de la lectura y la escritura como formas de solución a los problemas de aprendizaje.

Por otro lado, el trabajo pretende estimular en los estudiantes procesos de auto-aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento mediante el uso de los textos expositivo y argumentativo, en su relación

procesamiento textual-cognición, como resultado de la activa participación de los estudiantes en las prácticas socioculturales de la vida académica.

La política educativa colombiana, desde la Constitución de 1991 y su reglamentación en la *Ley general de Educación* de 1994, los *Indicadores de Logros* de 1996, los *Lineamientos Curriculares* y los *Estándares de Calidad* del 2003- 2006, ha propuesto una reorientación en la educación de los estudiantes en los diversos niveles educativos. Esta reorientación reconoce el lenguaje (discurso) como una herramienta cognitiva que brinda al individuo la posibilidad de identificarse y definirse como persona; tomar posesión de la realidad natural y sociocultural; y, participar en los procesos de construcción y transformación de la misma. Es decir, el discurso media la relación de contenido y forma de la realidad para brindar a las personas la posibilidad de construir un universo conceptual, base del desarrollo del pensamiento. (MEN, 2006: 19-28).

Desde estas orientaciones, el aprendizaje se asume como un proceso activo que surge de las interrelaciones discursivas entre estudiantes y docente; de acuerdo con el contexto estas formas de interacción son importantes para la comunicación y negociación de significados. Por lo tanto, las situaciones deben posibilitar al estudiante la toma de decisiones, exponer y recibir opiniones, generar discusión y justificar con argumentos claros sus afirmaciones. Por otro lado, es necesario tener presente que el desarrollo del pensamiento en los niños avanza poco a poco hacia formas más complejas. El maestro debe respetar este desarrollo pero, a la vez jalonarlo, enfrentando a los estudiantes a situaciones en las que el conocimiento previo no les provea las explicaciones suficientes, lo cual permitirá el surgimiento de nuevas preguntas que conduzcan a construcciones conceptuales más complejas. (MEN, 2006)

En consecuencia, la enseñanza de la comprensión y la producción de textos expositivo y argumentativo supone el desarrollo de actividades cognitivas como son la abstracción, el análisis, la síntesis, la inferencia, la inducción, la comparación y la asociación, entre otras, actividades que contribuyen con la formación en el desarrollo de procesos de categorización del mundo, organización de pensamientos, acciones, construcción de conocimientos y de identidad individual y social del individuo.

Conscientes de la responsabilidad que tiene la escuela en la formación integral de los ciudadanos del futuro, en particular, mediante la potenciación de las capacidades intelectuales de cada persona a través de los usos de la escritura y, además, en atención a las múltiples dificultades observadas en los estudiantes en cuanto a la producción de textos expositivo y argumentativo con fines académicos, este

trabajo se propone contribuir al mejoramiento de la calidad educativa en la ciudad y el departamento, mediante el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas en los estudiantes.

El desarrollo de esta investigación asume que la lectura y la escritura son procesos que se llevan a cabo, en su gran mayoría, en la escuela y, por tal razón, constituyen parte importante de la pedagogía y la educación desde la forma como se concibe y se orienta en las instituciones educativas como un proceso cognitivo, conscientemente desarrollado. Por lo tanto, la investigación permite mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de textos expositivos y la producción de textos argumentativos (desde la relación discurso-cognición), desarrollando en los estudiantes habilidad para utilizar diferentes procesos metacognitivos que le permitan mejorar sus procesos académicos en las diferentes áreas del currículo y su desempeño en diferentes aspectos de su vida.

De manera específica, a partir de la consideración de que la mayoría de los procesos discursivos en el aula se centran en la lectura de textos de carácter expositivo y que se han constatado dificultades por parte de los estudiantes para aprender por sí mismos desde la comprensión de los textos, se hace necesario generar actividades que desarrollen las habilidades propias para el manejo eficaz de los textos escritos de modo que le permitan al estudiante darle mayor potencia a su capacidad de aprendizaje.

El desarrollo de esta investigación se asume como mecanismo de respuesta a los múltiples factores que respaldan la importancia del desarrollo del procesamiento textual en relación con el desarrollo cognitivo del estudiante.

El trabajo centrado en el procesamiento textual, en primer lugar, facilita el desarrollo de la vida académica, el aprendizaje de las personas en escenarios sociales diferentes a las aulas escolares e impulsa procesos de autoaprendizaje en las distintas áreas del conocimiento. En segundo lugar, permite el uso consciente de los textos argumentativos como resultado de los procesos de manejo especializado del discurso para responder a las exigencias de la vida académica y socio-cultural de los estudiantes.

Para dar solución al problema se propone el desarrollo de una propuesta metodológica, basada en los postulados de las pedagogías contemporáneas, de manera específica, en los de Enseñanza para la Comprensión. Esta enfoque pretende desarrollar en los estudiantes, de manera intencionada, las habilidades para comprender y para poner en el discurso sus conocimientos; expresar y defender sus puntos de vista; y, participar y colaborar en el desarrollo de los aprendizajes propios y de sus compañeros conformando comunidades de aprendizaje donde la discusión y la participación se conviertan en motivadores de sus procesos de desarrollo cognitivo.

De acuerdo con lo anterior, se plantea el problema ¿Cómo mejorar los procesos de aprendizaje desde la comprensión de textos expositivos y la producción de textos argumentativos en los estudiantes del grado 7 ° de básica secundaria? Para tratar de dar solución a este problema, la investigación se desarrolla en dos etapas:

La primera parte presenta el diagnóstico, el cual consiste en la aplicación varios instrumentos (encuesta para identificar el nivel de conocimiento y manejo textual; pruebas pedagógicas para conocer el desempeño en comprensión de texto expositivo sobre el manejo textual y su relación con la lectura; y, la elaboración escrita del textos argumentativos a partir de situaciones presentadas en los textos leídos) para establecer el nivel de conocimiento declarativo, procedimental y condicional de los estudiantes.

Analizados los resultados del diagnóstico, se propone validar una alternativa metodológica para tratar de superar las dificultades identificadas en cuanto al procesamiento textual que hacen los estudiantes para aprender desde la lectura de los textos y para mejorar sus procesos de escritura demostrando lo que han aprendido de manera consciente, planeada y organizada.

La segunda etapa comprende el diseño y aplicación de una propuesta metodológica para tratar de superar las dificultades identificadas en la etapa diagnóstica, en este sentido la intervención abarca aspectos relacionados con la comprensión de lectura de los textos; la elaboración de esquemas para representar la información de dichos textos; la planeación de textos escritos desde la consulta y la discusión en clase de los temas seleccionados siguiendo aspectos como intencionalidad comunicativa del texto a escribir, tipo de texto, posible lector; desarrollo de la producción de texto desde la perspectiva de la escritura como proceso, es decir, siguiendo las etapas de planeación, textualización, revisión, corrección y edición de los textos a partir de las sugerencias hechas por ellos mismos, por sus compañeros y por los maestros. En la intervención además se hizo reflexión sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en relación con la importancia de los textos para aprender a aprender.

Al finalizar el proceso de intervención se realiza una valoración para describir el impacto transformativo provocado y percibido por los estudiantes. El desarrollo del proceso antes descrito exige el manejo complementario de métodos cuantitativos y cualitativos.

De acuerdo con lo anterior, el informe de investigación se presenta en tres capítulos; el primero, relaciona el estado del arte y el estado actual del problema, el segundo, presenta la formulación del marco teórico, y el tercero, el desarrollo y resultados la intervención.

En relación con el estado del arte, se parte de establecer en términos investigativos y teóricos la evolución y el tratamiento del problema en la historia de la educación, para lo cual se tuvo en cuenta inicialmente el tratamiento de la comprensión de lectura, investigaciones relacionadas con la enseñanza de la comprensión de lectura de texto expositivo; luego se hace referencia a la concepción de argumentación y a las diferentes tendencias relacionadas con la enseñanza de la argumentación escrita y, posteriormente, se mencionan los fundamentos acerca de la relación procesamiento textual y cognición desde autores como Vigostky, Wells, Van Dijk, Dolz, Camps, Martínez.

Además, en este primer capítulo se introducen los resultados del estado actual del problema establecido a partir del diagnóstico acerca del conocimiento declarativo, procedimental y condicional que tienen los estudiantes acerca del uso de los textos y su influencia en los procesos de aprendizaje, donde se evidencian las dificultades de los estudiantes en la relación procesamiento textual – procesos de aprendizaje.

El desarrollo del estado del arte y del estado actual del problema direcciona la construcción y desarrollo del segundo capítulo, el cual contiene la propuesta metodológica para mejorar los procesos de aprendizaje mediante el procesamiento textual. En este sentido, el segundo capítulo desarrolla las perspectivas teóricas sobre aprendizaje y cognición mediados por el lenguaje en situaciones discursivas específicas, mediante la producción, apropiación y uso adecuado de los diferentes esquemas o tipologías textuales (discursivas) que responden a la esquematización discursiva adoptado e interiorizado por la sociedad. Se explicitan las características de las tipologías textuales (expositiva y argumentativa) y sus formas más representativas. Posteriormente se presenta la función desarrolladora de la enseñanza para relacionar el enfoque didáctico Enseñanza para la Comprensión (EPC), sus características y las razones por las cuales esta forma de enseñanza es pertinente para el desarrollo de esta propuesta, se presentan los lineamientos y criterios de organización de la propuesta haciendo alusión a la complementariedad de EPC con la técnica del taller y con los postulados de Vigostky frente al aprendizaje cooperativo en el aula. Posteriormente, la propuesta metodológica elaborada a partir de los elementos de EPC y por último, se presenta la planeación del conjunto de talleres que dan cuenta de la forma como se aplicará la propuesta en el aula de clase con los estudiantes.

El tercer capítulo, describe de manera general el desarrollo de cada una de las actividades programadas para el desarrollo de los talleres de intervención como parte de la planeación de la propuesta metodológica, se citan ejemplos específicos a partir de la ejecución de las clases y la interacción con los estudiantes y luego se establece el nivel de impacto desde los resultados obtenidos de la producción de los textos (mediante el proceso de planeación, escritura y corrección) por parte de los estudiantes; y, el

reconocimiento de los conocimientos declarativo y procedimental de los estudiantes mediante actividades de auto, coe y heteroevaluación.

Finalmente, se relacionan las conclusiones a las que se pueda llegar después de aplicada la propuesta metodológica sobre procesamiento textual y cognición, se presentan algunas recomendaciones encaminadas a mejorar este aspecto en estudiantes de básica secundaria. Así mismo, se anexan algunos de los instrumentos utilizados para la evaluación diagnóstica durante el proceso y ejemplos de los textos finales producidos por los estudiantes.

CAPÍTULO I

1. EL PROCESAMIENTO TEXTUAL Y LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE

ESTADO DEL ARTE

1.2. ANTECEDENTES

El presente apartado sirve de marco general de los desarrollos que, como antecedentes, permiten ubicar un proyecto de investigación acerca de la relación entre el procesamiento textual, entendido como la capacidad para producir y comprender textos, y su incidencia en los procesos de aprendizaje.

Gran parte de los conceptos, aquí expuestos se han movido primero, en el ámbito de la investigación básicamente disciplinaria, es decir, en los campos de la psicología cognitiva, los procesos psicolingüísticos, la semántica cognitiva y el desarrollo de la inteligencia artificial; de esta manera, existe un amplio bagaje de instrumentos teóricos y metodológicos provenientes de diferentes disciplinas que han tenido aplicación en la didáctica de la lengua. Sin embargo, muchas de esas aplicaciones deben revisarse a la luz de las particularidades propias de la enseñanza de la comprensión de lectura y la producción escrita, en este caso, mediante el trabajo con textos expositivo y argumentativo y su influencia en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Esta necesidad de indagación recupera la singularidad de la investigación didáctica y las particularidades de las situaciones de enseñanza escolarizada como un escenario sociocultural específico.

De acuerdo con lo anterior, se puede afirmar que los estudios investigativos sobre la comprensión de lectura se remontan a mediados de la década de los sesenta del siglo XX. "Mucho de lo que sabemos [sobre comprensión de lectura] lo aprendimos desde 1975" (Duke et al., 2000: 7).

Como desarrollo lógico de la indagación en los procesos de comprensión de lectura se estimuló la investigación de esa comprensión vinculada a tipos de textos específicos y a la atención de necesidades sociales específicas; de tal forma surgieron los estudios dedicados a la comprensión de lectura y su utilización como una herramienta para el aprendizaje. En relación con la estructura de los textos, hubo en países desarrollados, en los años 80, una explosión de investigación acerca de la eficacia de enseñar a los niños el uso de la estructura de los textos narrativos y expositivos para organizar su comprensión y recuerdo de las ideas importantes; aquí se ubican los trabajos fundacionales hechos por Cook y Meyer (1982), Bartlett (1978), Bauman (1983), entre otros.

El trabajo de Cook y Meyer (1982: 3) muestra como el conocimiento de las estructuras textuales puede facilitar la construcción de la representación mental de la información del texto; en efecto, al adquirir conciencia de la forma de organización de la información de los textos el lector tendrá mayor capacidad para orientar la atención al reconocimiento de las ideas para construir las conexiones internas que lo llevan a comprender la información. La lectura de los textos desde las estructuras textuales incide en la habilidad para solucionar problemas que requieren establecer inferencias y facilita el proceso de aprendizaje en los estudiantes.

El surgimiento de nuevos campos de indagación sobre la comprensión de lectura de distintos tipos de textos se deriva de los avances que diferentes ciencias han aportado para enriquecerlo; entre esos aportes tenemos: el de psicología que asume el estudio de la cognición, más allá de la investigación dedicada a la memoria; el de la psicolingüística, que asume los problemas de la forma cómo el lenguaje funciona para desempeñar determinadas tareas cognitivas complejas como hablar, producir significado a partir de señales gráficas, entre otras; el de la lingüística, que genera nuevos campos de indagación relacionados con la lingüística del texto, la pragmática de la comunicación, los géneros discursivos, etc. Estos campos van a estimular el desarrollo de la investigación en composición escrita de tipos textuales específicos, ámbito en el cual se van a reconocer autores como Teun A. van Dijk, Joaquim Dolz, Anna Camps, Daniel Cassany, entre otros.

Puesto que el problema de investigación incluye la enseñanza de la producción de texto argumentativo se propone hacer unas consideraciones, primero, sobre la argumentación y, luego, sobre las diferentes perspectivas desde donde se ha asumido su estudio.

La argumentación es una forma de discurso que utiliza el lenguaje para justificar o refutar un punto de vista con el propósito de asegurar un acuerdo en las ideas. Se centra en el desarrollo de las interacciones, las cuales se manifiestan en debates, discusiones y textos como conferencias o editoriales en los que se expone un razonamiento: aserción o aseveración más un sustento: argumento. (Emeren, 2002)

La argumentación está presente en las situaciones comunicativas cotidianas (no solamente verbal) en las que alguien intenta justificar un pensamiento o comportamiento e influir en la actuación del interlocutor. Lo que determina la argumentación es el propósito (por parte del emisor) de influir sobre las creencias o formas de actuar del destinatario. Ese propósito se realiza de dos maneras: Convenciendo al destinatario para hacer que comparta una idea o realice una acción apelando a la razón y/o

persuadiéndolo para que asuma una idea o realice una acción apelando a los sentimientos. Cualquier conducta argumentativa puede tener un carácter dialógico y un carácter lógico y tiene una estructura inferencial caracterizada por unas proposiciones formuladas como aseveraciones y otras como justificaciones o refutaciones de las aseveraciones (Díaz, 2002).

El carácter lógico de la argumentación se refiere a la estructura lógica en la que se confrontan elementos racionales para llegar a una conclusión. En éste caso se puede distinguir el objeto o tema sobre el que se argumenta; la tesis o postura respecto al tema que se defiende la cual puede ser positiva o negativa; los argumentos o razones en los que se basa la postura del argumentador. Los argumentos pueden ser: racionales, se basan en ideas y verdades admitidas y aceptadas por el conjunto de la sociedad; de hecho, se basan en pruebas observables; de ejemplificación, ejemplos concretos; de autoridad, opinión de una persona de reconocido prestigio; y, argumentos que apelan a los sentimientos (halago, compasión, amenaza) del destinatario.

El carácter dialógico de la argumentación se manifiesta especialmente en la contra-argumentación que constituye una técnica empleada para definir la posición que se combate y se pone en boca de otros. Los medios de contraargumentación más importantes son la concesión o aceptación de una posición contraria para luego limitar su fuerza argumentativa y la refutación o referencia a posiciones contrarias para contradecirlas a continuación.

La historia de la argumentación se remonta a los griegos; desde Aristóteles, su estudio sigue tres perspectivas: la lógica basada en la prueba; la retórica relacionada con la habilidad de persuasión; y, la dialéctica o interrogación (Emeren, 2002).

Desde la lógica, la argumentación sigue la tradición de la forma de la inferencia argumentativa independientemente de su contenido. El desarrollo de la lógica moderna es una respuesta a la preocupación por representar formalmente la estructura inferencial de argumentos aparentemente aceptables o inaceptables (Emeren, 2002).

La retórica clásica se relaciona con la persuasión efectiva, con principios que conducen al asentimiento o al consenso, se orientan al análisis de la formación y al cambio de las actitudes. En La Retórica de Aristóteles el énfasis se ponía en la producción de argumentaciones efectivas cuando la situación no se prestaba a una demostración (Emeren, 2002).

Aristóteles entiende la dialéctica como el arte de la interrogación mediante la discusión crítica; afirma que es la forma de someter las ideas a una prueba crítica al intentar exponer y eliminar las contradicciones de una oposición mediante el diálogo que permite mostrar si lo que se dice es defendible o no.

En los estudios contemporáneos, debido a la intención de evaluar los medios comunicativos y de interacción que conducen a la argumentación, los enfoques dialécticos se acercaron a los estudios pragmáticos del discurso y hacia la funcionalización y la contextualización de la argumentación (Toulmin, 1958). Es decir, que la argumentación, independientemente del contexto sustantivo, se puede considerar como el ofrecimiento de una aseveración con respuestas a preguntas características pero la evaluación de la adecuación de los argumentos varía de un campo a otro.

De otra parte, la evolución de las perspectivas de estudio de la argumentación en los griegos ha dado campo en la actualidad a que se diferencien tres tipos de argumentación; la argumentación por sí sola, la persuasión y la demostración.

En primer lugar, la argumentación es la forma de conocer o de lograr una adhesión pero apoyándose en criterios racionales, es decir, que actúa sobre la base del raciocinio.

En segundo lugar, la persuasión "es un acto discursivo intencional encaminado a lograr una acción o una determinada línea de conducta en un destinatario apelando más a sus emociones, deseos, temores, prejuicios, y todo lo relacionado con el mundo de los afectos que a su raciocinio" (Díaz, 2002:12), su propósito es alcanzar un fin preestablecido. Dentro de las formas de persuasión tenemos la coacción o coerción que apela a las emociones, profiriendo amenazas, ofrecimientos, peticiones o mediante recursos lingüísticos.

Y en tercer lugar, la demostración "es una cadena de razonamientos que se proponen probar la verdad de un conocimiento a partir de las relaciones que guarda con otros, cuya validez ha sido obtenida a partir de premisas igualmente válidas" (Díaz, 2002:17). El propósito de la demostración radica en su afán de verificación. Hay demostración sólo cuando el proceso del pensamiento está sustentado sobre un ordenamiento lógico riguroso; y es ahí donde radica la diferencia con respecto a la argumentación dialéctica que se base en la naturaleza de sus premisas y no en el procedimiento deductivo (Oleron, 1978:32).

Otra forma de considerar la argumentación, diferente a la histórica, es la consideración conceptual que plantea la argumentación discursiva; mientras la argumentación lógica funciona sobre unos modelos fijos

que tienen como objeto de estudio la validez del razonamiento sin tener en cuenta el proceso de pensamiento del sujeto (Fingerman, 1982:172); la argumentación basada en el enfoque de la teoría de la argumentación desde la lingüística y el análisis del discurso, se asume como un proceso o práctica discursiva que “utiliza las técnicas y estrategias apropiadas para justificar puntos de vista y para aspirar a la adhesión del auditorio” (Díaz, 2002:14); desde esta perspectiva, la aceptación de las premisas y de la conclusión puede ser objeto de controversia. (Díaz, 2002:15).

A diferencia de los planteamientos anteriores que asumen la argumentación de manera general, sobre la enseñanza de la argumentación y sus implicaciones en los procesos de aprendizaje se han realizado varios estudios que ponen de manifiesto diferentes tendencias que, aunque no aparecen en forma pura, permiten reconocer algunos rasgos característicos.

1.2.1. El carácter dialógico de la argumentación:

La tendencia sobre el carácter dialógico de la argumentación ha sido puesta de relieve por diversos autores. Así, Dolz (1993: 65), afirma que «La argumentación se asemeja a una especie de diálogo (una controversia, una polémica, etc.) con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones». Esto hace que la actividad argumentativa se encuentre fuertemente ligada a la situación comunicativa y al contexto (Camps: 1999) y por ello hay que tener muy en cuenta la situación comunicativa en que se produce.

La situación de argumentación se encuentra determinada por la relación entre los elementos:

- Emisor o persona que argumenta (propósito)
- Información, punto de vista y argumentos
- Destinatario o persona real o figurada a la que se dirige la argumentación.

El modo de comunicación engloba aspectos como si la argumentación se realiza en público o en privado, directamente o a través de algún medio de comunicación, con posibilidad de respuesta o no, etc. Dolz (1993) establece una diferencia clara entre la situación argumentativa y el texto argumentativo y los dos elementos, aunque estén relacionados, implican consideraciones diferentes en relación con el dialogismo y su utilización para la enseñanza de la argumentación. Esta diferencia se sustenta en que el discurso argumentativo se hace de manera oral en el intercambio comunicativo con los demás mientras que el texto argumentativo se refiere a una producción escrita que obedece a una superestructura e intencionalidad específica.

La argumentación juega un papel importante en la educación ética del ciudadano moderno (Camps y Dolz, 1995), en cuanto se vive inmerso en una situación de persuasión, por consiguiente, saber argumentar constituye, para todos los actores de una democracia, el medio fundamental para defender sus ideas, para examinar de manera crítica las ideas de los otros, para rebatir los argumentos y para resolver muchos conflictos de intereses. El discurso argumentativo constituye el medio para canalizar, a través de la palabra, las diferencias con la familia y la sociedad. Además, comprender los argumentos que se transmiten en los mensajes sociales y poner en práctica estrategias de argumentación es un modo de desarrollar habilidades de pensamiento.

1.2.2. Desde el análisis del discurso

Una segunda tendencia sobre la enseñanza de la argumentación es la relacionada con el análisis del discurso. En esta línea se destacan autores como: Teun Van Dijk y María Cristina Martínez, entre otros, quienes presentan de manera específica el manejo de los textos académicos tanto expositivos como argumentativos; en este sentido, los trabajos buscan establecer una relación coherente entre una teoría del lenguaje como discurso y una teoría discursiva de los procesos de enseñanza y aprendizaje que permiten explicar la importancia del papel que el lenguaje tiene en la construcción de sentido del mundo exterior y en el proceso de desarrollo cognitivo.

En relación con lo anterior, un trabajo que se convierte en insumo importante para el desarrollo de esta investigación es el titulado: "Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión" del profesor Joaquim Dolz (1995). Este trabajo fue aplicado a estudiantes del grado 6° en Ginebra y su objetivo era mejorar la comprensión de texto argumentativo a través de las relaciones entre la lectura y la escritura.

El autor propone que para ayudar a los estudiantes a comprender las características asociadas al tipo de discurso, en particular las del texto argumentativo, se puede invertir la secuencia dominante de la enseñanza tradicional que presenta la lectura de textos como condición que permite y facilita la escritura: "Comprender y solo luego producir" (Dolz, 1995:67). Dolz desarrolla su trabajo en una secuencia didáctica (10 talleres) centrada en la producción de textos para observar su efecto sobre la comprensión; el proceso parte de la copia de textos argumentativos y luego introduce la toma de notas y la elaboración del resumen.

La estrategia consiste en escribir textos, del tipo que se quiere estudiar, para identificar los mecanismos de comprensión, teniendo en cuenta que la escritura remite a la lectura o a la relectura del texto que se está escribiendo, lo cual facilita la toma de conciencia de las características del texto que se quiere aprender a comprender.

Los resultados de esta experiencia llevaron a las siguientes conclusiones:

- Las actividades de producción y la toma de conciencia durante el desarrollo de la secuencia didáctica proporcionan nuevos elementos de comprensión de lectura.
- Los talleres facilitan el desarrollo de capacidades de construcción de la significación de los textos en la mayoría de los estudiantes.
- Gracias al desarrollo de capacidades argumentativas, los estudiantes alcanzan una lectura más autónoma.
- El autor dice que a pesar de haberse trabajado con un grupo muy pequeño, producir textos argumentativos ayuda a comprenderlos mejor.

Al igual que el trabajo de Joaquim Dolz que da prioridad a la escritura sobre la lectura como estrategia de enseñanza, se reseña el trabajo realizado por la profesora Anna Camps, (1995) "Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita". En este trabajo se ponen de manifiesto los problemas que presentan los estudiantes tanto en la comprensión como en la producción de textos argumentativos, lo cual se hace evidente en la secuencia de actividades que desarrollan la enseñanza y el aprendizaje sobre la argumentación en los estudiantes de niveles de enseñanza secundaria.

El problema central de este trabajo radica en plantear que "lo que dificulta el dominio de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor" (Camps, 1995:50); de igual forma, debe referirse en el propio texto a opiniones contrarias a las que se defiende, en un juego de argumentación y contra-argumentación, incorporando argumentos contrarios para valorarlos y quitarles fuerza argumentativa.

Anna Camps centra su trabajo en las características dialógicas de la argumentación escrita, entre las que considera: la argumentación como actividad discursiva, el carácter dialógico del discurso argumentativo escrito, la contra-argumentación desde sus dos funciones: la concesión y la refutación; y, el establecimiento de la relación entre la orientación argumentativa del texto y la contra-argumentación.

Del mismo modo, propone el aprendizaje en la construcción del discurso argumentativo escrito desde los contenidos de la enseñanza de los aspectos dialógicos que se manifiestan en la contra-argumentación: la situación discursiva, los posibles destinatarios, las opiniones contrarias y la integración del discurso monologal.

La profesora Camps concluye que una enseñanza de la argumentación escrita que permita desarrollar capacidades para dominar los aspectos dialógicos de la argumentación tendría que basarse en lecturas comprensivas, la producción progresiva del discurso monologal y modelos sociales de la argumentación escrita lo cual, somete a prueba a través de una secuencia didáctica (enseñanza/aprendizaje) de la argumentación escrita, especialmente en la contra-argumentación, de la siguiente forma: identificación de estructuras argumentativas, análisis del punto de vista del escritor y de los oponentes, los contraargumentos, la argumentación y redacción del texto con opiniones contrarias.

1.2.3. La enseñanza de la argumentación como eje transversal

Una tercera tendencia se relaciona con la importancia de la enseñanza de la argumentación de una manera transversal, entendida como “dimensiones globales interdisciplinarias que impregnan todas las áreas, y que se desarrollan transversalmente en todos los componentes del currículo, respondiendo a problemas y realidades dentro de los diferentes contextos” (Granados, 2005:8) Se puede afirmar que la argumentación como eje transversal de la enseñanza es indispensable por la relación entre el discurso y el proceso de aprendizaje.

En este orden de ideas, la argumentación desde la transversalidad es vital para los procesos de aprendizaje del individuo en las diferentes áreas del conocimiento porque le permite interactuar para tomar posición, argumentar y contra argumentar frente a un tema determinado en contextos específicos de comunicación.

En esta tendencia, podemos relacionar trabajos como el titulado: “Estudios sobre la enseñanza de la argumentación científica escolar”, desarrollado por profesores de la universidad de Buenos Aires Argentina; y “Enseñar a argumentar. Un aporte a la didáctica de las ciencias”, de La Universidad Nacional de Córdoba. Para estos grupos de investigación la argumentación científica escolar es entendida como una habilidad cognitivo lingüística compleja, de importancia central para la alfabetización científica, es decir como *“la producción de un texto en el cual se subsume un fenómeno natural bajo un modelo teórico por medio de un mecanismo de naturaleza analógica”*. Según esta perspectiva, se considera que el

educando debe adquirir competencias para defender y justificar sus ideas y opiniones, como también comprender, diferenciar y confrontar ideas u opiniones propias y de los otros. (Revel Chion y otros, 2005: 4)

De acuerdo con lo anterior, el trabajo explícito sobre la argumentación, desde un nivel metateórico, ayuda a los estudiantes y profesores a reconocer la importancia de este procedimiento científico en la elección entre teorías (el llamado *juicio científico*) y, por tanto, en la misma producción de la ciencia. Al mismo tiempo, la estrategia contribuye a que estudiantes y profesores sean capaces de identificar qué tipologías textuales aportan datos, definen o narran una historia, y cuáles ponen en marcha un modelo teórico de la ciencia intentando persuadir al destinatario de su potencia explicativa.

1.2.4. Desde las comunidades discursivas

A partir del papel de la interacción oral en la clase de parte del profesor y el estudiante en torno a los textos escritos, el desarrollo de esta tesis considera importante tener en cuenta estudios desarrollados acerca de la enseñanza del procesamiento textual y la cognición desde comunidades discursivas.

Desde la perspectiva del lenguaje como discurso se relacionan trabajos como el denominado "Construcción de conocimientos en comunidades discursivas". Forman (2000:364-368) cree que la institución, la sociedad, la cultura y el contexto de los debates pueden tener un impacto significativo en la forma y la función de los argumentos. La argumentación se comprende "como un mecanismo social para la construcción de conocimientos y como práctica social y racional de la producción". El trabajo se organiza a partir de un método (basado en la conversación y el análisis del discurso) para estudiar argumentos que ocurren en la vida diaria.

Otro trabajo que se puede mencionar es el desarrollado por el Grupo Didactext- Universidad Complutense (1998), titulado: "Modelo sociocognitivo, pragmatolingüística y didáctico para la producción de textos escritos"; esta propuesta se basa en el modelo presentado por Hayes en 1996 para la producción de un texto escrito e incorpora algunos aspectos al modelo planteado por el mismo (Hayes y Flower: 1980).

En él se concibe la creación de un texto como un proceso complejo en el que intervienen de manera interrelacionada factores culturales, sociales, emotivos o afectivos, cognitivos, físicos (viso-motores), discursivos, semánticos, pragmáticos y verbales. Por lo tanto, se pretende explicitar los procesos cognitivos y las estrategias o mecanismos que intervienen en la escritura desde la dimensión envolvente de la cultura, pensada a través de las propuestas teóricas de Bajtín (1989), De Beaugrande (1997), van

Dijk (1980, 1983, 1994), Kristeva (1978) y, muy especialmente, desde los planteamientos de la psicología cultural (Wertsch, 1991; Salomón, 1992; Cole, 1999; Pozo, 2001; quienes consideran necesario «incorporar a la mente humana los sistemas de memoria externa proporcionados por la cultura, que no sólo amplifica el conocimiento del mundo y de sí mismos sino que lo transforman de modo radical e irreversible, al generar nuevas funciones epistémicas, nuevas formas de conocer el mundo y, en definitiva, de cambiarlo». (Wertsch, Cole y Pozo, 2001:203):

Por su parte Wells, desde los planteamientos de Vigotsky centrado en el enfoque sociocultural constructivista y el seguimiento de estos estudios por parte Halliday en la perspectiva del desarrollo intelectual plantea que, el aprendizaje es un proceso de construcción de significado con los demás, tanto en el contexto de aula como del hogar a partir del papel fundamental del discurso en todos los niveles de educación. Entre estos dos teóricos existen algunas diferencias, por cuanto Vigotsky, como psicólogo, se centra en el papel del lenguaje en la construcción de las “funciones mentales superiores” mientras que Halliday lo hace desde los usos sociales del lenguaje, en las relaciones entre los textos hablados y escritos y las situaciones en las que estos textos se crean e interpretan (Wells, 1999:13).

De acuerdo con los estudios de Wells la relación entre discurso y cognición esta mediada por el lenguaje, por lo tanto, el lenguaje es la condición esencial del conocer, es decir del proceso por el cual la experiencia se vuelve conocimiento. En consecuencia, las acciones que se realizan con el lenguaje ayudan al individuo a comprender las representaciones y la valoración de la experiencia, es ahí donde el discurso entra a ser mediador en el proceso de aprendizaje a través de las manifestaciones orales y escritas (procesamiento textual), lo cual permite evidenciar el movimiento de los marcos cognitivos del estudiante tanto en su formación personal como académica.

Wells plantea por primera vez que el aprendizaje se convierte en un proceso semiótico bidireccional basado en la reciprocidad del aprendizaje y la enseñanza, así como unos están dispuestos a aprender existen otros que lo están para enseñar. (Wells,1999: 51). Wells enfatiza en que el conocimiento está íntimamente vinculado a la actividad y tiene una naturaleza social, que sólo tiene relevancia y valor en el contexto de la interacción y la acción conjunta, que es donde se construye y al mismo tiempo se emplea como medio mediador en el proceso de construcción de conocimiento. (Wells,1999: 75).

1.2.5. Enseñanza precoz o tardía de la argumentación

Es importante resaltar que la escuela ha favorecido el relato (de ficción) pues asume la literatura como norma del buen uso. Por el contrario, la argumentación no se atiende en la primaria puesto que se acepta

como preparación a la disertación en la secundaria. Apenas en los últimos años se ha procurado enseñar la argumentación desde tipos de discurso o géneros.

Desde la didáctica de los textos, un documento puede ser considerado como escrito, como texto o como discurso en cuanto definen ámbitos de competencias y conocimientos psicolingüístico que los sujetos construyen y movilizan progresivamente para comprender y producir mensajes (Bassart, 1995:3).

Como escrito se refiere a la apariencia material del documento (carta, dibujo animado, etc) diferenciarlo corresponde a la competencia de la comunicación escrita. Como texto escrito considera la información que aparece en él y la forma como se organiza coherentemente en estructuras: narrativo, descriptivo, argumentativo, explicativo etc. Y como discurso manifiesta unas intenciones comunicativas, tiene el objetivo destinado de escoger el tipo de lector, el tipo de escrito y especialmente, el tipo de texto que se necesita para conseguir el objetivo. Las intenciones dependen del contexto específico de interacción social (prometer, advertir, afirmar, ordenar, etc).

Aprender a comprender y redactar textos pasa por la identificación progresiva de los tipos de textos dominantes en la cultura y la escuela. En la medida que estas propiedades estructurales aparecen en un mensaje lingüístico, se puede pensar que el proceso de identificación comienza precozmente fuera de la escuela.

En tal sentido, el discurso argumentativo es el intento de un argumentador para modificar o reforzar con el lenguaje las creencias, valores y representaciones de un individuo o grupo (argumentado) esperando que sus reacciones se ajusten a las nuevas creencias por lo tanto, su esencia es democrática (Bassart, 1995: 3). La estructura del texto argumentativo se define como una relación de apoyo entre: enunciado-argumento y enunciado-conclusión. El paso del argumento a la conclusión esta garantizado por un topos (tópico) que puede ser refutado por el posible argumentador. Los argumentos pro y contra pertenecen a los enunciados marcados axiológicamente por los miembros de una comunidad que comparte los mismos valores, cultura, ideología o doxa (Bassart, 1995: 5).

En concordancia con lo anterior, Joaquín Dolz desde su trabajo “un decálogo para enseñar a escribir” propone, entre otros modelos, que frente a la enseñanza tardía de la escritura se debe sensibilizar a los estudiantes desde el preescolar. En este sentido Dolz propone varios métodos entre los cuales incluye asumir la enseñanza de la escritura desde diferentes tipos de texto (narrar, exponer, argumentar) de acuerdo con sus características particulares. Dado que el proceso de enseñanza de la escritura es largo y

lento, se plantea la necesidad de una enseñanza desde los primeros grados según las posibilidades de los alumnos.

Además, propone un aprendizaje en espiral, es decir avanzar y regresar para comprobar o profundizar en los conocimientos de manera progresiva; defiende que, la enseñanza intensiva o “concentrada” de un tipo de texto en un tiempo determinado garantiza resultados eficaces, durables y precisos; sugiere que los textos que se trabajan en el aula cumplan una función social referida a las situaciones e intereses comunicativas reales; y por último, Dolz considera la revisión en la enseñanza de la escritura de los textos como una importante actividad de aprendizaje (Dolz 1996: 32-38).

1.2.6. Enfoques didácticos para desarrollar la escritura en general

En relación con la enseñanza de la producción de texto escrito se pueden señalar algunos aportes en términos de modelos teóricos cognitivos y sociocognitivos del proceso de la producción de textos, especialmente los más usados en las últimas décadas; algunos de estos enfoques se convierten en propuestas metodológicas, mientras que otros se centran en la enseñanza por proceso y cómo estos evolucionan para tratar de encontrar un enfoque integrador que garantice la afectividad y eficacia comunicativa de los textos.

En este sentido, uno de los trabajos que apunta al estudio de este aspecto es el de Daniel Cassany (1989), quien distingue cuatro enfoques metodológicos básicos para enseñar a escribir textos aunque no asume específicamente, la enseñanza del texto argumentativo. Un primer enfoque se basa en el estudio analítico de la estructura general de la lengua; el segundo propone un trabajo más holístico de la comunicación a partir de tipos de texto y de materiales reales; el tercer enfoque pone énfasis en el desarrollo del proceso de composición de textos escritos; finalmente, el cuarto se concentra en el contenido de los textos para aprovechar el potencial creativo y de aprendizaje de la expresión escrita.

Lo expuesto anteriormente muestra un acercamiento a la forma como se ha abordado la enseñanza de la lectura, la comprensión de lectura, la historia de la argumentación y la enseñanza de la argumentación en relación con las formas de aprendizaje en el aula.

1.3. RELACIÓN PROCESAMIENTO TEXTUAL – COGNICIÓN

En este apartado se presentan algunas vías que permiten establecer los estudios sobre la relación entre la enseñanza de la comprensión y de la argumentación escrita y la cognición. Algunas de estas vías son: el modelo integrativo de Van Dijk y Kintsch; aportes desde la neurociencia, interacción discursiva, desarrollos metacognitivos y las orientaciones oficiales para la enseñanza de la lengua desde el discurso entre otras.

En este sentido, la indagación de antecedentes permite mostrar como los manejos textuales específicos favorecen o desarrollan los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Uno de los caminos que permite establecer los estudios de la relación entre procesamiento textual y cognición se deriva del trabajo realizado por Walter Kintsch y Teun A. Van Dijk quienes, en 1978, para hablar de los conocimientos y procedimientos que el lector pone en juego en la comprensión textual propusieron un sistema de operaciones mentales, en forma de modelo integrativo, que permite al lector interactuar especialmente con la información semántica que aporta el texto para elaborar su comprensión y producir recuerdos y protocolos de resumen de esa información textual; éste modelo parte de tomar el contenido semántico del texto como una estructura organizada jerárquicamente.

El procesamiento simultáneo por parte del lector de los distintos niveles de estructuración textual para lograr la producción de esas proposiciones superordinadas implica la puesta en juego de varias operaciones mentales que actúan cíclicamente para integrar la información en unidades mayores y que se han denominado macrorreglas: supresión, selección, generalización e integración. Estas, permiten que el lector establezca conexiones y elabore inferencias para integrar unidades de sentido menores en otras de mayor cubrimiento, consideradas macroproposiciones, que facilitan la integración de la información textual hasta alcanzar una unidad global correspondiente al texto como totalidad significativa.

La consideración de este modelo de procesamiento textual implica tener en cuenta conceptos como los de cohesión y coherencia.

La cohesión se refiere al conjunto de rasgos que tienen que ver con "la manera en que los componentes de la estructura superficial [del texto] están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente"; y la coherencia "tiene que ver con el texto como un todo e indica cómo los conceptos o ideas subyacentes están relacionados entre sí, unas veces explícitamente y otras de manera implícita" (López, 1998: 22).

Las operaciones mentales propuestas en ese modelo exigen la inclusión de una base cognoscitiva que sustente el contenido de dichas operaciones, por cuanto, las informaciones semánticas pueden procesarse y almacenarse en una memoria a largo plazo que permite a las personas manejar la información acerca del conocimiento del mundo, en general. En este sentido, se destacan aportes hechos desde diferentes campos disciplinarios (la inteligencia artificial, la psicología cognitiva, la lingüística, entre otros) a través de conceptos como los de marco o esquema que representan un principio organizativo que ordena un paquete de conocimiento estructurado, más o menos establecido a partir de la convención o la experiencia social, (cfr. Van Dijk, 1988: 235).

Vale la pena resaltar que los esquemas presentan unas características específicas como la inclusión de componentes de las situaciones (variables); las relaciones entre dichos componentes; su carácter flexible, pues se adaptan a diferentes contextos; constituye el componente cognitivo en el que se integran las experiencias; y, constituyen estructuras estables de conocimiento. Por otro lado, los esquemas contribuyen a la comprensión del mundo, permiten realizar inferencias, orientan el análisis e interpretación de la realidad y organizan el recuerdo. Además, facilitan los procesos de conocimiento en cuanto que influyen en la construcción de proposiciones de las relaciones del hombre con el mundo, con la naturaleza y con la sociedad, y del manejo de los textos desde sus estructuras textuales (Sánchez, 1999:)

La labor didáctica del maestro que busca enseñar a sus estudiantes las formas de desarrollar la comprensión tendrá que valorar opciones como, por ejemplo, que el origen de los esquemas esté en el conjunto de interacciones sociales en las que participan las personas y que, la misma generación y participación en las interacciones sociales puede servir como mecanismo para el mejoramiento de los esquemas elaborados conscientemente por cada estudiante, de esta manera se contribuye desde el procesamiento textual al desarrollo cognitivo de los estudiantes.

Otros estudios abordan, desde la neurociencia, la teoría de las inteligencias múltiples que basa la enseñanza en los supuestos de la inteligencia considerada como una capacidad multidimensional y en el conocimiento adquirido por distintos medios. Se considera que cada persona tiene al menos siete formas de inteligencia para percibir y comprender el mundo, los cuales reflejan el potencial necesario para solucionar los problemas en diferentes contextos culturales. Cada inteligencia posee sus propias formas de representación mental, entonces la inteligencia es considerada como un conjunto de habilidades individuales para encontrar, resolver y enfrentar problemas.

Introducir la conexión entre los usos discursivos y los procesos de aprendizaje desde la neurociencia implica valorar la relación con la inteligencia lingüística y la inteligencia interpersonal; la primera, permite defender la independencia de las demás inteligencias en cuanto que hay formas expresivas que se pueden mostrar desde diferentes códigos por lo tanto, es importante reconocer como el lenguaje verbal tiene incidencia en las formas como el ser humano representa la realidad desde el lenguaje mediante los procesos cognitivos. Por su parte la inteligencia interpersonal permite explicar la capacidad de relacionarse con los demás, para liderar procesos de liderazgo que permitan un mejor desarrollo en las comunidades.

Desde la visión socio-constructivista las prácticas sociales en las que intervienen los seres humanos, mediados por herramientas semióticas, permiten que las personas aprendan, al interiorizar la cultura, a desarrollar procesos cognitivos. En este sentido existen estudios dirigidos a considerar el sentido del discurso como una gramática de la vida mediante la cual el acto de aprendizaje se debe considerar con un intercambio interpersonal en el que priman las experiencias sociales y cognitivas. De esta forma el lenguaje permite no solo el intercambio en la comunidad escolar sino la reconstrucción significativa tanto la cultura como del mundo. De esta forma introducir la escritura como proceso educativo genera otros ámbitos, lo cual permite el desarrollo del pensamiento y de los procesos de aprendizaje desde la interacción discursiva.

En este sentido, Bustamante y Guevara (2003) en su trabajo sobre Comunidades de Aprendizaje, apoyados en el programa de Filosofía para Niños propuesto por Lipman (1969), proponen transformar las prácticas pedagógicas y desarrollar procesos de aprendizaje crítico, reflexivo y creativo en la comunidad escolar.

La propuesta busca desarrollar una actitud crítica a través de la acción de pensar, de tal forma que, el “aprendizaje y la apropiación del conocimiento orienten las acciones de los educandos en los razonamientos, en la investigación, en la resolución de problemas, en la toma de decisiones, en dirimir conflictos”. En ella, “el lenguaje, en su carácter reflexivo, juega un papel importante como acción mediadora en la construcción de saberes”. (Bustamante y otros, 2003:12)

Desde esta propuesta se retoman los fundamentos teóricos acerca del carácter reflexivo del lenguaje y su incidencia en los procesos de aprendizajes de aprender a pensar. Se asumen los planteamientos epistemológicos y pedagógicos que plantea la necesidad de realizar una transformación educativa a partir

de dimensionar el espíritu reflexivo y creativo de los niños en la apropiación y construcción del conocimiento (Bustamente, 2003:12).

Asumir el lenguaje desde la perspectiva de la acción comunicativa como gramática de la vida, implica considerar que el acto de aprendizaje es un acto permanentemente dialógico y conversacional en el que se fusionan experiencias cognoscitivas. El lenguaje en ese sentido, no solamente es una gramática funcional sino una lógica de la convivencia y del sentido de apelación del otro para construir social y significativamente el mundo. En esta perspectiva se propone pasar de una pedagogía de la lengua a una pedagogía del lenguaje. (Desde la lingüística pragmática y discursiva).

Otra vía para establecer la relación procesamiento textual cognición es el estudio de los procesos mentales que desarrolla un lector para producir significado en relación con un texto el cual, tiene que ver con el conocimiento y control particular que las personas pueden desarrollar acerca de esos mismos procesos mentales, lo que ha dado en llamarse metacognición.

La metacognición aplicada a los procesos de comprensión de lectura asume que "el desarrollo de procesos metacomprendivos acompaña el desarrollo de la lectura y señala cómo el lector establece sus propios criterios sobre el nivel de comprensión que quiere alcanzar, juzga si lo está haciendo y decide cómo operar para conseguirlo" (Colomer, 1993: 17) pero, no asumen la observación del sujeto sobre si mismo en cuanto no señala el control de sobre las actividades que realizan ni la consciencia sobre lo que sabe de sí mismo y de la que sabe acerca de lo que hace y la forma como lo hace.

Además de las vías, antes mencionadas, es importante señalar que para el caso colombiano existen orientaciones precisas que permiten señalar la relación procesamiento textual y cognición.

En tal sentido, se puede afirmar que, en Colombia se han adelantado estudios e investigaciones acerca de la enseñanza de la lengua a partir de los aportes de diferentes ciencias del lenguaje como la psicología cognitiva, textolingüística, la pragmlingüística, entre otras. Estos estudios permitieron adoptar el enfoque semántico comunicativo. Con esta reglamentación de la enseñanza de la lengua se pretende potenciar la lectura y producción de textos, desde la posibilidad de utilizar estrategias para la comprensión de lectura con miras a la producción de texto estableciendo la relación entre el discurso y los procesos cognitivos, para nuestro caso específico, la enseñanza de la argumentación aunque no de manera explícita.

Los Lineamientos Curriculares de 1998 tienen como base teórica la consideración de la significación como una función especial del lenguaje que potencia el desarrollo del pensamiento y, por lo tanto, de los procesos de conocimiento en las personas. Desde esta postura, la enseñanza de la lengua se asume como práctica sociocultural que comprende no solo el conocimiento lingüístico para comprender las formas de producción escrita sino las experiencias que la lengua ha creado.

Además, la enseñanza de la lengua desde la postura oficial considera importante el desarrollo de las funciones simbólicas desde el análisis del discurso. La significación se da en los procesos históricos, sociales y culturales en los cuales se constituyen los sujetos en y desde el lenguaje (MEN, 1998:46).

Por otro lado, desde los postulados de la psicología cognitiva, los Lineamientos Curriculares hacen una propuesta cognitiva en cuanto que le da unas características al lector, al texto y al contexto. Estos se entienden desde el uso funcional del lenguaje en relación con la capacidad de representación de la realidad. La enseñanza de la lengua se asume desde el enfoque semántico (como el hombre representa el mundo); y comunicativo es decir, como significa ese mundo para ser compartido con sus comunidades (MEN, 1998:74). Lo anterior implica que el lector debe poner en uso unas estrategias (muestro, predicción, inferencia, etc) que permiten mostrar la forma como la mente opera para construir un significado o entender una realidad

En cada país, en relación con los Lineamientos adoptados como política en un currículo oficial, se puede examinar los saberes disciplinarios específicos que lo fundamentan. Para el caso colombiano, la enseñanza de la lengua castellana se propone como objetivo el desarrollo de la competencia comunicativa planteada por Dell Hymes (1972), referida al uso del lenguaje en actos de comunicación particulares, concretos y sociales e históricamente situados. Hymes propone una visión pragmática del lenguaje en la que los aspectos socio-culturales son determinantes en los actos comunicativos, lo que implica que "un usuario puede producir y comprender mensajes de manera adecuada a las circunstancias sociales y culturales, específicas de una sociedad" (MEN, 1998; 46). Esta competencia es integral, tiene en cuenta actitudes, valores y motivaciones relacionadas con la lengua, sus características y usos, con la competencia y actitudes hacia la interrelación de la lengua con otros códigos de conducta comunicativa.

En relación con el procesamiento textual y el desarrollo de competencias se pueden mencionar la competencia textual, referida a la capacidad de organizar y producir enunciados con coherencia y

pertinencia de acuerdo con el tipo de texto que se quiere producir; y, la competencia pragmática que permite poner en uso la capacidad de reconocer la intención comunicativa de los discursos y las variables del contexto en que se producen esos discursos. Estas competencias se pueden evidenciar en la producción de un texto específico; en el análisis de una situación comunicativa concreta; o, en la capacidad de argumentar frente a un punto de vista u opinión.

La competencia comunicativa admite conectar la producción y comprensión de texto y la relación cognitiva, puesto que el lenguaje permite organizar la representación mental del mundo de la realidad. En este sentido se puede mencionar la competencia enciclopédica que hace alusión a la capacidad de poner en juego, en los actos de significación y comunicación, los saberes con los que cuentan los sujetos y que son construidos en el ámbito de la cultura escolar o socio-cultural en general, y en el micro-entorno local y familiar.

De acuerdo con las orientaciones dadas en los Estándares de Calidad, derivados de los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana en Colombia, el aprendizaje se propone como un proceso activo que surge de las interrelaciones entre los estudiantes con estudiantes, con el contexto; y con los docentes. Las formas de interacción son importantes para la comunicación y negociación de significados, por tanto, las situaciones deben posibilitar, al estudiante, tomar decisiones, exponer y recibir opiniones, generar discusión y justificar, con argumentos claros, sus afirmaciones. (MEN, 2006: 19).

En tal sentido, el objetivo de la enseñanza y de la educación, desde la propuesta oficial, es enseñar al alumno a pensar, a que valore la significación del conocimiento y el proceso mismo de aprendizaje, de forma que se estimule un educando cada vez más independiente, capaz de liderar y controlar sus propios procesos de aprendizaje.

1.4. BALANCE DEL ESTADO DEL ARTE

Los planteamientos antes señalados permiten establecer, en términos de antecedentes, tres momentos específicos en relación con la enseñanza de la comprensión de lectura en textos expositivos, la producción de texto argumentativo y la relación entre el procesamiento textual y los procesos de aprendizaje en los estudiantes.

Se puede mencionar, en primer lugar, los trabajos específicos en cuanto al estudio de la comprensión de lectura y la forma como incide el conocimiento disciplinario en la enseñanza de los procesos de comprensión, especialmente, al introducirse la tipología de textos y el tratamiento de sus estructuras como parte del modelo interactivo para la comprensión.

Un segundo momento establece la relación de los estudios desde una visión histórica de la argumentación y las principales tendencias desde las cuales se ha abordado su enseñanza en relación con el desarrollo del conocimiento, estas tendencias incluyen los enfoques propuestos por Cassany en relación con la enseñanza de la escritura en general.

En tercer lugar se relacionan algunas vías que permiten establecer con claridad la relación entre procesamiento textual y cognición desde los desarrollos teóricos e investigativos entre los que sobresalen el modelo integrativo de Kisch y Van Dijk, la neurociencia y la metacognición entre otros y, se presentan las orientaciones oficiales desde las cuales se piensa y orienta la enseñanza del procesamiento textual y el desarrollo cognitivo en la formación de los estudiantes colombianos.

Finalmente, cabe señalar que, para el caso colombiano, la enseñanza de la escritura desde tipologías textuales, se da prelación a los textos narrativos mientras que la argumentación se propone, de manera tardía, en los últimos grados de la básica y la media; en cuanto, se asume que los estudiantes solo pueden abordar la argumentación en los grados superiores dada la exigencia en términos del desarrollo de operaciones superiores complejas.

Es importante resaltar que en la formación personal y ciudadana se considera importante el aprendizaje de la argumentación, en tanto que busca demostrar cómo el procesamiento textual afecta los marcos cognitivos de las personas, el manejo consciente de los aprendizajes; y, el desarrollo de la argumentación permite que las personas desarrollen mejores procesos de orden social en los contextos concretos donde debe interactuar.

1.5. ESTADO ACTUAL

En este apartado se describe el proceso que se siguió para definir el diagnóstico con el cual se pretende establecer el conocimiento declarativo y procedimental que los estudiantes tienen sobre el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas en el manejo de los textos expositivos y argumentativos.

El diagnóstico se llevó a cabo en dos fases (aplicación de encuestas y de pruebas pedagógicas y valoración de resultados) e implicó el desarrollo de las siguientes tareas:

1. Establecimiento de los fundamentos conceptuales y metodológicos que orientan la investigación.
2. Determinación de los métodos empíricos, teóricos y estadísticos que se utilizarían en la investigación.
3. Diseño de los instrumentos.
4. Pilotaje de instrumentos utilizados.
5. Aplicación de los instrumentos.
6. Recolección, sistematización de los datos y análisis de la información.

Los instrumentos diseñados para el diagnóstico inicial consistieron en una encuesta semiestructurada y una prueba pedagógica. La encuesta buscaba identificar el nivel de competencia de los estudiantes en el desarrollo de acciones cognitivas y meta-cognitivas en cuanto al manejo de los textos expositivos y argumentativos en contextos específicos de aprendizaje por lo cual, la encuesta abarca criterios como: concepto de texto expositivo y argumentativo; función, propósito de la lectura de estos textos, y las acciones que realiza para responder a la lectura, escritura y evaluación de textos. La prueba pedagógica, por su parte, abarca un texto expositivo con preguntas por los niveles: macroestructural, superestructural, pragmático (por ejemplo, la identificación del destinatario y del emisor del texto) y críticos. Luego se les pidió representar la información del texto mediante un esquema y se les presentaba una situación orientada a propiciar la planeación y escritura de un texto argumentativo.

Una vez diseñado el instrumento se procedió a realizar su pilotaje para lo cual se pidió espacio en uno de los grupos de 7º de la Institución que no participa en el proceso de intervención; este pilotaje se realizó entre el 7 y el 15 de septiembre de 2008 y permitió verificar la funcionalidad de la prueba: los estudiantes comprendían los enunciados y las preguntas pero respondían no saber sobre los tipos de textos propuestos o los relacionaban con características de los textos narrativos. En la prueba de comprensión de lectura se sintieron más cómodos y respondieron con mayor seguridad. No hubo problemas con la estructura de la prueba ni con la comprensión de los criterios.

La aplicación de los instrumentos se llevó a cabo en varias sesiones de clases en cada uno de los grupos de manera independiente (20-30 de septiembre de 2008); se dejó tiempo suficiente para el desarrollo de cada uno de ellos; la mayoría de los estudiantes manifestó al final no haber trabajado, en los grados anteriores, esos tipos de textos, que conocían solamente el texto narrativo.

Los resultados del diagnóstico se presentan a continuación en tablas de dos entradas: en el eje horizontal las variables de cada criterio (con sus respectivas frecuencias) y en el eje vertical los logros de los estudiantes, en términos de porcentajes.

Después cada una de las tablas se presenta el respectivo análisis de los resultados, cruzando la información no sólo con los datos presentados en la encuesta sino en relación con una serie de preguntas abiertas que buscaban confrontar la veracidad de las respuestas de las variables de la encuesta.

Para facilitar el análisis los datos de las tablas, la información se organizó en dos tendencias de acuerdo con la frecuencia: en primer lugar se encuentran las frecuencias siempre y muchas veces y en segundo lugar, las frecuencias pocas veces y nunca.

Tabla 1. Usted lee textos expositivos para:

1. Usted lee textos expositivos para:	S	MV	PV	N	NR	TOTAL
a-Responder a las tareas escolares.	21%	40%	37%	2%		100%
b-Profundizar los contenidos estudiados en las clases.	15%	22%	57%	6%		100%
c-Ampliar sus conocimientos sobre un tema de su agrado.	22%	36%	35%	7%		100%
d-Cumplir una obligación familiar	23%	24%	28%	25%		100%
e-Identificar la intención del autor	17%	26%	36%	18%	3%	100%
f-Hacer descripciones, explicar secuencias y solucionar problemas.	21%	29%	44%	6%	0	100%
g-Preparar exposiciones y presentaciones orales	29%	57%	12%	2%	0	100%

S: Siempre MV: Muchas Veces PV: Pocas Veces N: Nunca NR: No Responde

El análisis de la tabla anterior permite afirmar que la mayoría de los estudiantes desarrolla sus actividades de lectura con mayor frecuencia para responder al desarrollo de actividades de tipo escolar, lo cual, se puede demostrar al valorar las respuestas dadas en los ítems a, f, y g donde los niños expresan en mayor porcentaje que leen estos textos para hacer sus tareas y para preparar exposiciones propuestas por los docentes en las clases. Un segundo grupo realiza pocas veces lecturas para ampliar, profundizar sus conocimientos o para hacer descripciones o explicar un tema acuerdo con los ítems b, c, d; Y, un tercer caso corresponde a los estudiantes que leen para responder a una obligación familiar ítem que alcanza promedios muy similares en todas las frecuencias. Se puede decir que los estudiantes no reconocen la funcionalidad de los textos expositivos para obtener información por su propia iniciativa como tampoco logran demostrar si el proceso de lectura de esa información permite transformar sus marcos cognitivos.

De acuerdo con lo anterior se puede afirmar que los niños tienen dificultades en relación con los usos de los textos expositivos y sobre todo con la importancia de este tipo de texto en el fortalecimiento de sus procesos de aprendizaje. Los estudiantes no reconocen la función pragmática de este tipo de textos ni su superestructura sino que lo asocian con el hecho de exponer en público un tema o situación determinada; la falta de claridad frente al concepto y función de los textos expositivos no les permite utilizar la información abordada en los mismos como mecanismos de aprendizaje, sino que la asumen como herramientas para responder a las actividades propuestas por el docente sin sacar provecho de sus contenidos y sin que la información derivada de los mismos incida en la modificación de sus esquemas cognitivos.

El análisis anterior permite afirmar que los estudiantes tienen un conocimiento referencial sobre los textos expositivos pero no han desarrollado la competencia, es decir, no tienen la apropiación conceptual para ponerlos en uso desde la relación de lo que dicen saber con lo que saben, y lo que pueden hacer en contexto para mover y enriquecer sus conocimientos.

Tabla 2. Usted lee textos argumentativos para:

1.Usted lee textos argumentativos para:	S	MV	PV	N	NR	TOTAL
a) Responder a las tareas escolares.	29%	39%	28%	4%		100%
b) Conocer las razones que plantea el autor para defender su posición.	18%	29%	50%	3%		100%
c) Conocer las ideas que se oponen a la posición del autor.	9%	14%	55%	22%		100%
d) Cumplir una obligación familiar	20%	19%	23%	36%	2%	100%
e) Conocer la opinión o punto de vista del autor.	9%	33%	48%	6%	4%	100%
f) Contradecir la opinión del autor apoyándose en los argumentos de otros.	11%	28%	41%	20%		100%

Al igual que en el caso anterior, los datos expuestos en esta tabla permiten afirmar que un grupo de estudiantes desarrolla sus actividades de lectura de texto argumentativo con mayor frecuencia para responder a actividades de tipo escolar, lo cual, se puede demostrar al valorar las respuestas dadas en el ítem (a) donde los niños expresan (68%) que leen estos textos para hacer sus tareas. Un segundo grupo (37%) realiza pocas veces, la lectura de textos con fines argumentativos como se demuestra en los ítems b, c, e, f, pues no logran reconocer la importancia de este tipo de textos en el desarrollo de procesos aprendizaje para ampliar sus conocimientos, como tampoco sus funciones pragmáticas. Y, un 39% estudiantes leen para responder a una obligación familiar. En este sentido se puede afirmar que los estudiantes no reconocen los fines pragmáticos de los textos argumentativos para conocer la opinión de otros sobre una idea o situación como tampoco, la intención comunicativa de los mismos ni sus características es decir que no logran mostrar si el proceso de lectura de estos textos influye en la transformación de sus marcos cognitivos.

El análisis anterior demuestra que los estudiantes no tienen las herramientas necesarias para conocer o diferenciar un tipo de texto de los demás, se limitan a responder para cumplir con los compromisos académicos sin tener en cuenta las características específicas del texto como la intención comunicativa de cada uno de ellos. Por lo tanto, al leer un texto argumentativo no son conscientes de la importancia de reconocer en él la opinión del autor ni las razones que justifican dicha opinión o las que se oponen a la misma como tampoco se preocupan por apoyar o refutar el punto de vista defendido en el texto.

Al responder que pocas veces tienen en cuenta la opinión del autor, los argumentos y contra argumentos; se evidencia que se desconoce la relación argumentativa tesis – argumentos; por el contrario, los estudiantes leen el texto argumentativo como un texto narrativo. Lo expuesto señala un amplio distanciamiento entre las características pragmáticas atribuibles a un texto argumentativo con sus implicaciones en términos semánticos y las acciones del sujeto lector que rompen el pacto pragmático propio de la argumentación desde la naturaleza de los textos.

En términos generales, se puede decir que frente a la razón por la cual los niños enfrentan la lectura de textos expositivos o argumentativos prevalece la necesidad de responder a las tareas escolares y básicamente al hecho de responder los interrogantes formulados por el docente; los niños no ven la posibilidad ni asumen la importancia de asumir la lectura de estos tipos de textos como estrategias para mejorar sus procesos de aprendizaje y ampliar sus conocimientos por su propia iniciativa.

Tabla 3. Para dar cuenta de la lectura de los textos trabajados en la escuela, usted:

3. Para dar cuenta de la lectura de los textos trabajados en la escuela, usted:	S	MV	PV	N	NR
a) Revisar las notas o instrucciones dadas por el docente.	37%	28%	27%	6%	2%
b) Realiza un esquema: mapa conceptual o cuadro sinóptico.	15%	31%	35%	17%	2%
c) Realiza un resumen de la explicación del tema.	26%	31%	31%	10%	2%
d) Se limita responder las preguntas planteadas por el profesor	26%	41%	27%	4%	2%
e) Profundiza el tema buscando información en otras fuentes (textos, enciclopedias, internet)	28%	32%	29%	8%	3%

Del análisis anterior se puede inferir, a partir de dos formas de agrupación, que los niños no son conscientes de las particularidades de los textos a la hora de procesar la lectura de los textos que se abordan en la escuela. Por un lado, un grupo de niños (65%-67%) se limitan básicamente a seguir las instrucciones y a responder las preguntas planteadas por el docente. Por el otro, en un porcentaje menor (46%, 57%, 60%) los estudiantes utilizan estrategias para recuperar la información de los textos poniendo de manifiesto que el uso de mecanismos de síntesis es mucho más débil frente a la opción de responder preguntas del docente.

En cuanto a las formas de síntesis de la información textual, los resultados muestran mayor dominio en relación con la elaboración de resúmenes que en las formas de esquematización; este hecho se puede explicar por la tendencia que se tiene de asumir el resumen como la acción de retomar ideas importantes explicitadas en el texto mientras que la capacidad para esquematizar es más compleja dado que implica poner en uso estrategias para abstraer no sólo la información relevante sino la manera como se organiza de manera jerárquica respondiendo a la intencionalidad comunicativa del texto.

En esta tabla interesa señalar el resultado (60% entre siempre y muchas veces) frente al ítem: "Profundiza el tema buscando información en otras fuentes...". En la primera tabla analizada, en un ítem similar, los resultados eran muy distintos (37 % agrupando ambas frecuencias y 57 % en pocas veces). Teniendo en cuenta la poca claridad de los estudiantes sobre la función e importancia de los textos expositivos como apoyo al propio aprendizaje y la prioridad dada por ellos para responder a los interrogantes del maestro, resulta poco confiable que se afirme el uso de los textos como un medio para profundizar los contenidos.

En conclusión, se puede afirmar que los estudiantes tienen poca autonomía para gestionar su propia lectura tanto de textos expositivos como argumentativos; es decir, los niños no han desarrollado la competencia para hacer un manejo adecuado de estas organizaciones textuales y discursivas, no pueden jerarquizar la información que procesan ni logran integrarla de manera coherente a sus saberes previos; es posible afirmar que los estudiantes no evidencian un manejo intencional de la lectura de estos textos para mejorar sus procesos de aprendizaje ni ampliar sus marcos cognitivos.

Tabla 4. Las acciones que usted realiza cuando le piden escribir un texto expositivo son:

4. Las acciones que usted realiza cuando le piden escribir un texto expositivo son:	S	MV	PV	N	NR	TOTAL
a) Presenta el tema sin involucrar su punto de vista.	5%	23%	57%	14%	1%	100%
b) Explica el tema y explica las características el mismo.	17%	49%	30%	2%	2%	100%
c) Organiza la información y la amplía con ejemplos	24%	43%	26%	6%	1%	100%
d) Describe paso a paso el tema	17%	35%	40%	7%	1%	100%
e) Describe los personajes de la historia	9%	31%	32%	24%	4%	100%
f) Organiza la información de forma secuencial.	13%	34%	37%	13%	3%	100%
g) Se informa para responder los cuestionamientos del profesor.	21%	37%	32%	9%	1%	100%

Los datos arrojados en la tabla anterior se pueden analizar, a partir de dos formas de agrupación. Por un lado, un grupo de niños (65%-67%) se limita básicamente a seguir las instrucciones y a responder las preguntas planteadas por el docente. Por el contrario, en un porcentaje menor (46%, 58%, 60%) los

estudiantes utilizan estrategias para presentar la información en los textos de acuerdo con diferentes formas de organización como son la secuencia, la descripción y la ejemplificación, entre otras.

Ante los últimos resultados comentados, que suponen un buen dominio del conocimiento, por parte de los estudiantes, de algunos aspectos superestructurales de los textos expositivos, aparece como contradictoria la consideración de la poca claridad sobre la intención comunicativa y las características de los textos expositivos cuando se los confunde con una narración o el desarrollo de un tema teniendo en cuenta el punto de vista del autor. La confusión entre los distintos tipos de texto se puede mostrar cuando un 40% de los estudiantes señala el distractor (describe las características de los personajes) como un elemento muy importante a la hora de escribir textos expositivos.

Tabla 5. Las acciones que realiza cuando le piden escribir un texto argumentativo son:

5. Las acciones que usted realiza cuando le piden escribir un texto argumentativo son:	S	MV	PV	N	NR	TOTAL
a) Escribe para dar respuesta a un interrogante (hipótesis)	10%	48%	32%	7%	3%	100%
b) Plantea razones a favor y en contra de su posición.	9%	24%	57%	7%	3%	100%
c) Consulta para reforzar su punto de vista.	17%	43%	34%	4%	2%	100%
d) Tiene en cuenta para quien está escribiendo.	45%	30%	17	7%	1%	100%
e) Escribe como si le estuviera dando razones a alguien sobre el tema	19%	35%	38%	7%	1%	100%
f) Se propone demostrar su posición frente al tema o situación.	20%	44%	28%	7%	1%	100%
h) Realiza un esquema guía para orientar su escritura.	8%	26%	47%	18%	1%	100%

Los datos arrojados ante el criterio: “Las acciones que usted realiza cuando le piden escribir un texto argumentativo son”: de acuerdo con el instrumento se pueden organizar en dos grupos: uno relacionado con las acciones que el niño realiza para planear su texto (incluye los ítems c, d, g) y el otro, las acciones que pone en juego a la hora de textualizarlo (Incluye los ítems a, b, e, f).

En este sentido se puede afirmar que, para el caso de la escritura de textos argumentativos, la situación es igualmente compleja pues los estudiantes en un promedio de (70%) dicen tener en cuenta la toma de posición y la intencionalidad a la hora de expresar su opinión frente a una situación, en contradicción un (57%) pocas veces reconoce la funcionalidad y el propósito de usar los argumentos y contraargumentos para defender o apoyar su posición. Estos resultados muestran desconocimiento del carácter pragmático y de la funcionalidad de los textos argumentativos.

De acuerdo con los resultados señalados anteriormente, los niños dicen desarrollar las acciones planteadas en los criterios evaluados pero, a la hora de relacionar estos resultados con las preguntas abiertas (ver anexo) para ellos argumentar es igual a hacer una exposición oral, explicar un tema o hacer

una ejemplificación en una exposición. Por otro lado, a la hora de pedirles escribir un texto argumentativo a partir de una situación concreta en la que ellos deben tomar posición y defenderla con argumentos claros y plantear acotaciones, los estudiantes se limitan a retomar ideas del texto expositivo, leído, a manera de resumen o síntesis sin lograr en ninguno de los casos aplicar acciones de pensamiento que les permitan expresar su opinión o punto de vista sobre la situación de enunciación ni defenderla con argumentos validos y, menos, proponer opciones de refutación o contraargumentación que evidencien el manejo adecuado de su discurso argumentativo.

Tabla 6. Cuando le piden autoevaluar sus textos escritos expositivos, tiene en cuenta:

6. Cuando le piden autoevaluar sus textos escritos expositivos, usted tiene en cuenta:	S	MV	PV	N	NR	TOTAL
a. La presentación de los personajes,	28%	40%	26%	4%	2%	100%
b. Organización de la información	27%	41%	29%	2%	1%	100%
c. Desarrollo del tema en profundidad	16%	37%	37%	5%	5%	100%
d. Desarrollo de las ideas y conexión entre párrafos	19%	47%	25%	7%	2%	100%
e. El uso de un lenguaje claro	30%	32%	32%	4%	2%	100%
f. Su opinión personal sobre le tema	29%	37%	28%	4%	2%	100%
g. Desarrollo de acciones para la solución de un conflicto.	18%	37%	36%	7%	2%	100%
h. La claridad en el tratamiento de la temática	24%	35%	35%	4%	2%	100%
i. La descripción de las características del tema	17%	31%	37%	14%	1%	100%
j. Presentación de la información de acuerdo al tipo de texto	24%	53%	21%	1%	1%	100%

En relación con los resultados frente a los aspectos que los estudiantes tienen en cuenta a la hora de evaluar los textos expositivos se puede hablar de dos grupos: el primero tiene que ver con las acciones que el estudiante debe poner en uso a la hora de evaluar este tipo de textos, en este sentido se incluyen los ítems b, c, d, e, h, i, j; y, un segundo grupo que se refiere a las acciones que los estudiantes dicen realizar pero que no corresponden a la evaluación del texto expositivo como tal (incluye los ítems a, g, f.) porque son acciones relacionadas con los textos narrativos o argumentativos, en este caso funcionan como distractores para confrontar la claridad de los estudiantes frente al conocimiento y manejo de los textos expositivos.

Del análisis anterior se puede inferir que los estudiantes no logran diferenciar las características que debe reunir cada tipo de texto, no tiene claridad sobre el propósito, ni la intención comunicativa que debe asumir el autor a la hora de escribir sus textos; los resultados permiten observar como un 66% de los estudiantes cree que la intención del texto expositivo es la opinión personal sobre el tema o asunto tratado. Además un poco más de la mitad de los niños (55%) evalúa estos textos teniendo en cuenta algunas características de los textos narrativos y argumentativos como la solución del conflicto, los personajes, o la opinión personal confundiendo la función pragmática de los diferentes textos.

Es importante resaltar que los elementos que permiten demostrar el control metacognitivo se pueden evidenciar a través de la relación de autoevaluación mediante aspectos como la presentación de la información de acuerdo con el tipo de texto, el uso del lenguaje, etc. En relación con los indicadores con que se manifiesta el manejo metacognitivo se puede mencionar el uso de un lenguaje claro (62) teniendo en cuenta que una de las características principales del texto expositivo es su condición de referencialidad y transparencia; entonces, el conocimiento que se tenga de la claridad del lenguaje se puede convertir en un pauta de control y en la medida que la persona controla dicho aspecto en su accionar, desarrolla un proceso metacognitivo.

El análisis del punto anterior permite evidenciar poco desempeño metacognitivo en términos discursivos; el estudiante no conoce la meta, es decir no ha caracterizado el tipo de texto a evaluar. Al no conocer el tipo de texto a construir, no puede evaluar la organización de la información, por lo tanto, no se puede autoevaluar.

Para asumir la metacognición debe existir un control sobre la actividad, el tipo de producto que se espera, el tipo de acción y recursos que se tiene, la forma como se organizan las acciones, la inversión de tiempo y esfuerzo y el resultado alcanzado; si el estudiante logra controlar los recursos, el tiempo y la acción que ejecuta, es decir, si controla lo que sabe, se puede hablar de metacognición. No todos los sujetos saben lo mismo, ni sobre la meta a alcanzar ni sobre el manejo de los recursos.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se puede decir que los niños del grado 7° no tienen un nivel de desempeño metacognitivo en relación con el manejo de los textos expositivos en cuanto que, en los dos momentos de aplicación de los instrumentos (encuesta y preguntas abiertas), los niños asumen el texto expositivo como la acción genérica de exponer o explicar oralmente un tema. Esta aproximación no es lo suficientemente analítica para dar cuenta de las múltiples posibilidades de manifestación y organización de los textos expositivos y, por ende, de las exigencias que demanda su producción escrita.

Tabla 7. Cuando le piden autoevaluar sus textos escritos argumentativos, tiene en cuenta:

7. Cuando le piden autoevaluar sus textos escritos argumentativos, usted tiene en cuenta:	S	MV	PV	N	NR	TOTAL
a) El tratamiento del tema	38%	42%	15%	3%	2%	100%
b) La toma de posición frente a la situación planteada.	15%	43%	35%	4%	3%	100%
c) Los argumentos que respaldan el punto de vista planteado.	14%	39%	42%	2%	3%	100%
d) La construcción de argumentos que se oponen a la posición asumida por usted.	12%	42%	41%	3%	2%	100%
e) La descripción detallada de las características del tema.	24%	33%	37%	5%	1%	100%
f) La forma como organiza las ideas en el texto.	24%	50%	16%	5%	5%	100%
g) Las referencias que sirven para apoyar los argumentos	24%	33%	41%	1%	1%	100%

h) La secuencia de acciones desarrolladas por los personajes	26%	38%	33%	2%	1%	100%
--	-----	-----	-----	----	----	------

En relación con los resultados frente a los aspectos que los estudiantes tienen en cuenta a la hora de evaluar los textos argumentativos se puede hablar de dos grupos: el primero tiene que ver con las acciones acertadas a la hora de evaluar este tipo de textos, en este sentido se incluyen los ítems b, c, d, f, g; y un segundo grupo que se refiere a las acciones realizadas por los estudiantes pero que son desacertadas (incluye los ítems a, e, h,) porque corresponden a característica de los textos narrativos y expositivos.

Al igual que en el caso anterior, a la hora de evaluar los textos argumentativos, los estudiantes no logran diferenciar las características de cada texto, no reconocen el propósito del texto argumentativo ni su intencionalidad; además, la mayoría de los niños evalúa los dos tipos de textos (tanto los expositivos como los argumentativos) teniendo en cuenta características de los textos narrativos que son los que manejan con mayor facilidad. Estas características como presentación de personajes, secuencia de acciones, entre otras, las tienen en cuenta tanto a la hora de escribir como en el momento de evaluar sus textos, por lo cual se puede afirmar que los niños no tienen un claro conocimiento de cada tipo de texto ni de sus características y funciones. La falta de diferenciación de las tipologías textuales supone una limitación para sacar el mayor provecho a cada tipo de texto cuando se trata de que los estudiantes actúen con ellos a la hora de ampliar sus conocimientos y mejorar sus procesos de aprendizaje.

Se evidencia contradicción en la frecuencia muchas veces en aspectos genéricos del procesamiento textual (tratamiento del tema 42%, forma de organización de la información 50%) y en pocas veces en aspectos discursivos particulares de los textos argumentativos como la construcción de argumentos que respalden su opinión 42%, la consulta para respaldar sus argumentos y la toma de posición frente al tema 41%.

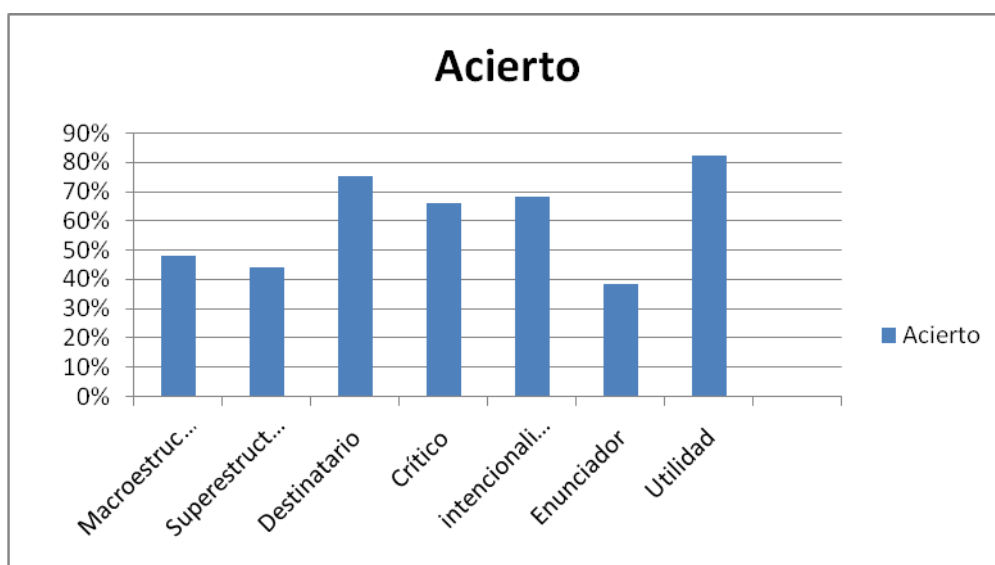
En relación con el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas para el manejo adecuado de los textos argumentativos la situación no es muy diferente: los estudiantes no logran establecer diferencias entre las características específicas de cada tipo de texto, ni alcanzan a dimensionar la importancia de éstos en el desarrollo de sus procesos de aprendizajes como mediadores y facilitadores a la hora de ampliar sus conocimientos sobre diferentes temas o expresar sus opiniones en relación con las situaciones que plantean otros autores o con situaciones problemáticas presentadas en sus contextos educativos o personales; es decir, que los estudiantes no tienen control sobre el manejo de los textos argumentativos, por lo cual no pueden evaluar los aspectos relevantes en dichos textos.

El segundo instrumento de diagnóstico, como ya se anotó, era una prueba pedagógica. Esta consistía en un texto expositivo con una superestructura de generalización que desarrolla los subtemas, en orden, de: origen, definición, características y conclusión. El texto iba acompañado con preguntas de selección múltiple con única respuesta correcta. Los textos expositivos se titulan: "La bicicleta" y "Los multimedia".

Para identificar el manejo de aspectos relacionados con la competencia para comprender la información presentada en el texto y relacionarla con sus conocimientos y/u otros textos, además introducía por un lado un ejercicio de elaboración de esquemas para comprobar la aplicación de acciones metacognitivas en la recuperación de información de forma jerárquica, de tal modo que facilitara su comprensión. Posteriormente, se introducía una situación de enunciación que llevaba al estudiante a la escritura de un texto argumentativo en el cual debía expresar su opinión o punto de vista en relación con la situación planteada a partir del contenido de los textos.

Los resultados muestran, en términos generales, lo siguiente:

Tabla 8. Niveles de acierto en prueba de lectura:



De acuerdo con la tabla podemos decir que en relación con el manejo de la información en la prueba pedagógica para responder a la comprensión de lectura se pudo establecer que los estudiantes en los grados seleccionados:

- a- Presentan mayores dificultades en el manejo de la superestructura y el reconocimiento del enunciador del texto, donde apenas un 44% y un 38%, respectivamente, presenta un buen nivel de competencia.

- b- Otro aspecto problemático es la habilidad para identificar, con precisión, la idea central del texto (48%). Demuestra que los estudiantes retoman información parcial, identifican algunos aspectos o ideas principales pero no logran dar cuenta del significado general del texto, lo cual permite pensar y afirmar que los estudiantes no son conscientes de las actividades de aplicación de estrategias metacognitivas para comprender el contenido de los textos y menos para relacionarlos con otros textos u otros conocimientos adquiridos en su proceso de aprendizaje o en su contexto familiar y social.
- c- En relación con los demás criterios se puede afirmar que los niños tienen habilidades para reconocer ciertos aspectos relacionados con la intencionalidad del autor del texto, el lector para quien fue escrito el texto y para relacionar el texto con situaciones cercanas a su vida para tomar posición frente a su contenido.

En lo expresado anteriormente se confirma una vez más que los estudiantes asumen el uso de los textos principalmente como un elemento para responder a sus responsabilidades escolares y no como un mecanismo útil en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje; tampoco ponen en práctica actividades que les permita sacar el mayor provecho de los textos para ampliar sus marcos cognitivos.

Por otra parte, en relación con la elaboración de los esquemas para evaluar la capacidad de recuperación y organización de la información haciendo una representación general del texto se puede decir que: los niños asumen la esquematización como la selección de ideas importantes desarrolladas en el texto y pero se les dificulta abstraer la información relevante de acuerdo con la organización jerárquica y la intencionalidad comunicativa del mismo.

Un porcentaje (40%) de los estudiantes no presentó el mapa conceptual, al respecto manifestaron no saber lo que es o no estar en condiciones de realizarlo porque no logran identificar las ideas en el texto y menos organizarlas en un esquema puesto que la consideran una tarea muy difícil.

En el grupo, el 20% de los estudiantes retoma información parcial del texto, es decir que sólo recupera algunas ideas principales, generalmente la definición y uno que otro aspecto.

Un 9% de los estudiantes retoma ideas parciales pero difícilmente reconocen la organización de las ideas o las jerarquizan de acuerdo con la intencionalidad del autor.

El 8% de los estudiantes solamente retoma algunas ideas del desarrollo de los textos sin tener en cuenta la definición ni la conclusión.

El 12% de los estudiantes no logra identificar las ideas principales ni la forma como se organizan las mismas en los textos.

Solamente un 11% de los estudiantes es capaz de identificar aspectos relacionados con los elementos superestructurales del texto como: retomar las ideas principales del texto y representarlás respondiendo a la organización, orden y desarrollo de los subtemas en los textos; pero, presentan mayor dificultad para establecer la conclusión.

Respecto a la escritura de los textos argumentativos escritos por los niños a partir de las orientaciones se puede concluir que:

Los estudiantes responden las preguntas que orientan la planeación de los textos argumentativos pero no las tienen en cuenta a la hora de escribir sus textos.

Un 97% de los estudiantes de los dos grupos no tiene claridad sobre la intencionalidad ni el propósito a la hora de escribir textos argumentativos. Lo anterior se demuestra porque no toman posición ni expresan su punto de vista frente a la situación planteada. Por lo tanto no logran expresar razones por las cuales piensen de determinada manera ni tampoco señalar las opiniones que se oponen a su punto de vista.

Los estudiantes no son conscientes del manejo que dan a la información ni de la manera como organizan las ideas para darle sentido a su texto.

En los textos producidos por los niños se expresa, de manera parcial, el reconocimiento de algunas ideas del texto base pero no se trasciende en el uso de la información para la escritura de un texto con otro propósito como es el de convencer o persuadir al destinatario de una opinión o punto de vista. Las ideas que retoman se ven relacionados con los aspectos más reconocidos por ellos, como las competencias en el caso de la bicicleta o la aplicación de los multimedia en el contexto educativo.

En el momento de expresar las opiniones que se oponen a la posición asumida, los niños exponen ideas que sirven más como argumentos que como contraargumentos. Los niños no logran construir textos en párrafos estructurados solamente escriben oraciones desarticuladas sin ningún desarrollo. Dado que no existe claridad en relación a la intención comunicativa del texto argumentativo, no se manifiesta la presencia de conectivos que, por ejemplo, vinculen argumentos a una tesis o conclusión.

A manera de conclusión se puede afirmar que:

Los estudiantes no tienen claridad sobre los conceptos, funciones y uso de los textos expositivos y argumentativos. El uso de los textos expositivos solamente es válido o reconocido en el contexto escolar, específicamente, en el contexto de aula propuesto por el docente; no tiene ningún tipo de reconocimiento ni valoración en otros espacios sociales como en la familia y en las relaciones que establecen con amigos o compañeros, fuera de la escuela. Por lo tanto, el escenario social de uso de los textos expositivos se limita al aula.

Los estudiantes no logran diferenciar los tipos de textos ni reconocen que cada uno de ellos tiene una estructura retórica que obedece a una intencionalidad específica.

Las acciones que los niños realizan a la hora de escribir o evaluar textos expositivos o argumentativos se limitan a responder a las preguntas formuladas por el maestro. Parece no existir manejo autónomo de los estudiantes respecto a la búsqueda de información y al mejoramiento de los procesos cognitivos y de aprendizaje por propia iniciativa. La prioridad de las tareas escolares y la poca iniciativa de los estudiantes para gestionar el aprendizaje por su propia cuenta supone enfatizar en una función reproductiva de la acción escolar sobre el individuo y un aplazamiento de la búsqueda de independencia cognitiva a la que aspira todo proceso educativo integral. Es necesario reconocer que la función social de la escuela es, también, aportar elementos de formación que contribuyan a liberar a las personas en formación de modo que puedan actuar con autonomía cognoscitiva y política desde una visión emancipadora.

La práctica empírica de uso de la argumentación se da en contextos diferentes a la escuela pero, no se logra una reflexión frente al uso de los discursos en la familia o en otros contextos. Sin embargo, los resultados obtenidos llevan a pensar que los estudiantes que respondieron a los instrumentos de diagnóstico no han tenido antes ninguna aproximación al manejo de textos argumentativos; además, la confusión de los distintos tipos de texto pone de manifiesto la ausencia de una práctica reflexiva en la enseñanza que permita a los estudiantes reconocer y mejorar el uso de los textos y los discursos para potenciar su aprendizaje; un mayor aprovechamiento de los distintos tipos de texto que incida, intencionalmente, en el aprendizaje podría aportar recursos formativos que se expresen, por parte de los estudiantes, en escenarios tanto académicos como extraescolares.

Las prácticas de escritura de textos expositivos y argumentativos se reduce al trabajo de aula y al desarrollo de tareas; no hay consciencia en los estudiantes sobre los tipos de texto y su función en los diferentes espacios de aprendizaje o sencillamente de intercambio social con los otros. Es difícil

evidenciar la transferencia de los aprendizajes y uso de los textos y discursos a la vida social de los estudiantes.

De acuerdo con lo mencionado, se puede decir que la escuela realiza una enseñanza tardía de los procesos de escritura y no logra vincular dichos aprendizajes con las situaciones reales que enfrentan los estudiantes en sus contextos sociales o con las necesidades académicas de otras asignaturas del currículo escolar.

Desde los resultados del análisis en cada uno de los aspectos indagados en el instrumento se pudo constatar que existe un desfase entre lo que propone el Estado para la enseñanza desde los textos expositivos y argumentativos y la manera como éstos son usados realmente, en el contexto escolar con fines pedagógicos y didácticos. En tal sentido, los textos son usados como un elemento que permite responder a las actividades planteadas por el maestro pero esto no implica llegar al aprendizaje a través de la ampliación de los marcos cognitivos y metacognitivos, ni tampoco como lo propone el Estado para ser utilizados como medios didácticos para el aprendizaje y el desarrollo de la competencia comunicativa.

Los textos escritos expositivos son los más usados en el proceso de enseñanza-aprendizaje pero no existe total reconocimiento de los mismos como tipología textual caracterizada por su objetividad y transparencia para presentar una información y en consecuencia los maestros los utilizan como mecanismos que permitan mejorar los procesos de aprendizaje y por ende en la ampliación de los marcos cognitivos, pero esto no se logra en los estudiantes, lo que queda demostrado cuando al realizar la lectura, escritura y autoevaluación de los textos expositivos, lo hacen para responder a compromisos académicos y no van más allá, para profundizar y ampliar conocimiento que permitan procesos autónomos y reflexivos de aprendizaje.

Con respecto a los textos escritos argumentativos está propuesto que se enseñen a partir del grado noveno de la educación básica secundaria, desde esta perspectiva el proceso con los estudiantes de grado séptimo es mucho más complejo, pues los asocian con los textos narrativos y expositivos que son más cercanos a ellos, pero que tampoco son usados de manera consciente por los maestros para generar aprendizaje; en tal sentido los estudiantes leen, escriben y autoevalúan los textos para responder a las solicitudes del maestro más no tienen en cuenta los aspectos funcionales, superestructurales y pragmáticos que permitan ampliación de marcos cognitivos y reflexión sobre su propio saber que lo lleve a reconocer la función de los textos argumentativos más allá del contexto escolar y los utilice en contextos reales de comunicación en relación con sus intereses personales.

En relación con la metacognición, los estudiantes al limitarse en su evaluación y reflexión frente a lo que saben impiden procesos de aprendizaje que involucra, procesos cognitivos y metacognitivos, donde éste último implica el control sobre la actividad, el tipo de producto que se espera, el tipo de acción y recursos que se tiene, la forma como se organizan las acciones, la inversión de tiempo y esfuerzo, y el resultado alcanzado; si el estudiante logra controlar los recursos, el tiempo y la acción que ejecuta, es decir, si controla lo que sabe, se puede hablar de metacognición. No todos los sujetos saben lo mismo, ni sobre la meta a alcanzar ni sobre el manejo de los recursos.

En términos generales, el análisis demuestra la necesidad de formular una propuesta metodológica que logre relacionar los procesos de aprendizaje con el uso de las tipologías textuales, desde el reconocimiento de los aspectos funcionales, estructurales y de uso de los textos expositivos y argumentativos como recursos didácticos; fuentes de aprendizaje no sólo en el contexto académico sino en la interacción con la sociedad.

La propuesta metodológica debe dar una posible solución al problema evidenciado; fundamentada en la relación procesamiento textual – cognición, que va desde la comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos, el reconocimiento y diferenciación de aspectos superestructurales, funcionalidad y encuadre pragmático como mecanismos para mejorar los procesos de aprendizaje que le permitan al estudiante interactuar en contextos sociales.

La planeación de la propuesta metodológica tiene que plantear actividades de interacción colectiva que privilegien la ampliación individual de los marcos cognitivos en el estudiante y de la misma forma, le permitan reflexionar sobre la manera cómo aprende y cómo estos aprendizajes le son útiles para la vida en los diferentes contextos sociales.

La propuesta debe servir de base de integración, en primera instancia a los docentes del área para luego pensar en la posibilidad de ser llevada al plan de estudios y de esta manera, se convierta en un factor de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan formar a un individuo consciente de sus posibilidades de aprender y por ende, logre mejorar sus competencias en los distintos contextos de interacción social.

CAPÍTULO II

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA PARA UNA PROPUESTA DIDÁCTICA QUE VINCULA EL PROCESAMIENTO TEXTUAL Y LA COGNICIÓN

El desarrollo del presente capítulo presenta el marco teórico que sirve de apoyo a la implementación de una propuesta didáctica basada en la comprensión de texto expositivo y la producción de texto argumentativo como mecanismo para mejorar los procesos de aprendizaje en estudiantes de básica secundaria; en tal sentido, éste marco teórico implica plantear, como contexto general de referencia, la relación fundamental entre sociedad – instituciones – y usos de la lengua conectados con prácticas discursivas o textuales que permiten el desarrollo de las distintas actividades sociales, entre ellas, los procesos de aprendizaje y/o la construcción del conocimiento.

Sobre el contexto general de referencia, se ubican cuatro elementos teóricos: la actividad social en la que se produce conocimiento, cognición y metacognición, procesamiento textual y propuesta didáctica. A continuación se exponen cada uno de los elementos anteriores.

2.1. RELACIÓN: SOCIEDAD – INSTITUCIONES – PRÁCTICAS DISCURSIVAS

Reconocer la relación sociedad-instituciones-prácticas discursivas implica asumir el lenguaje como instrumento semiótico que permite representar la información que circula en las diferentes culturales y grupos sociales. El lenguaje como creación humana permite alcanzar las metas de la vida social de las comunidades en cuanto sirve como mediador en el desarrollo de las diferentes actividades sociales. Con el lenguaje oral no solo se planifican, coordinan y controlan las acciones, sino que también se representan simbólicamente y se interiorizan para luego usarlas en la solución de problemas que se dan en las interrelaciones cara a cara.

De acuerdo con lo anterior se pueden citar diversos ejemplos de actividades cotidianas en las cuales la relación entre las personas o la solución de problemas se realiza gracias a la mediación semiótica del lenguaje; estos casos permiten mostrar la relación entre las instituciones sociales y el uso de los discursos en situaciones reales de comunicación en las que cada uno de los participantes cumple un rol que se concreta en el uso de formatos y contenidos discursivos, con una función específica. A manera de ilustración, se puede ver la visita a un médico para solucionar un problema de salud donde, a pesar que el médico es el experto necesita comunicarse oralmente con el paciente para conocer los síntomas, diagnosticar la enfermedad y así, poder formular al paciente. Obtener la información del paciente implica

realizar una serie de interrogantes precisos que el médico plantea para que el paciente le entregue información que el médico interpretara como mecanismo de diagnóstico del problema de salud del paciente. Los actos de habla del médico pueden verse en función de explicitación del diagnóstico, de la medicación recomendada y de las sugerencias de acción a seguir para la atención del paciente; entre estas últimas, el paciente recibirá la información que le permita comprender las orientaciones del médico para hacerse el tratamiento de manera adecuada y poder recuperar su estado de sanidad.

Un segundo ejemplo que se puede citar, es el caso de una audiencia pública en un juzgado donde cada uno de los implicados cumple una función específica que se ejecuta gracias a los discursos, en tal sentido el acto de juicio se inicia con el anuncio de la entrada del juez y la lectura del ritual de la sesión, el acusado cuenta con un abogado defensor que tratará de alcanzar la absolución de su defendido y la víctima tiene otro que tratara de demostrar la culpabilidad del acusado; el abogado investigador de la fiscalía asume posición de condena o de defensa para dictaminar la situación jurídica del acusado y las condiciones de la víctima; el Ministerio Público representa la garantía legal de las víctimas a nivel de respeto de los derechos humanos por el contrario del juez quien dicta sentencia, y el juez, máxima autoridad del tribunal dicta mediante un discurso solemne el dictamen de sentencia (condena o absolución) del acusado.

Un ejemplo particular, en cuanto que se relaciona directamente con el presente trabajo, es el caso de la escuela como institución que cumple la función social de formar a los estudiantes mediante la transferencia de conocimientos. Este ejemplo parte de considerar la relación existente entre el discurso y el conocer pues, es por medio del discurso que se realizan prácticas diarias de enseñanza y aprendizaje en el aula. En este sentido, el docente cumple su rol de orientador del proceso y los estudiantes desarrollan acciones colectivas e individuales para apropiarse de los conocimientos que circulan en el aula para aplicarlos posteriormente en situaciones comunicativas concretas en el contexto social y cultural.

En contextos de aprendizaje es importante reconocer que el ser humano es un sujeto discursivo que emplea el lenguaje para comunicarse; en esta perspectiva, es necesario plantear la relación general del discurso como mediador fundamental en la comunicación, en el desarrollo de las instituciones y en el funcionamiento general de la sociedad. Las relaciones sociales se basan en la participación, la democracia y comunicación y los participantes son sujetos activos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, capaces de actuar y reflexionar de manera crítica frente a la construcción de las prácticas sociales.

Los individuos y las sociedades se desarrollan de manera interdependiente en y mediante la participación en actividades conjuntas mediadas por herramientas. Por tal razón el desarrollo de la especie humana, de los grupos culturales y de las personas individuales depende de las herramientas de representación disponibles y de los modos de conocimientos que tales herramientas permiten. En este sentido, los educadores deben equipar a los alumnos de los conocimientos alcanzados por las generaciones previas proporcionándoles guía y ayuda mientras exploran colaborativamente temas y problemas de interés compartido, de esta manera los estudiantes desarrollan habilidades y destrezas para utilizar las herramientas del medio social (lenguaje-discurso-texto) en la búsqueda y ampliación de la comprensión que impulsa la acción responsable en el proceso de transformación personal, social y del mundo que habitan (Wells, 2004:27)

Para esta investigación es pertinente reconocer la actividad social en la que se produce conocimiento. La actividad de conocimiento se basa tanto en la experiencia del sujeto que se observa a sí mismo como en la información que viene de afuera (sujeto-contexto). En la construcción de conocimiento el sujeto transforma su visión inicial de experiencia mediante los contrastes que establece con la información nueva para llegar a la comprensión.

La comprensión se interpreta como un conocer que se orienta a una acción de importancia personal y social y al enriquecimiento continuo del marco de referencia dentro del cual se interpretará la experiencia futura. La comprensión, vista como un medio para transformar continuamente al individuo y al entorno social, debería ser la meta de toda actividad educativa (Wells, 1997:104).

El conocer, más que la producción de representaciones sobre el mundo, se refiere a la participación de manera dinámica en actividades sociales en las cuales se producen las representaciones y se utilizan para incidir en las relaciones con las demás personas.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como “un proceso semiótico cuyo recurso prototípico es el lenguaje, que supone tanto aprender a hacer como a significar: a ampliar el propio potencial de acción además del potencial de significado por medio del lenguaje” (Wells,1999:68). El proceso de enseñanza y aprendizaje debe potenciar el conocimiento a través del desarrollo de actividades sociales e individuales mediadas por el lenguaje, de esta forma la interacción discursiva fortalece el desarrollo cognitivo de los participantes mediante el procesamiento, elaboración y transformación de la información.

El aprendizaje, según Vigotsky, implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura del grupo social al que se pertenece; los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. Vigotsky también considera los aprendizajes como un proceso personal de construcción de nuevos conocimientos a partir de los saberes previos pero inseparable de la situación social en la que se produce. Este aprendizaje tiene lugar conectado con la experiencia personal y el conocimiento base del estudiante y se sitúa en un contexto social donde él construye su propio conocimiento a través de la interacción con otras personas.

En las situaciones sociales institucionalizadas, responsables de desarrollar los procesos de aprendizaje, como en la escuela, se debe asumir una posición dialéctica a partir de la relación entre el desarrollo individual de las capacidades y la creación de situaciones sociales, a partir de la relación discurso – aprendizaje, en las cuales el individuo se vea exigido, por la interacción con otros individuos, a comprender otras posiciones diferentes a la propia; esta relación, se asume en el discurso desde la oposición, argumento/tesis-contra-argumentos y parte de aceptar las diferencias ideológicas de las personas en el marco de la sociedad.

En las instituciones educativas, el docente tiene el encargo social de liderar actividades que le permitan al estudiante acercarse a los conocimientos mediante su participación en intercambios discursivos sobre temas específicos y utilizar adecuadamente diferentes estrategias para desarrollar sus propios aprendizajes sobre los temas de interés y sobre el manejo del instrumento semiótico (lenguaje) para aplicarlos posteriormente en otros contextos sociales.

Aprender, desde la perspectiva de Vigotsky, es una experiencia social en la cual el contexto es un factor muy importante y el lenguaje juega un papel fundamental como herramienta mediadora, no solo entre profesores y alumnos, sino también entre estudiantes porque mediante la socialización con pares aprende a explicar, a expresar sus puntos de vista, a escuchar las opiniones y posiciones de los otros, a argumentar, a refutar las ideas contrarias y a significar con la guía y orientación de su profesor.

Un fenómeno singular de los usos discursivos específicos planteados por el profesor, en el aula de clase, tiene que ver con la necesidad de establecer pautas evaluativas diagnósticas en las cuales esos usos discursivos sirven para establecer “la distancia entre el nivel de desarrollo real determinado por la resolución de problemas interdependientes y el nivel de desarrollo potencial determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o en colaboración con iguales”; este estado se conoce como Zona de Desarrollo Próximo (Vygotsky, 1978:86); en este sentido, el aprendizaje supone una naturaleza social en la que la interacción con especialistas y con iguales ofrece un espacio en el cual el aprendiz puede

apoyarse para mejorar: sus aprendizajes, el uso de las herramientas para aprender a aprender y por tanto a ampliar sus conocimientos.

El proceso de enseñanza y aprendizaje es importante por cuanto en él se construye conocimiento pero “el conocimiento sólo tiene relevancia y valor en el contexto de la interacción y la acción conjunta, que es donde se construye y al mismo tiempo se emplea como medio mediador” (Wells, 1999:75) en la solución de problemas sociales y académicos

Tradicionalmente el conocimiento se concibió como una condición psicológica propia de cada individuo aislado. A diferencia de esa visión, la reconceptualización del conocimiento como el objeto de una actividad social de representación continuada también puede ser útil para intentar comprender la manera en que el conocimiento y la cognición de manera general, se distribuye, en cualquier actividad entre los participantes, los artefactos mediadores, el discurso y la situación, en particular, cuando se piensa en las situaciones institucionales propias de las prácticas escolares.

2.2 COGNICIÓN Y METACOGNICIÓN

Para hablar de cognición y metacognición, se parte de la concepción de aprendizaje como la elaboración por parte del receptor de la información recibida. El aprendizaje abarca fases distintas de un mismo y complejo proceso, en el cual cada individuo elabora y relaciona los datos recibidos en función de sus propias características.

Los distintos modelos y teorías existentes sobre estilos de aprendizaje ofrecen un marco conceptual que ayuda a entender los comportamientos que observamos a diario en el aula, cómo se relacionan esos comportamientos con la forma en que están aprendiendo los alumnos y el tipo de actuaciones que pueden resultar más eficaces en un momento concreto. Por otro lado, la forma en que cada uno elabora la información y la aprende, varía en función del contexto, es decir, de qué y cómo se quiere aprender.

En la relación aprendizaje-conocimiento aparece el concepto de cognición utilizado para significar el acto de conocer o conocimiento. La cognición se puede definir, en sentido cultural y social, como el desarrollo emergente del conocimiento dentro de un grupo, que culmina con el concurso del pensamiento y la acción. La cognición se relaciona con el conocer en la medida que se refiere a la forma cómo se llega al conocimiento desde las prácticas de interacción social, para este caso mediadas por el discurso en el aula de clase, a partir de situaciones cotidianas vividas por los estudiantes en sus contextos socioculturales.

El conocimiento tiene su origen en la actividad en la que el sujeto participa, el cual está inmerso en un mundo de relaciones que ha evolucionado a lo largo de la historia de la especie humana, de la cultura y del desarrollo humano individual para lo cual se crean herramientas y artefactos que utilizan para mediar la acción sobre el objeto, donde también incide la comunidad a la que pertenecen y las reglas y convenciones que dirigen la manera en que la actividad se desarrolla.

En relación con lo anterior, el conocimiento está relacionado con la dimensión histórica de un sistema de actividad de sujetos participantes, donde las reglas y convenciones al igual que las herramientas y los artefactos traen al presente prácticas heredadas de generaciones previas que han participado en la actividad y éstas a su vez son interpretadas y utilizadas por la comunidad actual.

El desarrollo filogenético enfatiza en las herramientas materiales que han mediado las actividades progresivamente más complejas y diversas en las que los humanos han participado en el curso de la historia de las especies, pero más importante aún es el desarrollo de modos de representación mediante los cuales los humanos han comunicado y ampliado su comprensión del mundo.

El desarrollo histórico de una cultura está determinado en sí mismo por el desarrollo de la evolución cultural y biológica de la especie; haciendo distinciones entre las comunidades humanas en términos de sus modos de subsistencia y de la mediación de significados disponibles para la actividad conjunta (Diamond, 1998, Donald, 1991; citados por Wells, 2004:3)

El desarrollo temporal ontogenético está influenciado por la cultura en la que crece y por el desarrollo histórico de cada cultura, pues las culturas varían tanto a través del tiempo como de los nichos ecológicos en relación con los artefactos y prácticas disponibles y al valor relativo que se les asigna en cada momento histórico de la cultura (Rogoff, 2003; citado por Wells). Por otra parte, los participantes de una cultura en un momento histórico particular incorporan en el desarrollo de una actividad las formas de hacer de generaciones anteriores y las adaptan a las exigencias de las condiciones actuales.

El nivel microgenético se ha explorado recientemente, usando la tecnología para observar y grabar la secuencia de acciones mediante las cuales una actividad es representada y las operaciones específicas que los participantes asumen haciendo uso de los artefactos relevantes que son proporcionados en la situación.

Los artefactos pueden ser materiales o simbólicos, para funcionar como mediadores de la actividad conjunta deben tener alguna forma de encarnación material así como significado simbólico, es decir deben ser manejables y tener un significado cultural adecuado a la situación.

La forma como se realiza una actividad depende no sólo de los artefactos disponibles sino de la experiencia pasada de los participantes en cuanto al uso de los artefactos para lograr los objetivos de las acciones en la actividad conjunta.

El desarrollo de la acción, el gesto, el habla y la escritura van más allá de modos progresivos de comunicación, son mediadores potentes del pensamiento. De hecho la aparición del lenguaje no sólo es el resultado del desarrollo del cerebro y del tracto vocal, sino que es parte de un esquema general de adaptaciones construido sobre los éxitos cognitivos del conocimiento mimético, la integración de unidades inconexas de información en unidades comprensivas. Más aún la disposición del lenguaje intensificó tanto la comunicación como el pensamiento.

Las habilidades mentales contemporáneas son el resultado del desarrollo histórico de una serie de modos de representación cada vez más poderosos y flexibles, que Vigotsky, denomina “mediadores semióticos” de las funciones mentales superiores; estos mediadores han hecho posible la razón, los modos de conocimiento teóricamente orientados que sustentan los logros de la ciencia moderna y sus aplicaciones tecnológicas.

Cada sistema semiótico (la mímica, el habla y la escritura) fortalece un nuevo modo de actividad cognitiva; en cuanto que, la mayoría de los individuos, al participar en una actividad requiere de diferentes modos de conocimiento y del uso complementario de distintos modos de representación de artefactos, lo cual implica que los sistemas semióticos no son excluyentes sino complementarios.

En la actividad de escritura, el individuo requiere previamente haber dominado distintos modos de conocimiento asociados al lenguaje escrito y de las distintas clases de representación que se deriven de él. Es decir, para escribir se necesita apropiarse de los modos de conocimiento y de representación como herramienta para interactuar en contextos especializados; y para apropiarse de los diferentes dominios de conocimiento teórico que, para este caso, permiten encontrar la funcionalidad didáctica de la escritura dentro del proceso de aprendizaje y específicamente en la enseñanza de la argumentación.

Desde las consideraciones anteriores Wells, en su trabajo, propone cuatro niveles de conocer que se relacionan con la actividad que desarrolla el hombre para llegar al conocimiento como producto de una

construcción individual y grupal en forma de espiral, dichos niveles de conocimiento son: el instrumental, el procedimental, el sustantivo, el estético y el teórico. (Wells, 1999:77).

El conocimiento instrumental requería, en alguna medida, del desarrollo de habilidades para el manejo de instrumentos para mediar o participar en la actividad. El hecho de vivir en comunidad implicó coordinación de la acción y compartir conocimientos en el manejo de instrumentos y prácticas, además de interpretar las situaciones y las prácticas culturales al igual que otros participantes.

Lo anterior implicó, el análisis reflexivo y construcción de un conocimiento procedimental consciente, que se supone exigía una comunicación simbólica, expresado por gestos miméticos y un habla rudimentaria para participar en actividades más complejas que implicaban la elección de medios dentro de las condiciones imperantes.

En términos de decidir acciones a realizar en unas ocasiones concretas y coordinar, los participantes debían ser capaces tanto de describir sus propuestas como de explicarlas y justificarlas en función de su comprensión de las relaciones existente entre los fines y los medios y las causas y las consecuencias; es decir desarrollar un modo de conocer que fuera más allá de la situación concreta, a lo que se le denominó conocimientos generalizable o sustantivo, que suponía el empleo del lenguaje y que surgió “en el discurso entre personas que hacían algo juntas”.(Wells, 1999).

En relación a las formas de conocimiento anterior, se requiere de una forma de reflexión y de proyección imaginativa de la acción práctica futura hecha en colaboración, se da la construcción de mitos, leyendas, rituales y otros modos de entender la experiencia del grupo mediante la narración, el baile, la canción y la escenificación. Estas representaciones religiosas y artísticas proporcionan un marco explicativo en función del cual se puedan interpretar, comprender y evaluar, determinados eventos. El conocimiento estético es la forma primitiva como el ser humano construyó los primeros modelos conceptuales del mundo mediante la invención mítica. (Wells, 1999:77)

El modo de conocer teórico nació como resultado de la necesidad de investigar y sintetizar la actividad del conocimiento procedimental, sustantivo y estético creado en otros sistemas de actividad, lo cual dio como resultado intencional la sistematización y mejora del conocimiento, tratado como un objeto independiente. De esta forma, este nuevo modo de conocer se asocia al desarrollo de la tecnología de la escritura que, le permite al escritor representar no sólo los objetos del mundo sino la manera como esos objetos se interpretan los significados proporcionados por el lenguaje hablado. El desarrollo de la

escritura y el avance hacia la organización del conocimiento especializado en disciplinas dedicadas a la construcción de conocimiento teórico se presenta como ciencia, entendida ésta como la sistematización de los saberes socialmente estructurados que pueden ser de carácter natural, humano o social. Por primera vez fue posible producir artefactos de conocimiento permanente en forma de documentos escritos que se podían recopilar, estudiar y revisar.

La aparición de la academia como institución educativa responsable de facilitar el aprendizaje de este modo de actividad basado en textos, la escritura y los sistemas asociados de representación semiótica visual establece los fundamentos para el crecimiento del conocer teórico. Sin embargo, “el empleo de los artefactos de la alfabetización no produce por sí mismo un cambio en el funcionamiento cognitivo; para que esto ocurra, también se debe dar un cambio ideológico que otorgue a estos artefactos un estatus diferentes en las prácticas culturales en las que median” (Scribner y Cole 1981, et citado por Wells, 199:81). De esta manera el modo de conocimiento teórico se vincula de forma directa tanto a las instituciones responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje como al del aprendizaje individual.

Teniendo en cuenta el proceso evolutivo de los tipos de conocimiento a lo largo de la historia para la adecuación en el orden didáctico y específicamente para este trabajo, asume la consideración de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional:

El desarrollo de este trabajo parte de la consideración de los conocimientos declarativo, procedimental y condicional:

El conocimiento declarativo se refiere a los conocimientos que los estudiantes dicen tener sobre un tema o asunto determinado, para este caso específico, sobre los textos expositivos y argumentativos y sobre los temas que se tratan en dichos textos como el caso de las tribus urbanas.

El conocimiento procedimental permite reconocer la capacidad del estudiante para poner en uso los conocimientos en el desarrollo de actividades concretas. Este tipo de conocimiento le implica al estudiante organizar los recursos y las acciones para alcanzar un fin específico que para este caso se concreta en la lectura comprensiva de textos expositivos y en la escritura de textos argumentativos como mecanismo de aprendizaje.

El conocimiento condicional como la capacidad para utilizar los conocimientos para responder a tareas específicas con condiciones específicas como el caso elaborar esquemas conceptuales a partir de la

lectura de textos expositivos o escribir textos expositivos a partir de una situación particular como la conveniencia o la inconveniencia de participar en una tribu urbana, dichas actividades permiten evidenciar la consciencia y el control de los niños sobre de las acciones que se realizan para leer y escribir con fines evaluativos.

Las dos consideraciones sobre los tipos de conocimientos se pueden ver como formas distintas de conocer; la primera, propuesta por Wells muestra la evolución histórica del conocimiento y la segunda tomada de los postulados de Luria permite al maestro tomar decisiones para orientar la actividad didáctica para facilitar el proceso de aprendizaje y el desarrollo metacognitivo en los estudiantes.

Los niveles de conocer se asocian con cuatro oportunidades diferentes de construir significado: la experiencia, la información, la construcción de conocimiento y la comprensión. Estas cuatro oportunidades se conjugan en una espiral en la cual se ponen en juego las exigencias progresivas de mayor grado de coherencia y de acción reflexiva y control voluntario de los participantes en el proceso social e individual de construcción de significado y de actuación sobre su aprendizaje:

- a) La experiencia, entendida como los significados que se construyen en la participación del individuo en eventos que constituyen su trayectoria vital, eventos que se interpretan en función del modelo que el individuo tiene del mundo.
- b) La información, que consiste en las interpretaciones que han hecho otras personas de la experiencia y de los significados para ser integrados deliberadamente a su modelo del mundo.
- c) La construcción de conocimiento que se refiere a significados de dominio público, que en contraste con la información supone una postura mucho más activa e integradora; es decir, supone la construcción, la utilización y la mejora progresiva de artefactos de representación de diversa índole con una preocupación especial por la sistematización, la coherencia y la consistencia.
- d) Por último, la comprensión, entendida en función de la relación con la construcción del conocimiento y la experiencia. Es la comprensión la que constituye el marco interpretativo en función del cual comprendemos la nueva experiencia y lo que guía la acción eficaz y responsable. (Wells, 1999: 103)

La cognición por lo tanto, es “la actividad intencional del individuo que como miembro de una comunidad, emplea y produce representaciones en el esfuerzo colaborativo de comprender mejor su mundo compartido y transformarlo” (Wells, 1997:96). En este sentido la cognición no sólo es vista, como proceso psicológico interno individual sino como forma de acción social para llegar a la comprensión.

La espiral del conocimiento, postulada por Gordon Wells, permite pensar la doble dimensión cognitiva de los procesos de aprendizaje: la cognición personal y la cognición social. La primera, en cuanto examen de la experiencia personal, se constituye en punto de partida de la espiral aunque no se niega el origen social e histórico de sus contenidos específicos; y, como contraparte, las prácticas sociales de las personas, mediadas por artefactos semióticos, para alcanzar la comprensión como el estado en el cual decidimos la manera de cómo actuar según entendemos las posibilidades y limitaciones de nuestra acción en cada situación social.

Los tres primeros cuadrantes de esa espiral son ámbitos en los cuales deben considerarse los diferentes tipos de representaciones semánticas que, en un apartado anterior, se han referido como modelos mentales subjetivos, modelos culturales, representaciones sociales y formas ideológicas de representación de la realidad (cf. Pardo, 2007). En el marco de las actividades propias de las instituciones educativas, en la perspectiva de propiciar ambientes y experiencias de aprendizaje, la interacción discursiva entre docentes y estudiantes constituye un escenario sociocultural privilegiado para contrastar representaciones de la realidad provenientes de la experiencia personal, con las otras representaciones que, como información de otros actores sociales, muestran facetas de tematización y esquematización de representaciones mucho más estructuradas en términos cognitivos. La construcción de conocimientos, como parte de la espiral cognitiva de Wells, supone un momento deseable para la escuela en donde el estudiante, acompañado por sus docentes y compañeros, pueda descubrir nuevos sistemas sociales de representación, como sistemas compartidos de significado, que se sustentan en procesos sociales vinculados al cultivo del conocimiento científico y de cuyas normas, juegos, actitudes y valores el estudiante puede participar.

En la medida en que los estudiantes se apropian de las herramientas semióticas para procesar su experiencia personal; además, contrastan esas representaciones semánticas de su experiencia con otras representaciones elaboradas por otras personas que han “estudiado” un problema determinado; y aprenden los modos de desmontar y re-elaborar los esquemas cognitivos para representar el contenido referido al mundo y los esquemas relativos a los artefactos semióticos con los cuales los seres humanos interactúan en comunidades que tematizan determinados campos de conocimiento, entonces, parece más factible que los estudiantes decidan actuar y actúen de forma adecuada en escenarios sociales donde se cultive la actividad de aprender. En este caso, se podrá afirmar que los estudiantes comprenden cómo funcionan algunas de las situaciones sociales propias de las institucionales educativas.

El reto que esta tesis enfrenta es, precisamente, propiciar ambientes y generar experiencias en las cuales los estudiantes comprendan la forma cómo sus actuaciones con determinados tipos de textos escritos

(expositivos y argumentativos) se constituyen en factores importantes para la transformación de sus propios procesos de producción de conocimiento.

En el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento es importante abordar la relación discurso y procesos de aprendizaje. Al respecto, es pertinente mencionar la teoría de los esquemas desde la visión social. Los esquemas corresponden a formas organizadas de representación semántica constituidas por las comunidades y la sociedad misma, consideradas válidas para comunicarse; y, la teoría de la cognición social, que surge a partir del problema que crean las diferencias en el manejo de los enunciados entre las personas individuales y las visiones de grupo que las personas no logran captar y que sin embargo, lo hacen a través del texto. La cognición social permite ver las múltiples propiedades de valoración de los textos, que es lo que da campo a pensar en la parte argumentativa.

Uno de los aportes hechos desde diferentes campos disciplinarios como la inteligencia artificial, la psicología cognitiva, la lingüística, entre otros, es el concepto de marco o esquema. Los esquemas representan un principio organizativo que ordena un paquete de conocimiento estructurado, más o menos establecido a partir de la convención o la experiencia social, (cfr. Van Dijk, 1988: 235). Además de la visión cognitiva, la teoría de los esquemas incluye la visión social y los define como formas organizadas de representación semántica que las comunidades y la sociedad misma consideran válidas para comunicarse.

En la comprensión y producción de texto es pertinente definir los esquemas, sus funciones y las implicaciones en los procesos de aprendizaje, para este caso, los esquemas cognitivos son “paquetes estructurados de conocimiento y procedimientos de acción de distintos ámbitos específicos, almacenados de manera organizada en la memoria a largo plazo”. (Rumelhart: 1980:13). Los esquemas pueden ser: *conceptuales generales* (conocimiento del mundo, lo social, lo histórico y lo cultural), *específicos* (de un área en particular) y *formales o estructurales* (organización discursiva).

Los esquemas incluyen conocimiento organizado estructuralmente y especifican las redes interrelacionadas entre sus constituyentes; es decir, muestran la manera en que las diferentes unidades de conocimiento se relacionan entre sí con las indicaciones sobre cómo utilizar ese conocimiento. Más que estructuras predeterminadas fijas, los esquemas cognitivos evolucionan permanentemente por la interacción de sujetos que pertenecen a una misma comunidad dando un carácter sociocultural a la formación y evolución de los marcos cognitivos (Martínez: 1991)

Los esquemas cognitivos son esenciales para el procesamiento, la comprensión y el aprendizaje de textos, puesto que el lector interpreta el texto no sólo a partir de sus contenidos sino también, de las

implicaciones de esa información en sus esquemas; es decir, en función de lo que lee y también en función de lo que sabe sobre lo que lee (Martínez, 1991:16-17).

Dentro de los esquemas de orden textual son relevantes, las tipologías de texto (de las que se hablará posteriormente) donde las posibilidades de estructuras textuales diferenciadas, los distintos niveles micro y macro estructurales de un texto dentro de procesamiento textual ponen en circulación tipos de textos como los expositivos y argumentativos.

La mención hecha de los esquemas como formas organizativas de conocimiento que la sociedad estructura para facilitar las acciones y procesos de comunicación y, como parte de ésta, del procesamiento textual, no descarta la consideración de las diferencias que se puedan encontrar entre distintos grados de estructuración y generalización que caracterizan a esos esquemas sociales de representación semántica; además, esas “unidades” sociales de representación establecen múltiples relaciones de adecuación, transformación o subversión a través de y en el uso individualizado que las personas hacen de ellas, de manera que, en cada enunciado habrá múltiples estratos de conocimiento social y personal entremezclados. Este fenómeno justifica la convergencia en este punto de las propuestas explicativas derivadas de los trabajos de Bajtin o van Dijk, en el caso del primero, a través del concepto de ventrilocución de las voces sociales en el enunciado individual y, en el caso del segundo, de la relación entre cognición e ideologías y de la diferencia entre cognición social y cognición personal. (2008)

La hibridación de las voces individual y social ya referenciada se vuelve más compleja cuando se pone en conexión a los enunciados con los distintos grados de estructuración social e individual de los esquemas que constituyen su significado; de esta manera, para establecer una aproximación a los tipos de conocimiento que se manifiestan en un enunciado, por ejemplo, es necesario tener en cuenta tres dimensiones de la representación: su clase, su perspectiva de origen y del asunto que trata; una clasificación derivada de estos criterios es la siguiente (Pardo, 2007: 31).

Tabla 9. Niveles de Representación y Significación

Niveles de representación	Niveles de significación desde los actores	Niveles de significación desde el asunto
Modelo mental	Subjetivo	Personal
Modelo cultural	Intersubjetivo	Convencional Institucional
Representación Social	Colectivo-social	
Ideología	Socio-cultural	Doctrinal

Cada uno de los niveles de representación y su grado de estructuración cognitiva que se manifiesten en el discurso depende de las condiciones contextuales y personales de las cuales el usuario del discurso participe de manera social, activa y significativamente. En este sentido, la construcción de los niveles de representación y su elaboración como organización del significado en el discurso depende de los procesos de socialización, tematización y esquematización que las personas desarrollen sobre esos esquemas de representación. La socialización supone el proceso de apropiación que un individuo hace de las pautas de representación que le permiten la construcción social de la realidad y su participación e integración a las prácticas culturales de esa misma sociedad; la tematización se entiende como el conjunto de circunstancias sociales y la acción colectiva de personas que abordan, a través del discurso, una forma de representación que se vuelve más compartida y con desarrollos previsibles que podrán ser verbalizados en algún momento de desarrollo del tema; la esquematización supone la elaboración de una forma de representación de un grado mayor de abstracción que aquellas formas de representación que le sirven de fuentes y plantean la direccionalidad de un avance desde las formas de representación subjetivas a otras de mayor cubrimiento y estructuración que recojan las formas de negociación de significado intersubjetivo.

La acción de los dos últimos procesos resulta muy importante cuando se trata de comprender el sentido y la finalidad de las acciones de los docentes, por ejemplo, como actores privilegiados que desarrollan el encargo social a través de las instituciones educativas.

Los textos o discursos (expositivos y argumentativos) también son formas de acción social que tienen un componente cognitivo en las formas de organización individual pero que a la vez corresponden a representaciones semánticas construidas por y para la sociedad.

En los contextos sociales donde se produce la cognición social se presentan variaciones de género o de clase en los cuales se puede llegar a comprender cómo se construyen los conocimientos sobre el mundo, las ideologías de grupos, las actitudes sociales y los prejuicios. En este punto pueden considerarse conceptos como los de voz, enunciado, lenguajes sociales, polifonía y ventrilocuación, elaborados por Bajtin (Wertsch, 1993: 70 ss.), que permiten comprender la interacción y la hibridación de factores sociales e individuales que intervienen en la producción discursiva y en la comunicación oral o escrita y que, como se verá después cuando se hable de los textos argumentativos, sustentan las posibilidades de valoraciones e interpretaciones diferentes tanto de los textos como de los valores que esos textos pueden atribuir al mundo.

Van Dijk propone una teoría que relaciona la sociedad y el discurso, donde considera que la relación que se establece entre estructura social y estructura discursiva es indirecta y pasa a través de una especie de interfaz denominada cognición social. Esto significa que existen estructuras del discurso que son de carácter social y cultural sobre cualquier tipo de estructura de la sociedad.

La relación sociedad – discurso es importante por cuanto significa que la cognición social no es de naturaleza mental sino real (1994:5), lo cual implica que, desde la cognición social el escenario de aprendizaje, en las instituciones educativas, debe asumir la enseñanza de la lectura y la escritura de textos como instrumentos portadores de saberes, valores, ideologías y conocimientos que puestos en diálogo con los participantes del proceso educativo ayudan a comprender no solo las temáticas abordadas sino también las diferentes estructuras o esquemas textuales; además, privilegiar las prácticas colectivas favorece el aprendizaje individual.

Además de las consideraciones teóricas tenidas en cuenta hasta aquí, se hace necesario definir la metacognición, pues la investigación va más allá de lo cognitivo, a continuación se mencionan algunos conceptos desde diferentes autores.

Esta investigación más que el desarrollo de procesos cognitivos busca influir en la posibilidad de reflexión y control sobre las formas como los niños pueden aprender a aprender y a usar los aprendizajes sobre el uso de los textos en sus propios procesos de aprendizaje, se hace necesario incluir el concepto de metacognición.

La metacognición se puede estudiar desde diferentes autores y enfoques. Según Flavell (1978) “la metacognición hace referencia al conocimiento de los propios procesos cognitivos, de la forma como se producen los resultados de estos procesos y de cualquier aspecto que se relacione con ellos; es decir el aprendizaje de las propiedades relevantes que se relacionen con la información y los datos”. La metacognición por tanto, se refiere al análisis, valoración y regulación que la persona (estudiante) hace de sus propios procesos cognitivos a la hora de resolver una situación problemática.

Los desarrollos sobre la metacognición enfatizan dos factores: el conocimiento de los procesos cognitivos de la persona (saber qué) y la regulación de dichos procesos (saber cómo).

a) El conocimiento sobre la propia cognición implica ser capaz de tomar conciencia del funcionamiento de la manera de aprender y comprender los factores que explican los resultados de una actividad, sean positivos o negativos. Por ejemplo: cuando un alumno sabe que extraer las ideas principales de un texto y

organizarlas en un esquema (mapa conceptual) favorece su recuerdo de manera significativa aprende a valorar el uso de estas estrategias para mejorar su memoria. Por lo tanto, el conocimiento del propio conocimiento es positivo para la actividad intelectual en la medida que no solo se recupera sino que se puede aplicar en actividades concretas mediante el uso de estrategias idóneas para cada situación de aprendizaje.

b) El segundo factor hace referencia a la regulación y control de las actividades que el alumno realiza durante su aprendizaje. Este aspecto incluye la planificación y desarrollo de las actividades cognitivas, el control del proceso intelectual y la evaluación de los resultados obtenidos para establecer las fortalezas e identificar las dificultades con miras a mejorar los procesos de aprendizaje.

Aunque los dos aspectos mencionados anteriormente están relacionados, el primero, el conocimiento del propio conocimiento, surge más tarde en el niño que la regulación y el control ejecutivo, ya que este último depende más de la situación y la actividad concreta (Dorado Perea, 1996: 96).

El concepto de metacognición es importante para el proceso de enseñanza y aprendizaje en cuanto que, es una habilidad que contribuye al protagonismo del estudiante en el aula. Lo anterior implica, por una parte, que el profesor debe aplicar diferentes estrategias metacognitivas útiles para la adquisición, empleo y control del conocimiento; y, por otra parte, que los estudiantes deben ser conscientes de sus estrategias de pensamiento y de sus esfuerzos por mantener información en la memoria. Dentro de las habilidades metacognitivas están las de planificar, predecir, comprender, interpretar, verificar, comprobar y valorar los procedimientos empleados (F. Trillo, 1989:56).

La relación de la metacognición con las estrategias, habilidades de estudio y otros procesos cognitivos y no cognitivos se asume como la capacidad de autorregulación del propio aprendizaje, es decir como la capacidad de planificar estrategias para cada situación, aplicarlas, controlar el proceso, evaluarlo para identificar posibles fallos, y como consecuencia transferir todo ello una nueva actuación: aprender a aprender (Dorado Perea, 1996: 12).

El desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas se convierte en elementos fundamentales tanto para el desarrollo de los procesos de comprensión y producción de textos específicos como para la reflexión y uso de los textos como mecanismo de aprendizaje de diferentes temáticas de interés colectivo e individual. El siguiente apartado presenta las características de los textos expositivos y argumentativos (objeto de estudio de este trabajo) y la forma como se pueden utilizar no solo en el contexto educativo sino en los diferentes espacios de la vida social y cotidiana de los estudiantes.

2.3 PROCESAMIENTO TEXTUAL

En relación con el procesamiento textual como instrumento de aprendizaje son varios los estudios que hablan sobre la forma como los estudiantes adquieren y se apropian de manera consciente de los conocimientos; en relación con estas formas de aprendizaje es necesario referir algunos aportes teóricos tendientes a la comprensión y producción de textos y su importancia en la ampliación de conocimientos tanto sobre el uso de los mismos textos como sobre su incidencia en la modificación de los marcos cognitivos de las personas. En este sentido el presente apartado aborda elementos tales como la comprensión de lectura, la producción escrita y la caracterización de los textos expositivos y argumentativos.

El aula debe ser un campo de interacción de ideas, representaciones y valores. A pesar que la interpretación y el aprendizaje es personal, los dos están mediados por el intercambio social y discursivo de ideas y conocimientos entre los participantes. Por ello, los alumnos individualmente obtienen diferentes interpretaciones de los mismos materiales y/o situaciones, los cuales son compartidos, discutidos y valorados en sus conversaciones y sólo después, cada uno construye (reconstruye) su conocimiento según sus esquemas, sus saberes y experiencias previas en su contexto.

Para hablar de los conocimientos y procedimientos que el lector (estudiante) pone en juego en la comprensión y producción textuales es necesario mencionar el trabajo de Walter Kintsch y Teun A. Van Dijk quienes, en 1978, propusieron un sistema de operaciones mentales, en forma de modelo integrativo que permite, en el caso del lector, interactuar especialmente con la información semántica que aporta el texto para elaborar su comprensión y producir recuerdos y protocolos de resumen de esa información textual. Este modelo parte de tomar el contenido semántico del texto como una estructura organizada jerárquicamente.

La comprensión de un texto consiste en la construcción de una representación semántica de los contenidos del texto en varios niveles y a través de la acción de varios procesos. Es decir que un texto con sus estructuras globales, semánticas, sintácticas (en todos sus niveles) y con todas las características gramaticales es también un sistema de cognición, donde la cognición es un sistema de memoria a largo y a corto plazo (MLP y MCP) que almacena y retiene la representación semántica, permitiendo una recuperación posterior de los contenidos del texto.

El procesamiento simultáneo por parte del lector de los distintos niveles de estructuración textual para lograr la producción de esas proposiciones superordinadas implica la puesta en juego de varias

operaciones mentales que se rigen por determinadas pautas que actúan cíclicamente para integrar la información en unidades mayores y que se han identificado como macrorreglas

Las macrorreglas son un conjunto de reglas de orden semántico que permiten la construcción del sentido global del texto. El papel abstracto de las macrorreglas es la organización de significados e interpretaciones que facilitan "la reconstrucción formal de un tema, con lo cual el tema de un texto es exactamente lo mismo que la macroestructura o una parte de ella"(Van Dijk, 1977:58).

Según Van Dijk, las principales macrorreglas son: La omisión o supresión que consiste en la eliminación de las proposiciones del texto base sin que se modifique sentido general del mismo; la selección que permite identificar y seleccionar las proposiciones e ideas pertinentes o fundamentales para la construcción de la macroestructura semántica del texto; la generalización consistente en la abstracción de aspectos globales de un hecho expresado en una secuencia de proposiciones elaborando una proposición conceptual más general; y, la de construcción que permite sustituir una secuencia de proposiciones que representan las condiciones, componentes o consecuencias normales de un hecho, por una proposición que lo denota en forma global.

Las macrorreglas permiten que el lector pueda establecer las conexiones locales que hacen posible la vinculación lógica entre información ya conocida (información vieja en cada momento del texto) y la nueva información que aporta el texto en su desarrollo discursivo; y, elaborar inferencias de mayor alcance que integran unidades de sentido menores en otras de mayor cubrimiento, consideradas macroproposiciones, que facilitan la integración de la información textual hasta alcanzar una unidad correspondiente al texto como totalidad significativa.

La consideración del modelo de procesamiento textual de Kintsch y Van Dijk implica poner en juego otros conceptos como los de cohesión y coherencia. La cohesión se entiende como el conjunto de rasgos que tienen que ver con "la manera en que los componentes de la estructura superficial [del texto] están conectados y de cómo estas relaciones están marcadas lingüísticamente". La coherencia "tiene que ver con el texto como un todo e indica cómo los conceptos o ideas subyacentes están relacionados entre sí, a veces explícitamente, otras veces de manera implícita" (López, 1998:23).

Las operaciones mentales propuestas en el modelo integrativo de procesamiento textual exigen la inclusión de una base cognoscitiva que sustente el contenido de dichas operaciones. Esta exigencia se postula por cuanto las informaciones semánticas pueden procesarse y almacenarse en una memoria a

largo plazo que permite a las personas manejar la información acerca del conocimiento del mundo en general a partir de la convención o la experiencia social, (cfr. Van Dijk, 1988: 235).

Los mismos conceptos de estructuras textuales, señalados para explicar los procesos de comprensión, son pertinentes para dar cuenta de los procesos de producción textual, aunque es necesario hacer las aclaraciones sobre los procesos cognitivos relacionados con la producción textual, en este caso se alude mediante el señalamiento de la importancia de planear, textualizar y revisar los múltiples borradores para hacer de la escritura un importante mecanismo de aprendizaje. Los trabajos de John Hayes (1996), Anna Camps y Teresa Ribas (1993) y Daniel Cassany (1990), entre otros, pueden ser elementos de mucha ayuda para entender la enseñanza de la producción escrita como proceso.

La escritura se asume como un proceso en el que se ponen en juego los fines, los saberes y los procedimientos conscientes para actuar en relación con determinadas condiciones sociales de uso de la lengua escrita; en este sentido, autores como John Hayes y Linda Flower definen la escritura como un proceso cognitivo relacionado con las acciones de pensamiento realizadas por un autor para escribir un texto (1980-1996).

Entre las acciones que el autor realiza para escribir un texto se pueden señalar la planificación, la escritura y la revisión. Cada uno de estos momentos implica el desarrollo de acciones específicas y diferenciadas. Así, en la planeación se determinan los objetivos específicos (intención) del texto, se generan y jerarquizan las ideas; en la escritura o textualización se organizan las ideas en párrafos de acuerdo con la superestructura del texto específico a escribir; y, en la revisión se evalúa y se hacen las correcciones pertinentes en los aspectos gramaticales, sintácticos, semánticos y pragmáticos.

El proceso de escritura está orientado a producir sentido, por lo cual tiene en cuenta aspectos de la interacción social entre el escritor y el lector manifiestos en el uso consciente, reflexivo y controlado del lenguaje para generar texto en ausencia de contexto. Así la transcodificación, el distanciamiento y la metacognición son marcas características que exigen la reflexión y control del proceso de escritura. (Vigostky, 1987:212)

La orientación de la escritura como proceso compositivo anclado en el pensamiento es importante para esta investigación, en la relación cognición – procesamiento textual, por cuanto consolida la capacidad intelectual inductiva y deductiva del estudiante, promueve el dominio de las operaciones discursivas, sistematiza y modela el conocimiento, resuelve problemas y llega a síntesis dialécticas o a la concordancia. Por lo tanto, el acto de escribir se asume como una actividad social de carácter

comunicativo, inserta en un entorno cultural que le da sentido y que adquiere valor para la persona en relación con los valores que considera relevantes para los lectores”(Camps y Ribas, 1993:12).

Además de las implicaciones mencionadas, la composición escrita precisa el género discursivo, el cual se refiere a los distintos modos de organizar el discurso dependiendo del contexto de uso y se pueden caracterizar desde la situación y el contenido temático. Los géneros discursivos están estrechamente relacionados con las situaciones comunicativas en que se usa la lengua. (Camps y Ribas, 1993:16)

La enseñanza de la lengua escrita y, especialmente, de la composición escrita exige tener en cuenta aspectos complementarios tanto del componente lingüístico como de los procesos mentales implicados en la escritura los cuales involucran operaciones complejas que se interrelacionan de manera diferente dependiendo de los factores individuales y del tipo de texto. (Camps y Ribas, 1993:12)

Para la situación particular de las prácticas didácticas en relación con ésta investigación, las consideraciones acerca de la enseñanza directa de contenidos conceptuales sobre los distintos niveles de estructuración de los textos; los procesos cognitivos de comprensión y producción textual y el trabajo de los maestros para que los estudiantes se apropien de dichos conceptos y los usen como herramientas procedimentales para actuar intencional y controladamente en la comprensión y producción textual responden a los problemas específicos de la enseñanza que tiene como objetivo el aprendizaje de conocimientos, procedimientos, actitudes y valores que le permitan al estudiante convertirse en un usuario experto de la lengua escrita, con independencia cognitiva y valorativa para desarrollar sus propios procesos de control y aprovechamiento para aprender por sí mismo a partir de la lectura y escritura de los textos.

Para asumir la relación cognición – procesamiento textual, en este proceso investigativo, es importante señalar las características de los textos expositivos y argumentativos, con los cuales se pretende mejorar los procesos de aprendizaje.

En primer lugar, el texto expositivo es aquel que cumple una función referencial, su principal objetivo es informar, incluye comentarios aclaratorios, incorpora explicaciones y utiliza claves explícitas (títulos, subtítulos, alusiones). Exponer es dar a conocer las diversas facetas o aspectos de un tema dentro de un propósito eminentemente informativo, por lo cual, puede recurrirse a la descripción, observación, y a la narración verídica. Los textos expositivos, manejan datos, hechos, reflexiones y toda clase de contenidos objetivos, depurando al máximo los juicios y opiniones del lector.

Este tipo de texto no se dedica únicamente a la presentación de información sino que busca establecer una referencia directa con la realidad o tópico tratado, se dirige al lector mediante una serie de recursos y estrategias que ayudan al esclarecimiento del tema y a su comprensión, se limita a la presentación de hechos y excluye la emisión de juicios y opiniones, es decir que informa a los lectores, sin transformar su modo de pensar sobre el tema.

El texto expositivo se puede centrar, según la definición propuesta por Matilde Frías Navarro (1996: 115), en: descripción de un fenómeno, desarrollo del tema, analizar un problema, textos mixtos. Para la estructuración del texto expositivo se emplean una serie de técnicas y operaciones mentales que permiten la presentación lógica, coherente y objetiva de la información científica: definición, clasificación, análisis, síntesis, cuantificación, contraste, causa - efecto, orden espacial y cronológico entre otros (Pérez Grajales, 1992: 97). Otra clasificación de los textos expositivos es la propuesta por Cook y Mayer, que se refiere a la organización de la información y se puede clasificar en: Generalización, Enumeración, Secuencias, Clasificación, Comparación / contraste.

Entre los textos expositivos podemos ubicar: el resumen, el artículo, el informe, el acta, el memorando, textos pedagógicos, didácticos y científicos; documentos jurídicos como el memorial, el edicto y el acto legislativo; y, la conferencia.

Por otra parte, la mayoría de los textos que leen y escriben los jóvenes son expositivos. Desde el punto de vista didáctico, este hecho tiene implicaciones importantes debido a que, estos textos, presentan características específicas muy diferentes al resto de discursos orales o escritos. Además el texto expositivo es el medio de difusión que utilizan la ciencia y la tecnología para diseminar sus descubrimientos. Así mismo es el que predomina en la educación, teniendo en cuenta que circulan en el entorno desde antes de la escolaridad formal enfrentando al niño a procesos de lectura complejos, como: códigos, símbolos, graffitis, textos publicitarios etc.

Además, los textos expositivos cumplen una función de tipo socio-cultural consistente en el manejo del uso funcional de la lengua de acuerdo al contexto, lo cual significa que el estudiante debe conocer los fines, planes, metas, o intención comunicativa que porta el texto. De igual manera, los textos expositivos son más usados para el desempeño profesional, académico y administrativo, lo cual exige una buena formación de la competencia comunicativa que permita al estudiante y al profesional presentar e interpretar diversidad de documentos.

Y en segundo lugar, el texto argumentativo, que se define como un modo de organizar el discurso que pretende conseguir la adhesión de un auditorio a las tesis u opiniones que sostiene el autor. La argumentación se utiliza normalmente para desarrollar temas que se presta a controversia. Lo anterior permite afirmar que la argumentación es una forma de defender un punto de vista por medio de razones que conllevan a sustentar los argumentos presentados; y, además, descifrar mensajes que buscan influir en el receptor; "la argumentación es una forma de convencer o de lograr la adhesión de un determinado auditorio, pero apoyándose más que todo en criterios racionales" (Díaz, 2002: 5).

Se puede definir el discurso o texto argumentativo como el conjunto de estrategias de un orador que se dirige a un auditorio, con vista a modificar el juicio de dicho auditorio, conseguir la adhesión o hacer que admitan una determinada situación o idea (Álvarez, 2004:47).

Para poder hablar de argumentación, debe darse una situación de desacuerdo sobre una determinada posición o proposición; es decir, se debe contar con la confrontación de un discurso y un contra-discurso, generalmente formulado mediante las estructuras contra-argumentativas de concesión y refutación. (Álvarez, 2004:50)

En la composición de toda argumentación hay que diferenciar dos partes fundamentales; primero, el marco o situación pragmática en la que se desarrolla la argumentación como interacción y en la que intervienen factores como: tema, tipos de interlocutores, proceso de argumentación y de persuasión, los objetivos, las condiciones, los precedentes, las situaciones sociolingüísticas y culturales, el tiempo y el espacio; y segundo, la estructura de la argumentación, referida a las categorías funcionales de la argumentación (argumento, inferencia, tesis, opinión o conclusión) su distribución en el texto y su relación jerárquica y las formas lingüísticas con que se expresan. Se puede afirmar que el esquema básico de la argumentación consiste en poner en relación (estructural) una serie de datos (argumentos) con una conclusión a la que se ha de llegar; relación que puede ser garante y apoyo, o refutación o excepción.

La argumentación consta de una introducción, que tiene como finalidad presentar el tema y predisponer favorablemente al receptor para que acepte la tesis; exposición de los hechos en los que se basa el emisor para que el receptor conozca la tesis defendida y se sitúe a favor del argumentador; exposición de los argumentos que el emisor estima oportunos en favor de la tesis que defiende y de los que se sirve también para refutar los argumentos de la parte contraria; y la conclusión, es el recuerdo o recapitulación de los más importante que se ha expuesto para reafirmar la tesis o plantear una nueva. (Álvarez, 2004: 51)

Las características de los textos argumentativos, según el trabajo realizado por Joaquim Dolz (1994) presentan unos elementos que se deben tener en cuenta en el momento de estudiar los textos argumentativos, estos elementos son los siguientes: la situación de la argumentación (controversia y toma de posición), la estructura de base argumentativa, y las operaciones específicas de la argumentación (argumentos, refutación y negociación).

La argumentación desde el discurso es la garantía de la puesta en escena del lenguaje en función de los conocimientos y comportamientos, así como de las informaciones y modalidades que se realizan en el lenguaje. La función consiste en hacerse cargo de operaciones cognitivas que soportan tanto la composición como el razonamiento, valiéndose de manera programática de estructuras cognitivas o textuales o de operaciones discursivas (Cárdenas, 1991:225)

En la argumentación se involucran las narraciones, una imagen de los enunciados y diversos procedimientos retóricos, todo lo cual contribuye a generar efectos referenciales sobre los cuales se acaballan los argumentos (Cárdenas, 1991:225).

El elemento principal del discurso argumentativo es la defensa de un punto de vista con el objetivo de reducir diferencias entre las opiniones que sustenta el locutor-escritor y las que reconoce como distintas en los destinatarios. La contra-argumentación es posible desde el momento en que el discurso tiene orientación argumentativa expresada por la tesis que se defiende.

“El discurso argumentativo escrito tiene intrínsecamente un carácter dialógico. Esta característica se pone de manifiesto en la contra-argumentación, uno de los aspectos que mayor dificultad presenta para los aprendices, tanto en la comprensión como en la producción de textos escritos” (Camps, 1995:22). El dominio de la argumentación escrita es la necesidad de que el locutor-escritor gestione autónomamente todos los elementos del discurso y del texto argumentativo sin la intervención del interlocutor.

En los textos argumentativos la contra-argumentación es una de las características que hace más complejo el discurso argumentativo monológico. En este sentido, la contra-argumentación tiene dos funciones, construir la imagen del destinatario al cual se apela con la argumentación y contrarrestar las posibles objeciones que este destinatario podría oponer a la tesis que defiende el locutor.

Los enlaces concesivos y adversativos son instrumentos lingüísticos para indicar las restricciones que el escritor pone a un enunciado de orientación contraria y para restablecer la orientación con sus argumentos.

Según Bajtin, un género primario como el diálogo argumentativo incluido en un género secundario como es el discurso argumentativo escrito se transforme en mayor o menor medida porque no tiene lugar un intercambio real entre “sujetos discursivos”, es decir, porque no hay un diálogo real sino que en el texto argumentativo de tipo monologal como el escrito se contraponen ideas, unas asumidas por el argumentador y otras que el argumentador no asume o asume parcialmente y que pone en boca de otros enunciadores para contrarrestarlas con los propios argumentos. Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación y que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contraargumentos.

Aprender a construir el discurso argumentativo escrito, implica según Dolz (1993), aprender desde los aspectos dialógicos de la argumentación que se debe tener en cuenta el carácter dialógico, la intención con que se escribe el texto, la dificultad de tomar posición, de contra-argumentar, de crear el discurso monologal y de usar recursos lingüísticos.

Para lograr la enseñanza de la argumentación dialógica tendrá que promover situaciones de lectura que impliquen la comprensión del autor y la tesis que defiende; la graduación progresiva de la producción discursiva monologal y proporcionar textos que pongan al alcance los modelos sociales de la argumentación y los recursos lingüísticos adecuados a cada caso.

La alta complejidad en el conocimiento sobre la argumentación requiere de la mediación de la enseñanza y sin ella, no se puede desarrollar, en cambio cuando está se da desde la educación primaria los individuos son capaces de argumentar por escrito y ajustarlo a la situación discursiva. (Dolz, 1993:2)

El papel de la argumentación desde lo pedagógico propicia la integración de los campos del desempeño humano desde el punto de vista socio-cognitivo, a la par que posibilita la comprensión de los comportamientos discursivos tanto de los estudiantes como de los maestros.

La comprensión de un texto argumentativo implica comprender la tesis que defiende el escritor, partir de los aspectos discursivos tales como: quién es locutor, a quién quiere convencer, de qué y de esta forma los elementos del discurso se interrelacionen.

En los textos argumentativos existen mecanismos lingüísticos y discursivos asociados a la estructura argumentativa, tales como conectores de tipo contrastivo, causales y consecutivos, y los distributivos. Los conectores argumentativos son necesarios para relacionar las secuencias textuales es por ello que cumplen una función básica en estos textos. En cuanto a la cohesión léxica, la influencia contrastiva que

se presenta entre argumentos y contra-argumentos se puede manifestar a través de de las palabras utilizadas, próximas a conectores opuestos o de contraste como la antonimia, complementariedad, inversión u oposición relativa (Cuenca, 1995: 29)

En relación con la evaluación de la textualidad es necesario considerar los diferentes criterios que se tendrán en cuenta para evaluar los textos producidos por los estudiantes al finalizar la intervención. En este sentido se asumen los aportes del modelo textual de A. De Beaugrande y W. Dressler (1997) quienes proponen siete normas de textualidad: dos centradas en el texto y las demás centradas en el usuario.

Estas normas de textualidad son: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad.

La Cohesión se refiere a un aspecto formal que permite establecer las relaciones entre una oración y otra en el texto, o la manera como se conectan lingüísticamente los componentes de la estructura superficial del texto. Es decir que la cohesión permite establecer las conexiones entre las ideas que conforman el texto, el uso adecuado de palabras relacionadas con el tema (sinónimos, antónimos y generalizaciones, etc.). Además, este nivel de textualidad se puede evidenciar a partir del uso adecuado de diferentes conectores (interfrásicos y conclusivos) y de los signos de puntuación.

La coherencia entendida como una propiedad semántica del texto, referida al seguimiento de un núcleo temático a lo largo de la producción, indica cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.). Constituye un nivel macro-estructural, en el sentido de dar cuenta de la globalidad del texto.

La **intencionalidad**, tercera norma de textualidad, representa la intención del emisor ante un acto comunicativo dado. Se refiere a la posibilidad de responder a un requerimiento, es decir a la capacidad de escribir para otro a través de algún tipo de texto y se manifiesta en la capacidad para utilizar el material léxico – gramatical y el medio o el modo de los textos. Para este trabajo, la intencionalidad tiene que ver con capacidad de leer la intencionalidad del enunciado y responder al requerimiento pragmático de la pregunta o dilema de argumentación. Esta norma de textualidad responde a una planificación que se corresponde con, el propósito y objetivo de la escritura del texto, y al control sobre el logro de dicho propósito, al igual que a la integración con las otras normas de textualidad, especialmente la aceptabilidad en la que se evidencia el nivel de complicidad o tolerancia por parte del receptor.

La **aceptabilidad** tiene que ver con la actitud del emisor para cautivar la atención del receptor, y la capacidad del receptor para comprender la intención comunicativa del emisor y responder a ella. Para alcanzar esta meta es importante, en la planificación, tener en cuenta el tipo de texto, la situación espacio – temporal de enunciación, la cultura, las expectativas sobre lo que le gustaría recibir al lector, es decir, lograr que el texto sea memorable o comprensible, usar ejemplos, datos y otros mecanismos de ilustración suficientes, pertinentes y atractivos para el lector de manera que logre persuadirlo. Esta norma junto con la presentada anteriormente requiere un cierto nivel de complicitad o tolerancia por parte del receptor.

La **informatividad**, quinta norma de textualidad, tiene que ver con el manejo de la información en el texto; es decir con la suficiencia y pertinencia de información en el texto, la inclusión de información nueva y novedosa sobre el tema que facilite, en la medida de lo posible, la interacción del lector. El manejo del contenido permite valorar el grado de novedad o de imprevisibilidad de un texto.

La **situacionalidad** se refiere al conjunto de factores espaciales y temporales que afectan la producción textual y la manera como ésta se adecua a esas exigencias; ésta norma de textualidad explora la pertinencia del texto en relación con las condiciones singulares en que ocurre la situación de comunicación.

La **intertextualidad**, tiene que ver con lectura desde “la enciclopedia”; es decir, desde la puesta en red de saberes de múltiples procedencias (esto sería lo intertextual). Esta norma está relacionada con el conocimiento que se tenga de textos leídos anteriormente y con la capacidad de ponerlos en diálogo en el texto para lograr el propósito o intención comunicativa; en este sentido, se pueden encontrar citas textuales, intertextos y manejo de referencias de autoridad para darle credibilidad al texto, como parte de la intertextualidad. Leer desde la intertextualidad permite identificar con qué otros texto se identifica el texto que se está leyendo (manejo de los esquemas o superestructuras textuales; por ejemplo, si el texto escrito se asemeja a los esquemas de otros textos argumentativos).

2.4 LINEAMIENTOS DE LA PROPUESTA METODOLÓGICA

Esta propuesta metodológica se fundamenta en los postulados de la psicología cognitiva, la textolingüística, la neurociencia y la metacognición, es decir que asume la comprensión y la producción textual como actividades socio-cognitivas que favorecen el desarrollo de estrategias metacognitivas para aprender a aprender desde las mismas actividades de aprendizaje.

El diseño y la aplicación de la propuesta metodológica que contribuya con el mejoramiento de los procesos de aprendizaje se apoya directamente en el enfoque pedagógico Enseñanza para la Comprensión. Este modelo, es una de las más recientes contribuciones al mundo de la educación, se deriva de los planteamientos desarrollados por Tina Blythe y sus colaboradores (1998), quienes dedicaron varios años a la elaboración del concepto y las características de una propuesta que permitiera reflexionar sobre la orientación de las prácticas de enseñanza, orientada al desarrollo de la comprensión en los estudiantes.

La Enseñanza para la Comprensión también favorece la enseñanza de habilidades y capacidades para comprender las diferentes situaciones que el mundo actual impone. Además, propende por el desarrollo del conocimiento desde la interacción social donde el estudiante no parte solamente de sus procesos de aprendizajes individual sino que comparte con sus compañeros y profesor(a) quien está llamado a propiciar espacios y situaciones de interés para los estudiantes que lo lleven a analizar, expresar, interrogar, argumentar, analogizar, ejemplificar, y demostrar para poder construir y controlar su propio aprendizaje de modo que pueda ser utilizado para solucionar problemas y enfrentar los retos que su contexto social le exigen.

En este sentido, el desarrollo de la propuesta plantea cuatro componentes a tener en cuenta en la enseñanza para la comprensión, los cuales son: Tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica (Blythe, 1998: 43-49).

1. Los tópicos generativos se asumen como los conceptos, temas, teorías, ideas, etc. desde los cuales se planea y se desarrolla el presente trabajo de investigación. Es de resaltar que los tópicos generativos se toman como punto de partida para el trabajo de una o varias asignaturas. Por lo tanto, se parte de tópicos de interés, atractivos y accesibles para los estudiantes y para el docente, de modo que facilite la posibilidad de establecer una red de relaciones que contribuya al mejoramiento de los procesos de aprendizaje en los estudiantes a partir del manejo de los textos expositivos y argumentativos.
2. Las metas de comprensión surgen de la necesidad de delimitar los tópicos en aspectos específicos y las actividades a desarrollar entre estudiantes y docentes. La meta de comprensión permite prever lo que se quiere que los estudiantes comprendan respecto al tópico generativo.

3. Los desempeños de comprensión se relacionan con las evidencias del trabajo y la comprensión de los estudiantes sobre el tópico generativo seleccionado. Los desempeños de comprensión se entienden como las producciones que el docente aspira que los estudiantes realicen en el desarrollo del trabajo académico. Por ejemplo, desempeños en la comprensión y producción de texto orales o escritos sobre el tópico generativo, actividades prácticas, reflexión sobre la importancia de los textos para lograr aprender de diferentes temáticas y la necesidad de conocer sus características, tipologías, intenciones comunicativas, en fin del manejo de los textos y su aprovechamiento para enriquecer los procesos de aprendizaje y los mismos conocimientos.etc.

4. La evaluación se asume como un ejercicio diagnóstico (*evaluación diagnóstica continua*), como un proceso continuo y conjunto entre el docente y los estudiantes. Su función es hacer seguimiento a los procesos de aprendizaje de los estudiantes para buscar alternativas que permitan superar las dificultades detectadas en cada momento. En tal sentido, cada desempeño de evaluación implica el desarrollo de una actividad que está determinada por un criterio de evaluación preciso y que se concreta en un producto que permite verificar el estado de los estudiantes, sus fortalezas, sus debilidades, sus avances o retrocesos para hacer su debida realimentación.

Es de resaltar que para el presente trabajo la enseñanza para la comprensión no se asume como un modelo único sino que permite la combinación de actividades desde el aprendizaje cooperativo para facilitar el intercambio de ideas, opiniones, argumentos y la reflexión sobre los procesos cognitivos, para facilitar el desarrollo de aprendizajes y el control sobre de los mismos. La vinculación de este tipo de ejercicios responde a la necesidad de abordar el aprendizaje como un proceso social, intencional y sistemático basado en el desarrollo de aprendizajes desde las comunidades discursivas de acuerdo con los postulados de Bustamante y otros (2003).

De acuerdo con lo anterior, la propuesta metodológica se apoya en el modelo de aprendizaje cooperativo, que de acuerdo con los postulados de Vigosky, se caracteriza porque está centrado en el alumno, existe una motivación intrínseca (no extrínseca), se centra en la construcción del conocimiento por los alumnos (no la transmisión y reproducción del mismo), la responsabilidad del aprendizaje recae sobre todo en el estudiante (no hay un fuerte autoritarismo y gran control del proceso y de los resultados), existe mayor motivación, desarrollo de razonamientos de orden superior y metacognitivos y capacidades del tipo:

investigación, trabajo en grupo, resolución de problemas, presentaciones públicas, habilidades sociales, prevención y mediación de conflictos e interacción social.

La estrategia de aprendizaje cooperativo seleccionada para el trabajo de internación es la estrategia MOVER. La palabra MOVER corresponde a una sigla que representa los roles y las funciones que cada uno de los integrantes del grupo debe asumir.

- La M, hace referencia al monitor que tiene la función de presentar el trabajo y organizar el desarrollo del mismo, revisar que todos los participantes hayan cumplido con su responsabilidad individual, ceder el turno de habla, escuchar y direccionar la actividad de intercambio.
- La O se refiere al observador quien tiene la función escribir un documento que dé cuenta de la forma como se desarrolla el trabajo en equipo, de los aportes que hace cada uno de los integrantes, llevar control de la actividad individual y colectiva.
- La V representa al vocal, los estudiantes que asumen este rol deben recoger datos a partir de la discusión y socialización de los productos individuales para exponer el tema en cuestión.
- La letra E identifica al ensayista quien tiene la función de escribir un ensayo relacionado con el tema, a partir de un dilema acordado por el grupo. Y,
- La R representa al relator, este rol cumple la función de realizar una relatoría o un acta sobre el desarrollo de los diferentes momentos del trabajo grupal

Otro elemento fundamental en el desarrollo de la propuesta metodológica es el uso del taller. El taller pedagógico es entendido como una forma de enseñar y de aprender mediante la realización de "algo" que se lleva a cabo conjuntamente teniendo en cuenta que los conocimientos que se adquieren en la educación básica se desarrollan en una práctica concreta vinculada al contexto del alumno o mediante la realización de un proyecto relacionado con una asignatura o disciplina particular (Ander Egg, 1991: 11).

Según este autor, el taller pedagógico se caracteriza porque parte del aprender haciendo; utiliza una metodología participativa; se basa en la pedagogía de la pregunta; promueve el trabajo interdisciplinario y el enfoque sistémico; establece la relación maestro/estudiante entorno a la realización de una tarea común; concibe la práctica pedagógica con carácter global e integrador; implica un trabajo grupal y el uso de técnicas adecuadas; permite integrar en un mismo proceso docencia, investigación y práctica.

Esta propuesta metodológica se desarrollo en tres momentos o fases, las cuales surgen a partir del análisis de los resultados del diagnóstico inicial.

FASE 1: En la cual se construye la propuesta metodológica.

FASE 2: Momento en el cual se aplican las diferentes actividades para mejorar los procesos de aprendizaje a partir del procesamiento de textos expositivo y argumentativo y la reflexión sobre el control de los mismos.

FASE 3: En la cual se evalúa el impacto de las actividades en relación con los logros alcanzados por los estudiantes.

Teniendo en cuenta lo manifestado anteriormente, se presenta la propuesta metodológica para “El desarrollo de aprendizajes desde la producción de textos expositivo y argumentativo”

2.5 SECUENCIA DIDÁCTICA

El desarrollo de la propuesta metodológica se lleva a cabo mediante una secuencia didáctica, la cual define Anna Camps (1994) como un conjunto de acciones deliberadamente organizadas y con unos principios pedagógicos claramente definidos. Según Joaquim Dolz (1994) las actividades desarrolladas en la secuencia didáctica implican los tres polos del triángulo didáctico: docente – alumno – contenidos en la enseñanza de la lengua y a través de ella se pone en juego diversas formas discursivas que, al ser canalizadas por el docente, conducen a la elaboración de conocimiento significativo.

Los diferentes momentos de la secuencia didáctica se distribuyen de la siguiente manera:

1. Discusión y evaluación de las pruebas pedagógicas utilizadas en el diagnóstico para observar el nivel de desempeño en el manejo de los textos expositivos y argumentativos.
2. Lectura y análisis de textos expositivos para establecer las características semánticas, superestructurales y pragmáticas de este tipo de texto.
3. Construcción de esquemas a partir de la lectura para reconocer la superestructura textual, la función de cada idea o subtema y el desarrollo de nuevas temáticas desde los textos expositivos.
4. Lectura y análisis de textos argumentativos para establecer semejanzas y diferencias entre las características de éstos y los textos expositivos.

5. Construcción de esquemas para reconocer las características superestructura les de los textos argumentativos y la función de cada uno de los elementos presentes en el texto.
6. Reconocimiento de los tipos de tesis, los tipos de argumentos, los mascadores y los conectores argumentativos.
7. Producción de textos expositivos y argumentativos mediante la estrategia de escritura por proceso.

Cada uno de los tópicos anteriores incorpora estrategias específicas que favorecen el desarrollo de aspectos cognitivos y metacognitivos como:

1. Reflexión y control de los estudiantes sobre las estrategias de aprendizaje para ver cómo los nuevos conceptos transforman el conocimiento procedimental.
2. Reconocimiento de la articulación entre el uso de tipologías textuales y las situaciones reales de comunicación.
3. Desarrollo de las actividades mediante la estrategia de aprendizaje cooperativo MOVER.
4. Reflexión sobre el uso consciente, por parte del estudiante, de la interacción discursiva como contexto de aprendizaje.

1. Tópicos de comprensión

Comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos, los tópicos generativos se proponen a partir de los siguientes interrogantes:

- ¿Cómo puedo aprender a partir de la lectura de los textos?
- ¿Cómo puedo controlar mis procesos de aprendizaje?
- ¿Cómo puedo poner en uso lo que aprendí para demostrar que amplí y profundicé las ideas con las cuales empecé un proceso de aprendizaje?

2. Metas de comprensión

- Evaluar el desempeño en la realización de pruebas de comprensión de lectura y reflexionar sobre los procesos mentales para construir respuestas.

- Fortalecer la comprensión textual mediante el reconocimiento de las diferentes dimensiones de los textos, la superestructura textual y la intencionalidad
- Generar consciencia, en los estudiantes, sobre el uso de los textos expositivos como factor de los procesos de aprendizaje.
- Fortalecer la comprensión textual mediante el reconocimiento de la superestructura textual en la producción de esquemas que jerarquicen la información del texto.
- Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje.
- Fortalecer la producción textual mediante el reconocimiento de las diferentes dimensiones de los textos argumentativos.
- Generar consciencia en los estudiantes sobre el uso de los textos argumentativos como factor de los procesos de aprendizaje.
- Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje.
- Comprender la articulación bidireccional entre el uso de tipologías textuales y las condiciones de las situaciones reales de comunicación.
- Tomar la relación entre situaciones sociales de comunicación y tipologías de texto para reconocer el papel de la intencionalidad como factor pragmático determinante.
- Fortalecer la comprensión textual mediante el uso de textos expositivos sobre un tema de su interés.
- Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje de la comprensión de texto expositivo
- Fortalecer la producción de texto argumentativo.
- Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje de la producción textual.
- Fortalecer la comprensión textual mediante el uso de textos expositivos y argumentativos sobre un tema de su interés.
- Propiciar la reflexión y el uso consciente por parte del estudiante de la interacción discursiva como contexto de aprendizaje.
- Reconoce y comprende los diferentes tipos de argumentos y sus funciones.
- Identificar los marcadores y conectores discursivos y la función que cumplen en los textos argumentativos.

3. Desempeños de comprensión:

1. Evalúa su desempeño en la realización de pruebas de comprensión de lectura y reflexiona sobre sus procesos mentales para construir respuestas.
2. Evalúa las acciones individuales que realiza para producir respuestas y las contrasta con las acciones desarrolladas colectivamente.
3. Transforma sus esquemas cognitivos y lo demuestra a partir de la construcción de mapas conceptuales.
4. Produce textos que obedecen a una intencionalidad argumentativa, con ajustes de la superestructura correspondiente y de las condiciones del contexto de enunciación.
5. Reconoce y aplica el uso de los discursos argumentativos para gestionar el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento
6. Reflexiona sobre uso y control de las estrategias de aprendizaje.
7. Comprende la articulación bidireccional entre el uso de tipologías textuales y las condiciones de las situaciones reales de comunicación.
8. Reconoce y aplica el uso de los discursos expositivos y argumentativos para gestionar el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento.
9. Mejora la comprensión textual mediante el uso de textos expositivos sobre un tema de su interés.
10. Reflexiona sobre el control de las estrategias de aprendizaje de la comprensión de texto expositivo.
11. Produce textos argumentativos sencillos, siguiendo el proceso de planeación y textualización, a partir de determinadas situaciones de comunicación.
12. Reflexiona sobre el control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje de la producción textual.
13. Reflexiona y toma consciencia de la importancia de la interacción discursiva como contexto de aprendizaje.
14. Fortalece la comprensión textual mediante el uso de textos argumentativos de diferentes temas de interés.
15. Compara las características de un texto expositivo y uno argumentativo.
16. Reflexiona y valorar la importancia del uso consciente de la interacción discursiva como contexto de aprendizaje.
17. Reconoce y valora el papel de la intencionalidad como factor pragmático determinante tanto en los discursos orales como en los textos escritos.

18. Identifica y comprende la tesis de un texto argumentativo.
19. Reconoce y comprende los diferentes tipos de argumentos y sus funciones
20. Identifica los marcadores y conectores discursivos y la función que cumplen en los textos argumentativos.
21. Mediante la base de la escritura como proceso el estudiante planea, textualiza y corrige un texto argumentativo.
22. Reflexiona sobre las ventajas de comprender y producir textos expositivo y argumentativos para mejorar sus proceso académicos y personales

FASE 3: DESARROLLO DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA

TALLER N° 1

DESEMPEÑO 1 Y 2	
META PERSEGUIDA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Evaluar el desempeño en la realización de pruebas de comprensión de lectura y reflexionar sobre los procesos mentales para construir respuestas. ✓ Evaluar las acciones individuales que realiza para producir respuestas y las contrasta con las acciones desarrolladas colectivamente. ✓ Fortalecer la comprensión textual mediante el reconocimiento de las diferentes dimensiones de los textos, la superestructura textual y la intencionalidad
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes realizan la relectura de los textos expositivos de la prueba. - comparten las razones por las cuales eligieron la respuesta en cada una de las preguntas. - Participan de la evaluación de su comprensión de texto y reflexionan sobre sus procesos mentales para construir las respuestas - Presentan nuevas alternativas de acción para la solución de los interrogantes, a partir del contraste entre sus repuestas, la discusión y la reflexión colectiva de otras respuestas dadas por sus compañeros. - Evalúan las acciones individuales que realizan para producir respuestas y las contrastan con las acciones desarrolladas colectivamente. - Reconocen sus fortalezas y debilidades en la comprensión de lectura y cómo esto afecta la identificación de la información relevante en el texto. - Expresan, oralmente, las razones que están a favor o en contra de sus respuestas y respeta las de los otros. - Revisan el proceso que realizan para dar respuesta a los interrogantes planteados.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Diálogo orientado sobre el reconocimiento de la función pragmática de cada uno de los textos trabajados.</p> <p>Reconocimiento y respeto por la diferencia de opiniones frente a las situaciones argumentativas propiciadas</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>Fotocopias y útiles escolares</p> <p>Tiempo: 6 horas.</p>

TALLER N° 2

DESEMPEÑO No. 3	
META PERSEGUIDA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer la comprensión textual mediante el reconocimiento de la superestructura textual en la producción de esquemas que jerarquicen la información del texto. ✓ Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje.

EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Transforma sus esquemas cognitivos y lo demuestra a partir de la construcción de mapas conceptuales - Presenta en el tablero el mapa conceptual, elaborado en la prueba, con el cual representó la información desarrollada en el texto. - Participa de la evaluación de su comprensión de texto y reflexiona sobre sus procesos mentales para construir los mapas conceptuales. - A partir de la reflexión colectiva, contrasta los mapas conceptuales expuestos en el tablero y el suyo para evaluar sus capacidades de reconocer y jerarquizar la información del texto. - Presenta nuevas alternativas de acción para reconocer la información relevante y reconstruir el mapa conceptual, colectivamente. - Evalúa las acciones individuales que realiza para seleccionar y jerarquizar la información y las contrasta con las acciones desarrolladas colectivamente.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Reconocimiento de la utilidad y capacidad para elaborar esquemas a partir de la lectura de textos.</p> <p>Reconocimiento y respeto por la diferencia de opiniones frente a las situaciones argumentativas propiciadas.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>Fotocopias y útiles escolares</p> <p>Tiempo: 4 horas.</p>

TALLER N° 3

DESEMPEÑO 4 Y 5	
META PERSEGUIDA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer la producción textual mediante el reconocimiento de las diferentes dimensiones de los textos argumentativos. ✓ Generar consciencia en los estudiantes sobre el uso de los textos argumentativos como factor de los procesos de aprendizaje.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona y analiza la introducción de disparador argumentativo. - Reconoce que las preguntas a, b y c buscaban orientar la planeación del texto argumentativo. - Toma de posición; razones a favor y en oposición; y, conclusión. - Escribe en el tablero el texto argumentativo de la prueba. - Reflexiona sobre las condiciones específicas para la producción escrita de un determinado tipo de texto (argumentativo). - Participa en la evaluación de los textos escritos y reflexiona sobre sus procesos mentales para la escritura de los mismos. - A partir del trabajo colectivo, compara los textos evaluados con el suyo para valorar sus capacidades de escritura de texto argumentativo. - Presenta nuevas alternativas de acción para reconstruir uno de los textos de manera colectiva. - Evalúa las acciones individuales que realiza para seleccionar y jerarquizar la información y las contrasta con las acciones desarrolladas colectivamente.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Diálogo orientado sobre el reconocimiento de la función pragmática de cada uno de los textos trabajados.</p> <p>Reconocimiento de la utilidad y capacidad para construir textos argumentativos a partir de la lectura de textos.</p> <p>Reconocimiento y respeto por la diferencia de opiniones frente a las situaciones argumentativas propiciadas</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>Fotocopias y útiles escolares – CD, computadora - videos</p> <p>Tiempo: 4 horas.</p>

TALLER N° 4

DESEMPEÑO 6, 7 Y 8	
METAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje.

PERSEGUIDAS	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Comprender la articulación bidireccional entre el uso de tipologías textuales y las condiciones de las situaciones reales de comunicación. ✓ Tomar la relación entre situaciones sociales de comunicación y tipologías de texto para reconocer el papel de la intencionalidad como factor pragmático determinante.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y aplica el uso de los discursos expositivos y argumentativos para gestionar el aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento. - Reflexiona sobre los conocimientos que tenía a cerca del uso textos expositivos y argumentativos al iniciar el proceso - Valora los conocimientos nuevos sobre el uso de los textos expositivos y argumentativos durante este proceso. - Reflexiona sobre la función de los textos expositivos y argumentativos en la vida personal y académica. - Reconoce la consulta en diferentes textos expositivos como mecanismo de ampliación de conocimiento de diferentes temas. - Se proyecta en la profundización y mejoramiento de manejo de los textos expositivo y argumentativo.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Orientación en el desarrollo del taller.</p> <p>Reconocimiento de la capacidad para responder y compartir la reflexión sobre el progreso en sus aprendizajes con sus compañeros.</p> <p>Reflexión sobre la utilidad de los textos expositivos y argumentativos en los procesos de aprendizaje y en la solución de problemas reales.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>Fotocopias y útiles escolares</p> <p>Tiempo: 2 horas.</p>

TALLER N° 5

DESEMPEÑO 9 Y 10	
META PERSEGUIDA	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer la comprensión textual mediante el uso de textos expositivos sobre un tema de su interés. ✓ Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje de la comprensión de texto expositivo.
EVALUACION CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Reflexiona sobre los conocimientos previos a cerca del las tribus urbanas (tema seleccionado) - Realiza la lectura del texto expositivo "Las tribus urbanas" - Elimina y Selecciona la información relevante durante el proceso de lectura. - Participa en la construcción del significado del texto a partir de la solución de varias preguntas formuladas después de la lectura del texto. - Construya la representación mental y de manera jerárquica de la información del texto. - Consulta diferentes fuentes sobre las tribus urbanas y sus características a partir de la lectura de textos expositivos. - Reconoce la intención comunicativa y la superestructura de cada uno de los textos consultados. - Reflexiona (metacognición) los aspectos de textos expositivos y su manejo. - Valora los conocimientos nuevos sobre el uso de los textos expositivos. - reflexiona sobre la función de los textos expositivos. - reconoce la consulta en diferentes textos expositivos como mecanismo de ampliación de conocimiento de diferentes temas. - Escribe un texto argumentativo a partir de la introducción de un disparador argumentativo
RETROALIMENTACIÓN	<p>Diálogo orientado sobre el reconocimiento de la función pragmática de cada uno de los textos trabajados.</p> <p>Reconocimiento de la utilidad y capacidad para elaborar esquemas a partir de la lectura de textos.</p> <p>Reconocimiento y respeto por la diferencia de opiniones frente a las situaciones argumentativas propiciadas.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	<p>Fotocopias y útiles escolares</p> <p>Tiempo: 4 horas.</p>

TALLER N° 6

DESEMPEÑO 11 Y 12	
META PERSEGUID	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer la producción de texto argumentativo. ✓ Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje de la producción textual.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la intención del disparador argumentativo. - Responde cada uno de los puntos de la pregunta 9: - Toma posición frente al dilema propuesto. - Selecciona las ideas que le permiten defender su posición. - Selecciona las ideas que se oponen a su posición. - Elaboran un texto argumentativo a partir de los indicadores de la planeación del mismo.
RETROALIMENTACIÓN	<p>RETROALIMENTACIÓN: Reconocimiento de la utilidad y capacidad para elaborar la planeación del texto argumentativo Reconocimiento y respeto de la planeación en la textualización.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 2 horas.

TALLER N° 7

DESEMPEÑO 14	
META PERSEGUID	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer la comprensión textual mediante el uso de textos argumentativos de diferentes temas de interés. ✓ Propiciar la reflexión y control del estudiante sobre las estrategias de aprendizaje de la comprensión de texto argumentativo.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura de textos argumentativos sobre la pena de muerte, la problemática ambiental y la belleza <p>Para abordar cada texto el estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lee el texto correspondiente - Selecciona las ideas relevantes del texto y determina la función de cada una de ellas en el mismo. - Reconoce la intencionalidad y explica el tipo de texto. - Identifica la tesis, los argumentos a favor y en contra y la conclusión. - Elaboro un mapa conceptual a partir de las ideas seleccionadas determinando la función de cada una. - Socializa su trabajo en el grupo base y luego lo expone junto con sus compañeros de equipo en plenaria.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Dialogo orientado sobre el reconocimiento de la función pragmática de cada uno de los textos trabajados. Reconocimiento de la utilidad y capacidad para elaborar esquemas a partir de la lectura de textos.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 4 horas.

TALLER N° 8

DESEMPEÑO 14 y 15	
META PERSEGUID	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Fortalecer la comprensión textual mediante el uso de textos expositivos y argumentativos sobre un tema de su interés.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Relectura del texto expositivo "tribus urbanas" y lectura del texto argumentativo sobre la intolerancia frente al comportamiento de personas de la tribu urbana "EMOS" - En forma individual los estudiantes reconocen la intencionalidad de cada uno de los textos. - Seleccionan las ideas relevantes del texto y determinan la función de cada una de ellas en el mismo.

	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboran un mapa conceptual a partir de las ideas seleccionadas determinando la función de cada una. - Determinan el tema y los subtemas del texto expositivo y la tesis, los argumentos a favor, en contra y la conclusión del texto argumentativo. - Establecen las semejanzas y deferencias entre el texto expositivo las tribus urbanas y el texto argumentativo. - Reflexionar sobre las ventajas y las desventajas de trabajar en forma individual y por comunidades de aprendizaje a partir del modelo de aprendizaje cooperativo específicamente la estrategia MOVER.
RETROALIMENTACIÓN	RETROALIMENTACIÓN: Dialogo orientado sobre el reconocimiento de la función pragmática de cada uno de los textos trabajados. Reconocimiento y respeto por la diferencia de opiniones frente a las situaciones argumentativas propiciadas.
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 6 horas.

TALLER N° 9

DESEMPEÑO 16	
META PERSEGUID	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Propiciar la reflexión y el uso consciente por parte del estudiante de la interacción discursiva como contexto de aprendizaje.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Valora el desarrollo del trabajo mediante la estrategia de aprendizaje cooperativo: MOVER - Reflexiona frente a las ventajas de trabajar de manera individual - Reflexiona frente a las ventajas de trabajar en grupos para ampliar los conocimientos. - Reconoce que los aportes de los compañeros en el trabajo en pequeñas comunidades y las socializaciones contribuyen a ampliar sus conocimientos y sobre todo los procedimientos frente al desarrollo de acciones para mejorar sus procesos de aprendizaje. - Reconoce los avances obtenidos hasta este momento en términos de tipo de texto y respecto al tema: tribus urbanas.
RETROALIMENTACIÓN	Orientación en el diálogo sobre la importancia del trabajo en comunidades de aprendizaje. Reflexión sobre la importancia de respetar y valorar las diferencias de opinión entre los estudiantes.
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 2.

TALLER N° 10

DESEMPEÑO 17	
META PERSEGUID	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tomando como contexto la relación entre situaciones sociales de comunicación y tipologías de texto, tomar consciencia del papel de la intencionalidad como factor pragmático determinante
EVALUACION CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Selecciona una de las tribus urbanas más reconocidas para preparar una exposición oral. - Realiza la consulta sobre la tribu urbana correspondiente. - Realiza la planeación para el desarrollo de la exposición sobre su tribu. - Señala la intención comunicativa del texto a exponer. - Reconoce la necesidad de planear el discurso expositivo. - Selecciona en la consulta los aspectos más relevantes sobre la tribu que le corresponde. - Organiza mediante un mapa conceptual o un cuadro sinóptico los subtemas que tendrá en cuenta para su exposición de acuerdo con su intención comunicativa. - Desarrolla cada uno de los subtemas en forma de lluvia de ideas. - Escribe un texto expositivo siguiendo la planeación para leer al final de la exposición. - Participa en la evaluación tanto de la exposición como del texto propio y de sus compañero

	<ul style="list-style-type: none"> - Valora los aportes de sus compañeros y profesora para mejorar tanto la exposición oral como su texto expositivo. - Participa en la coevaluación del texto expositivo de sus compañeros. - Reconoce los avances obtenidos hasta este momento en términos de tipo de texto y respecto al tema: tribus urbanas.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Orientación oportuna sobre el uso de los materiales de consulta. - Reflexión continua en relación con el proceso de planeación tanto de los discursos orales como de la escritura de texto expositivo.
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 4 horas.

TALLER N° 11

DESEMPEÑO 18	
META PERSEGUID	✓ Identificar y comprender la tesis planteada en un texto argumentativo.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes identificarán la intención comunicativa del texto. - El tipo de texto. - La tesis o posición defendida en el texto. - Identificarán el dilema central de la argumentación. - Establecerán a partir del intercambio discursivo con sus compañeros las características de la tesis. - Establecerán comparaciones entre la forma como se presenta la tesis en este texto sobre tribus urbanas y democracia.
RETROALIMENTACIÓN	RETROALIMENTACIÓN: Informal entre el docente y los estudiantes. Revisión de las tesis planteadas por los estudiantes.
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias Tiempo: 4 horas

TALLER N° 12

DESEMPEÑO 19	
META PERSEGUID	✓ Reconocer y comprender los diferentes tipos de argumentos y sus funciones.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocerán los diferentes tipos de argumentos utilizados para sustentar la tesis en un texto argumentativo. - Identificará las características de cada uno de los argumentos, los clasificará y establecerá sus funciones dentro del texto argumentativo. - Compararán las características y funciones que cumplen los argumentos de acuerdo a la intención comunicativa del texto. - Realizarán trabajo en equipo sobre los tipos de argumentos y sus funciones. - Presentarán las conclusiones del trabajo de equipo a través de la exposición sobre los tipos de argumentos, características y funciones. - Reconocerán la importancia conocer los tipos de argumentos para la comprensión y producción de textos argumentativos.
RETROALIMENTACIÓN	Conversatorio entre estudiantes y docente acerca de los tipos de argumentos, características y funciones. Reflexión sobre la importancia de aprender a reconocer los tipos de argumentos para identificar la intencionalidad de los textos argumentativos y para usarlos en situaciones reales de comunicación.
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 4 horas.

TALLER N° 13

DESEMPEÑO 20	
META PERSEGUID	✓ Identificar los marcadores y conectores discursivos y la función que cumplen en los textos argumentativos.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocerán los marcadores y conectores discursivos utilizados en los textos argumentativos. - Identificará las características de los marcadores y conectores discursivos los clasificará y establecerá sus funciones dentro del texto argumentativo. - Establecerá semejanzas y diferencias entre los marcadores y conectores discursivos de manera individual y grupal. - Presentará las conclusiones del trabajo de equipo a través de exposición. - Reconocerá la importancia de los marcadores y conectores discursivos en la comprensión y producción de textos argumentativos.
RETROALIMENTACIÓN	<ul style="list-style-type: none"> - Explicación de las diferencias existentes entre los marcadores y conectores discursivos. - Discusión entre estudiantes y docente acerca de los marcadores y conectores discursivos, sus características y funciones. - Reflexión sobre la importancia del uso de marcadores y conectores en la intencionalidad de los textos argumentativos.
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 4 horas.

TALLER N° 14

DESEMPEÑO 21 y 22	
META PERSEGUID	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Planear, escribir y corregir un texto argumentativo. ✓ Reflexionar sobre las ventajas de comprender y producir textos expositivo y argumentativo para mejorar sus procesos académicos y personales.
EVALUACIÓN CONTINUA	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de los talleres realizados anteriormente los estudiantes responderán las siguientes preguntas como parte de la planeación textual para escribir un texto argumentativo. - La intención comunicativo del texto que quiero escribir es: ¿por qué? - El tipo de texto que voy a escribir es: ¿por qué? - El lector al cual quiero escribir es: ¿por qué? - La posición o tesis que planteó es: - Los argumentos y los argumentos en contra de mi tesis son: - La conclusión a la que puedo llegar es: - Escribe el texto utilizando diferentes tipos de argumentos, de conectores y marcadores discursivos para darle coherencia y peso a mi texto. - Presenta el texto para ser revisado por mi maestra. - Autoevalúa el texto propio y coevalúo el de mis compañeros. - Corrige y edita el texto a partir de las sugerencias hechas por los evaluadores. - Presento el texto final para agregarlo a la antología.
RETROALIMENTACIÓN	<p>Explicación de las diferencias existentes entre los marcadores y conectores discursivos.</p> <p>Discusión entre estudiantes y docente acerca de los marcadores y conectores discursivos, sus características y funciones.</p> <p>Reflexión sobre la importancia del uso de marcadores y conectores en la intencionalidad de los textos argumentativos.</p>
RECURSOS DIDÁCTICOS	Fotocopias y útiles escolares Tiempo: 4 horas.

Un ejemplo que permite mostrar la preparación de los talleres es el siguiente:

TALLER 1

a. Relectura del texto 1. “La bicicleta”.

LA BICICLETA

Durante cinco mil años, el hombre utilizó la rueda (una, dos o varias); pero hasta 1790 no pensó en alinear dos y sentarse sobre la máquina. Un francés, el conde Méde de Sivrac, cabalgó sobre lo que él llamaba “celerífero” y rodó así con una pierna a cada lado. Su rodaje tenía un límite, pues no había encontrado el modo de dirigirla la máquina. Una que pudo guiarse fue la “draisina”, ideada por Kart Von Drais en 1817. La bicicleta, concebida como un artefacto guiado por pedales, fue inventada por Kirkpatrick Macmillan en 1839. Al fin podía el hombre trasladarse por sus propios medios a una velocidad mayor que la del paso ordinario. En 1891, un tal Brunel, sombrerero francés, llevó su draisina al taller de Pierre Michaux, fabricante de carruajes. El hijo de Michaux pensó que la máquina mejoraría si a las ruedas delanteras se le acoplara un manubrio, de modo que pudiera uno pedalear. Michaux no conocía el invento de Macmillan. Y de este modo fortuito dio principio a la industria del pedal. La bicicleta con pedales provocó verdadera conmoción en la opinión pública.

El auge de la bicicleta se debió a las carreras ciclísticas deportivas. La primera data de 1868 y tuvo lugar por los caminos del parque de Saint – Cloud, en París, en un recorrido de 1.200 metros.

Hubo una curiosa competición disputada en 1888, en la carretera Tour – Montlouis, entre jinetes, ciclistas y perros de caza. El recorrido era de seis kilómetros. Los perros cobraron ventaja, pero luego fueron adelantados por los ciclistas. Los jinetes llegaron con bastante retraso. Fue un triunfo del deporte del pedal.

Entre todas las carreras se destaca la vuelta a Francia, creada en 1893 por el periodista deportivo Henri Desgrange, Otras vueltas importantes son las de Italia, España y Suiza.

Tomado de Enciclopedia Juvenil – Textos y Contextos F. Editorial Santillana

b. De manera espontánea, diga cual considera que es la respuesta correcta de cada una de las siguientes preguntas y las razones por las cuales cree que es esa y no otra.

1. **Otro título para el texto puede ser**

- a. Origen y evolución de la rueda
- b. Inicio de las carreras ciclísticas

c. Origen y evolución de la bicicleta

d. La maquina transportadora

2. El orden de los subtemas trabajados en el texto es:

a. apogeo, invención, mejoramiento, competencia

b. competencias, bonanza, invención, mejoramiento

c. invención, mejoramiento, bonanza, competencia

d. bonanza, competencia, invención, mejoramiento.

3. La intención del autor del texto es

a. Dar a conocer que existe una sola clase de bicicleta

b. Resaltar la importancia de la vuelta a España.

c. Dar a conocer cómo funciona el celerífero

d. Resaltar la importancia de la invención de la bicicleta

4. De acuerdo con la información del texto, se puede deducir que el autor escribe para un lector

a. Preocupado por la velocidad de las bicicletas

b. Interesado en el conocimiento de uno de los medios de transporte.

c. Preocupado por la falta de apoyo para los ciclistas

d. Interesado en las competencias ciclísticas

5. A partir del texto y del conocimiento del lector, se puede concluir que:

a. la bicicleta sirve solamente para el deporte

b. la bicicleta originó la tecnología en el transporte

c. solo los deportistas tienen bicicletas.

d. Las bicicletas son de menor calidad por sus nuevos diseños

c. En forma de debate, apoye o refute oralmente, las diferentes posibilidades propuestas por sus compañeros y por usted para llegar a acuerdos sobre la respuesta correcta para cada caso.

d. Elabore nuevas preguntas relacionadas con el contenido del texto para clarificar las respuestas o para ampliar el conocimiento y la comprensión del texto leído.

e. El maestro realimenta el proceso de comprensión mediante la clarificación de dudas o introducción de nuevos interrogantes para orientar la discusión.

El mismo ejercicio se realiza con el texto 2: “Los multimedia”

LOS MULTIMEDIA Y SUS APLICACIONES

Los multimedia son medios en los que se utiliza simultáneamente la imagen, el sonido, el texto y el movimiento en la transmisión de una información.

Una de las primeras aplicaciones de los multimedia se llevó a cabo en el campo de la diversión y el entretenimiento a través de los juegos de video en los que se buscaba que el jugador interactuara en las situaciones creadas en el juego.

En segundo lugar, los multimedia se utilizaron en el ámbito cultural, hecho que ha permitido que los usuarios exploren el mundo de la literatura y del arte. Se pueden encontrar cuentos infantiles interactivos y explorar ciudades y museos en visitas digitales virtuales. En esta aplicación se explota el uso de mensajes con movimiento por su cercanía a la experiencia del mundo real.

En tercer lugar, los multimedia se convirtieron en una herramienta para ser aplicada en la educación y en la información. En la educación, los multimedia permiten que los estudiantes tengan acceso, de un modo más eficaz y preciso, a la información que requieren, sin tener que recorrer todo el texto.

Mediante los multimedia es posible aprender de una forma distinta a la tradicional, basada en el discurso del maestro y uso de los libros de texto, porque:

- Se pueden practicar juegos que desarrollan habilidades.
- Se tiene acceso a más información, en la medida en que es posible estar conectado con bibliotecas electrónicas.
- Permite almacenar información a través del correo electrónico.
- Es un medio didáctico que posibilita la interactividad y la simulación en contextos de aprendizaje.

Actualmente, los multimedia han encontrado aplicación en diversos campos de actividad, como la publicidad, la presentación de negocios, la oferta de servicios y productos y la administración.

En conclusión, la experiencia del hombre contemporáneo que es cada vez más compleja en virtud de la confluencia de múltiples tecnologías de la información; a pesar de ello, no se posible imaginar el futuro de la comunicación humana sin el uso de los multimedia.

Responda las siguientes preguntas.

1. Otro título para el texto podría ser:

- a. Los multimedia y la educación
- b. Funciones de los multimedia
- c. Desventajas de los multimedia
- d. Los multimedia y las artes

2. El orden de las ideas presentadas en el texto es:

- a. Presentación, definición, aplicaciones (juegos, educación, diversión, negocios).
- b. Definición, aplicaciones (juegos, cultura, educación, negocios), conclusión.
- c. Presentación, aplicaciones (juegos, educaciones, diversión, negocios), definición y conclusión.
- d. Definición, presentación, aplicaciones (juegos, cultura, educación, negocios).

3. La intención del autor del texto es

- a. Dar a conocer las funciones de los multimedia
- b. Resaltar la importancia de la educación
- c. Dar a conocer cómo funcionan los video juegos
- d. Resaltar la importancia de conocer la cultura

4. De acuerdo con la información del texto, se puede deducir que el autor escribe para un lector

- a. Preocupado por conocer el origen de los multimedia
- b. Interesado en el conocimiento de los usos de los multimedia
- c. Preocupado por el uso de los juego de video
- d. Interesado en las nuevas formas de aprendizaje

5. A partir de texto y del conocimiento del lector, se puede concluir que:

- a. Los multimedia son la mejor forma de entretenimiento
- b. Los maestros son los mayores usuarios de los multimedia
- c. Los multimedia originaron el desarrollo de la tecnología
- d. Los multimedia tienen múltiples aplicaciones

6. El autor habla sobre el contenido del texto desde:

- a. Su conocimiento del tema a través de la lectura
- b. Su carácter de experto en el tema de los multimedia

- c. La admiración de los medios tecnológicos
 - d. Su preocupación por el buen uso de los multimedia
- 7. De la lectura del texto se puede concluir que los multimedia son una estrategia útil para:**
- a. El desarrollo de procesos académicos en las diferentes áreas del saber.
 - b. El desarrollo de actividades para mejorar el comportamiento.
 - c. El cumplimiento de actividades académicas solo con la ayuda de los maestros
 - d. Únicamente para conseguir amigos y amigas virtuales.

El anterior taller permite mostrar la aplicación de la espiral de conocimiento propuesta Wells, en cuanto que desarrolla los cuatro cuadrantes de la espiral en los siguientes momentos:

- se explora la experiencia de comprensión de los estudiantes; además, se necesita volver a la lectura de los textos;
- mediante la incorporación de información se ven nuevos datos aportados por la docente acerca de la estructura y la tipología de los textos;
- en un tercer momento a través de la interacción discursiva en la clase, se puede evidenciar la construcción de conocimiento, lo cual señala la diferenciación alcanzada cuando los estudiantes reconocen que no todos los textos son narraciones; y,
- para enfrentar la comprensión como espacio de acción, se explora la necesidad de apropiarse de nuevos conceptos para enfrentarse a textos que no son narrativos. Esos nuevos conceptos están relacionados con el concepto de texto expositivo, de sus características y sus diferentes formas de superestructura.

CAPÍTULO III

3. APLICACIÓN DE LA SECUENCIA DIDÁCTICA Y RESULTADOS DE LA INTERVENCIÓN

3.1 APLICACIÓN DE LA PROPUESTA

En este apartado se presenta el desarrollo de la segunda fase de la propuesta metodológica, el momento en el cual se aplican las diferentes actividades para mejorar los procesos de aprendizaje a partir del procesamiento de textos expositivo y argumentativo con su respectivo trabajo de reflexión y control sobre el procesamiento textual. Esta fase tiene que ver con la aplicación de la propuesta metodológica en el proceso de enseñanza aprendizaje en el aula, con los estudiantes de 703 y 704 de la Institución Educativa Normal Superior de Florencia.

Para el desarrollo del trabajo de campo se tuvo en cuenta los resultados obtenidos en el diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes sobre la función y características de los textos, y su uso en los procesos de aprendizaje. Para tal fin se prepararon las diferentes actividades planteadas en los diferentes talleres (ver anexos).

El desarrollo de la secuencia didáctica está compuesta por un total de 14 talleres, los cuales están organizados teniendo en cuenta los desempeños de comprensión, las metas a alcanzar en cada uno de ellos, los criterios de evaluación de acuerdo a las actividades que se desarrollan, los recursos que facilitan el logro de los desempeños y el tiempo dispuesto para el desarrollo del taller.

Cada uno de los talleres se desarrolla siguiendo los momentos planteados en la secuencia. En tal sentido los primeros talleres atienden la discusión sobre las pruebas de comprensión de lectura desarrolladas en el diagnóstico; otros talleres se orientaron al manejo de los textos expositivos, tanto en la lectura como en la consulta y caracterización de los mismos y al reconocimiento del uso de la información para ampliar los conocimientos sobre un tema determinado y sobre las características estructurales y posibilidades de uso de los mismos textos; con otros talleres se atendió específicamente el desarrollo de esquemas para señalar el reconocimiento de las ideas, la forma de organización de los textos (superestructura) y como, a través de los esquemas textuales, se pueden modificar los marcos cognitivos; un tercer conjunto de talleres permitió abordar textos argumentativos sobre tribus urbanas para reconocer las características; además, hubo talleres para trabajar de manera particular los elementos del texto argumentativo como la tesis, los tipos de argumentos, la conclusión y los conectores y marcadores argumentativos; los últimos

talleres, siguiendo la producción de un texto escrito como proceso, se dedicaron a la orientación de la planeación y escritura de los textos argumentativos finales.

El conjunto de talleres implicó un periodo aproximando de cuatro meses con una intensidad de 4 o 6 horas semanales y 4 encuentros complementarios con los estudiantes en contra – jornadas. Lo anterior implica que cada uno de los talleres fue desarrollado en varias sesiones de clase, es decir que ninguna de las actividades se limita a un encuentro y que los temas se van profundizando de manera continúa a lo largo del proceso.

La utilización de los textos y las guías de preguntas para el diagnóstico de entrada no se limitó a este ejercicio, sino que fue aprovechado como material de enseñanza en el momento de la intervención, sobre el cual se analizaron los diferentes criterios abordados en la comprensión, la clasificación de los textos y la identificación de temas, subtemas, intencionalidades, etc.

Para dar inicio a la aplicación de la propuesta, se procedió a establecer junto con los estudiantes el nivel inicial de comprensión de textos expositivos y el conocimiento de elementos estructurales de los textos argumentativos; para ello se realizó, en los primeros talleres de la intervención, la relectura de uno de los textos utilizado en el diagnóstico, titulado “La bicicleta” posteriormente se retomó la prueba para socializar las respuestas dadas por los estudiantes a las preguntas y los motivos por los cuales las habían seleccionado, hasta llegar a establecer la respuesta correcta.

Se retoma una a una las preguntas de la prueba y se da la oportunidad para que los niños compartan con sus compañeros la respuesta que dieron a cada una de ellas, también se pide que expliquen porque consideran que es esa la respuesta correcta, luego se pide a los compañeros decir si están o no de acuerdo con la respuesta del compañero explicando por-qué; de esta manera los estudiantes, mediante preguntas dirigidas por las profesoras, ejercitan unas primeras formas de argumentación oral y deducen las respuestas correctas a las preguntas.

Las preguntas asumidas en la prueba están orientadas hacia la identificación de elementos del texto como: macroestructura, superestructura, enunciador del texto, destinatario, intencionalidad y funcionalidad de los textos expositivos; en este sentido, al introducir la pregunta número 2, relacionada con la superestructura del texto:

El orden de los subtemas trabajados en el texto es:

e. apogeo, invención, mejoramiento, competencia

- f. competencias, bonanza, invención, mejoramiento
- g. invención, mejoramiento, bonanza, competencia
- h. bonanza, competencia, invención, mejoramiento.

Un estudiante afirma haber seleccionado la opción “a” por ser la respuesta que representa el orden como se desarrollan hechos en la historia de la bicicleta pues, él considera que después de la rueda haberse creado y haberse conocido en diferentes partes es que se crea la bicicleta para darle importancia a la rueda.

Como se ha creado un ambiente propicio para el debate, otro estudiante le contradice afirmando que la respuesta correcta es la C porque, a pesar que el texto habla inicialmente de la rueda, lo hace para explicar cómo inventaron o crearon las bicicletas y como se ha desarrollado en la historia. Otros estudiantes apoyan esta decisión y señalan en el texto el orden en que se desarrollan los diferentes subtema.

Frente a la pregunta: **La intención del autor del texto es**

- a. Dar a conocer que existe una sola clase de bicicleta
- b. Resaltar la importancia de la vuelta a España.
- c. Dar a conocer cómo funciona el celerífero
- d. Resaltar la importancia de la invención de la bicicleta

Los estudiantes presentaron confusión sobre el tipo de texto (algunos lo consideran narrativo). Con el objetivo de aclarar las dudas, las profesoras formularon preguntas como: ¿por qué es un texto narrativo? ¿Qué es un texto narrativo? ¿Cuáles son las características del texto narrativo? ¿Cuáles son los textos narrativos que conocemos?

La socialización de la pregunta relacionada con la intención comunicativa del texto permitió resaltar la importancia de la invención de la bicicleta. Además de lograr que los niños reconocieron que el texto es diferente a los que se han venido trabajando (cuento, mito, leyenda).

De esta manera se abordó cada una de las preguntas del texto, señalando las razones por las cuales se da un título al texto, se trabaja sobre la macroestructura y el tema que se desarrolla a lo largo del texto, se determina la función de cada párrafo (presentación del tema, desarrollo de subtemas y cierre o conclusión).

Luego se realiza el mismo proceso con la otra prueba de comprensión y la final se amplían las características y el concepto de texto expositivo.

En el segundo taller se retoman algunos de los esquemas, con los cuales se representó la información del texto, desarrollados por los estudiantes en la prueba inicial.

De manera conjunta se reconoce, entre varios, el esquema que de manera más completa presenta la información y el más incompleto; del mismo modo se pide a los estudiantes expresar sus opiniones al respecto y mencionar qué le hace falta a cada uno de los esquemas; como la actividad representa cierta dificultad, la profesora dice a los estudiantes que se quiere explicar el tema desarrollado en el texto a otras personas pero con el esquema, entonces los estudiantes afirman que ninguno de los textos es claro porque solo se han tomado fragmentos del texto pero sin ningún orden, es decir que toman solamente una parte del texto.

Los estudiantes manifestaron que para hacer el mapa conceptual (esquema: mecanismo de síntesis y organización de la información del texto utilizando palabras claves y conectores) se pudieron haber apoyado en la pregunta referida al orden de los subtemas desarrollados en el texto para mostrar las diferentes características de la bicicleta desarrolladas en el texto. Luego se revisó de manera conjunta cada uno de las ideas por párrafo; se mencionó que antes de la bicicleta, se creó la rueda y que de ahí se empieza a hablar de la invención de la bicicleta; se habló de cada uno de los momentos, se reconocieron las ideas y se hizo énfasis en la función de cada de. Es decir, se ubicó en el texto el origen, el mejoramiento, el auge y las competencias.

Al complementar el esquema de manera conjunta se reflexiona con los estudiantes sobre la importancia de los esquemas en los procesos de comprensión de los texto y como su representación nos ayuda a aprender sobre el tema que se viene trabajando; además, esta situación permite jerarquizar la información de manera ordenada y como eso permite recordarla con mayor facilidad, es decir aprender sobre la bicicleta en este caso. Igualmente se amplió la información sobre el texto expositivo pues se hizo mención acerca del tema y su presentación en varios subtemas y se hablo de la forma como se presenta la información en los textos expositivos de manera transparente, verídica y objetiva.

Los estudiantes revisan y corrigen los esquemas realizados sobre el segundo texto y se socializan en la clase. Estos productos se encuentran en los portafolios de cada estudiante. Posteriormente se introducen otros textos expositivos y se realizan acciones para reconocer y caracterizar las diferentes superestructuras de texto expositivo, se realizaron varios talleres que permitieron ver la funcionalidad,

forma de organización e intención comunicativa de cada uno. Estos talleres conservaron una orientación contrastiva entre una y otra superestructura.

Para iniciar la siguiente actividad se seleccionaron algunos textos argumentativos escritos por los niños en la prueba inicial y se escribieron en el tablero. Se les preguntó a los autores de los textos: ¿Cómo los habían elaborado o a partir de qué? ¿Qué creían que les hacía falta? ¿Qué le agregarían ahora?

Los niños manifestaron retomar las ideas más importantes para escribirlas. Otros manifestaron, responder la pregunta sintetizando el texto para dar el resumen; otros, dijeron haber pensado que se les podía un texto argumentativo que dijera por qué apoyaban o no la afirmación sobre el auge de la bicicleta.

Posteriormente, se pidió a los niños, a partir de la lectura de “La bicicleta”, escribir un texto” que cumpliera las siguientes condiciones:

- a. Manifestar si estaba de acuerdo o no, con la afirmación del texto que dice que el auge de la bicicleta se debió a su condición de instrumento deportivo.
- b. Indicar las razones que justifiquen su elección
- c. Indicar dos razones que se opongan a su elección

Algunos estudiantes aprobaron la afirmación retomando la información escrita en el texto y El principal argumento fue: **“el texto decía que el auge de la bicicleta se debió a su condición de instrumento deportivo”**; Solamente una niña dice: dijo no compartir la afirmación porque la bicicleta primero sirvió para el transporte y después se utilizó para el deporte”

En el momento de pedirles pensar y manifestar de manera oral las diferentes razones que permiten justificar la elección SI, los niños dijeron:

- el texto dice en el párrafo 3º que “el auge de la bicicleta se debió a su condición de instrumento deportivo”; la bicicleta fue más reconocida por las competencias deportivas; las bicicletas sirven tanto para el transporte como para el deporte y el cuidado del cuerpo; se puede deducir que cuando se dieron las competencias aumentó el interés por las bicicletas; en los juegos de competencia se dio a conocer la velocidad de la bicicleta y eso llevó a que muchos se motivaran a tener una.

Por su parte las razones de los que dijeron que NO son: La bicicleta fue y sigue siendo usada como medio de transporte y solo después fue utilizada como instrumento deportivo; La bicicleta además del deporte y el transporte es muy útil para el cuidado del cuerpo; Muchas personas compran sus bicicletas

más que para competir para hacer deporte y cuidar su salud; su fama se dio más por ser un medio de transporte más rápido que el paso normal.

La socialización oral permitió introducir aspectos que no se habían tenido en cuenta en la aplicación de la prueba; se le preguntó a los niños por qué no habían expresado estas razones al escribir el texto de la prueba a lo cual respondieron que solo pensaron en retomar las ideas a manera de resumen o para narrar como se inventó la bicicleta.

Una nueva pregunta que surgió a partir de la respuesta de los niños fue ¿qué tipo de texto creían que se les estaba pidiendo? Algunos niños respondieron que un texto narrativo porque los textos tienen inicio, desarrollo y final y el texto de la bicicleta tienen esas tres partes. Otros dijeron que se pedía un resumen por eso retomaron solamente las ideas más importantes o las palabras claves.

Dos estudiantes respondieron que se debía escribir un texto argumentativo porque pedía argumentos o razones por las que decían si estaban o no de acuerdo con la afirmación del texto. Frente a esta respuesta los demás niños manifestaron sorpresa y pidieron volver a leer la pregunta. A partir de la relectura de la pregunta los estudiantes confirman que el texto solicitado es argumentativo pues se les está proponiendo tomar posición y dar razones o argumentos tanto a favor como en contra.

Posteriormente, se les preguntó con qué propósito escribieron el texto, a lo cual los niños dijeron: Para conocer más de la bicicleta; Para dar a conocer todo lo relacionado con la bicicleta; Presentar un resumen porque había que tener en cuenta las ideas principales.

A la pregunta ¿Cuál era la intención comunicativa del texto?

- Para dar a conocer la importancia de la bicicleta.
- Para dar a conocer la opinión sobre la importancia de la bicicleta ...
- Para convencer a las demás personas de la opinión o posición de cada uno.

Al preguntarles si los textos que escribieron responden a intención comunicativa (opción c), los niños respondieron que no porque solo habían hecho un resumen. Los niños hicieron aportes para complementar y mejorar los textos, intentaron dar argumentos y contraargumentos para lo cual se hizo varias consultas.

Para establecer los aspectos para la reconstrucción de los textos se consideró necesario tener en cuenta algunos criterios como el concepto de auge como la alteración de un estado de normalidad; la publicidad de la bicicleta propiciada y fomentada por los medios de comunicación que amplía su conocimiento en diferentes partes del mundo y el interés de las personas por adquirir este instrumento independientemente del uso que se le decida dar; los contextos específicos en los que se puede mostrar el uso la bicicleta en espacios públicos, ejemplo de esta es la consideración por la cual en Bogotá hay mayor uso de la bicicleta.

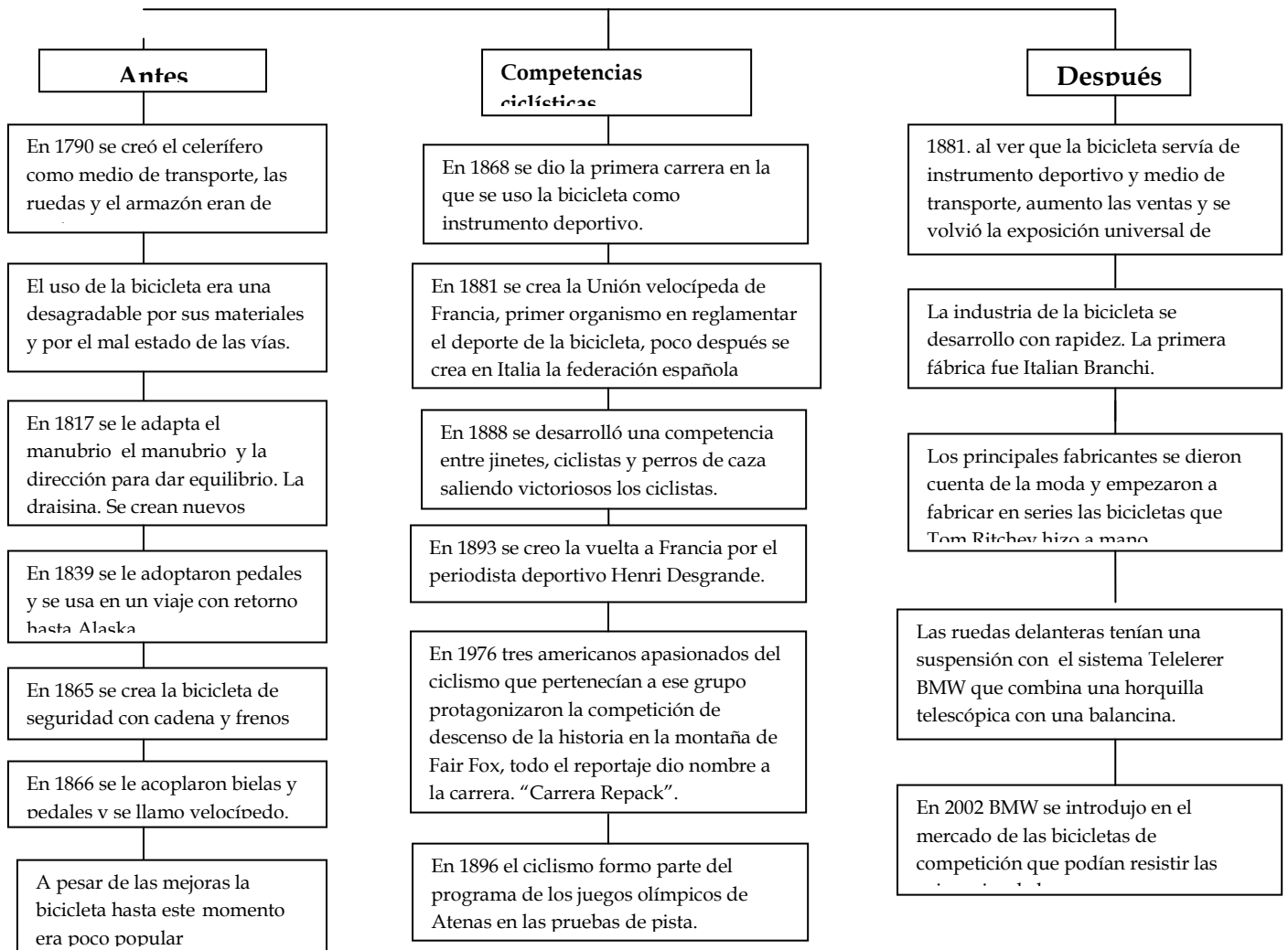
A partir de la dificultad de los estudiantes, detectada por la profesora, sobre a la claridad del concepto de auge se escucharon un par de canciones luego se indagó por el título de cada una y por quien las canta, se nombraron otras canciones de Juanes y del Grupo Rebelde.

Se estableció que la forma como el grupo inició su carrera musical y se comentó sobre como los jóvenes empezaron a imitarlos porque los medios de comunicación como la radio, los canales de música como MTV, ETV les hacían publicidad lo cual los hizo populares así, el grupo cada vez ganó más fama. Al preguntar: ¿qué se entiende en este caso por auge? los niños respondieron que el hecho haberse dado a conocer. ¿Qué fue lo que realmente hizo famoso al grupo: si el seriado o la música? unos decían que la novela porque con ella los conocieron; ¿darse a conocer es igual a tener fama? la mayoría dijo que no argumentando que a uno lo pueden conocer mucho pero no por eso es famoso, lo que realmente dio fama al grupo es la música porque como grupo musical muchas más personas lo conocían bien fuera por radio, tv o internet, incluso por la prensa. El ejercicio anterior se hizo también con el cantante Juanes.

Finalmente un niño planteó la definición de auge en los siguientes términos: -es la fama, poder llegar a todo el mundo, ser conocido mundialmente, ser presentado por los medios de comunicación, que todo el mundo lo escuche y conozca. Frente al texto "La bicicleta", el niño respondió que el auge de la bicicleta se dio cuando empezaron las carreras ciclistas, pues antes sólo la utilizaban algunas personas para trasladarse de un lugar a otro, con las carreras se les hizo publicidad y se dieron a conocer en muchos lugares del mundo.

Además los niños dijeron que lo que permitió el auge de la bicicleta fueron los medios de comunicación, porque cuando presentaban las carreras por la radio, la tv se hacía publicidad y se animaba a su uso, eso hizo que la bicicleta fuera conocida en diversos lugares del mundo, que adquiriera auge y cada vez fuera más famoso haciendo que muchas personas la pudieran tener. Para ganar claridad en este sentido se desarrolló de manera conjunta el siguiente esquema.

LA BICICLETA



En este sentido los niños demostraron mayor claridad sobre el motivo del auge de la bicicleta y más razones para desarrollar su texto. Retomaron las preguntas y desarrollaron un nuevo texto teniendo en cuenta varios argumentos.

De acuerdo con el trabajo realizado en las clases anteriores, se decidió introducir un nuevo ejercicio que permitiera a los estudiantes reflexionar sobre el desarrollo del tema y sobre el trabajo realizado hasta el momento, por lo cual se introdujeron las siguientes preguntas como eje central del trabajo y como motivo de autoevaluación del proceso.

¿Cómo puedo aprender sobre un tema desde los textos?

¿Cómo demuestro a mis maestros y padres de familia que he aprendido desde la lectura y la escritura de los textos?

¿Qué sabía sobre la bicicleta antes de la lectura del texto y del desarrollo de las clases anteriores? A diferencia de lo que sabía sobre la bicicleta al iniciar el proceso ¿Qué aprendí con las actividades desarrolladas? ¿Qué me gustaría saber sobre el tema y dónde puedo encontrar esa información?

A las preguntas anteriores los estudiantes respondieron que los textos (expositivos) abordados en las clases y en las consultas contienen nueva información sobre el origen y la evolución de la bicicleta además de mostrar la forma como se dio a conocer la misma en todo el mundo. Los niños reconocen que gracias a la lectura de estos textos pudieron ampliar los conocimientos sobre el tema de la bicicleta. Una forma de demostrar que se ha aprendido sobre el tema es utilizar el discurso oral para plantear interrogantes, participar en conversaciones con compañeros y adultos sobre el tema o escribir otros textos sobre el mismo tema, bien sean expositivos o de otro tipo.

Los niños hicieron una comparación señalando lo que sabían al iniciar el proceso y los conocimientos que han adquirido durante la intervención. Comparando estos dos momentos y los primeros textos escritos por los estudiantes se pudo establecer la diferencia entre los conocimientos previos de los estudiantes y la ampliación de los mismos a partir del trabajo desarrollado.

Frente a la pregunta tres, los niños manifestaron el deseo de conocer aspectos específicos sobre la bicicleta como por ejemplo: ¿quién la trajo a América, específicamente a Colombia?, ¿quién presento o narró la primera carrera ciclística en nuestro país?, ¿quiénes han sido los ciclistas más reconocidos?, etc. Para responder sus preguntas consideran necesario leer periódicos de tiempos atrás, hacer consultas por internet y encuestar a los narradores deportivos de mayor trayectoria en el país.

El segundo momento de la actividad consistió en preguntar acerca del conocimiento del uso de los textos; los tipos de textos y sus diferencias, etc: ¿Qué sabía sobre el uso de los textos?, ¿qué saben sobre los textos a diferencia de lo que sabía al iniciar el proceso?, ¿qué me gustaría aprender sobre los textos? Los estudiantes respondieron las preguntas en forma individual, luego se reunieron en pequeños grupos, compartieron las respuestas, las complementaron y posteriormente se socializó con el curso en general las respuestas, que en términos generales son:

- lo que los niños sabían sobre los textos es que eran escritos que contaban cosas y que los leían para responder a tareas o interrogantes de los profesores.

- durante las actividades de clase han aprendido que hay diferentes tipos de textos, los expositivos exponen información sobre un tema específico; los argumentativos presentan un punto de vista y las razones que defienden ese punto de vista. Y los narrativos cuentan historias reales o imaginarias.

Los niños reconocieron que: cada texto tiene una intención y está escrito para un lector imaginado por el autor, los textos deben ser planificados y organizados de manera especial para alcanzar el propósito que se pretende.

Además se discutió sobre los aspectos aprendidos en la interacción con los compañeros, y la importancia del uso de los discursos en el aula para mejorar y ampliar los conocimientos; es decir que los estudiantes reconocen que los aportes y las opiniones de los compañeros tanto en el trabajo grupal como en la socialización de las actividades ayuda a clarificar dudas y a aprender nuevas cosas sobre el tema; y, que la elaboración de mapas conceptuales permite no solo reconocer la organización y jerarquización de la información en los textos sino que ayuda a su comprensión y apropiación tanto del contenido temático de los textos como al reconocimiento y aprendizaje de la características de los mismos y a mejorar su uso en los contextos sociales de comunicación .

Como inicio de una nueva fase de intervención se pidió a los estudiantes proponer varios temas de su interés de los cuales se elegiría uno para ser desarrollado en profundidad en los talleres siguientes; luego de la discusión se toman decisiones sobre escoger un tema: tribus urbanas, se pide a los estudiantes escribir los saberes previos sobre tribus urbanas.

Los resultados de las respuestas fueron muy limitados, los niños básicamente se inclinan por relacionar las tribus urbanas con algunos grupos especialmente, los emos y los punkeros. Luego se introdujo un texto expositivo con el propósito de valorar el avance de los niños en el manejo de este tipo de texto y como mecanismo de información sobre el tema tribus urbanas se orientó la lectura y se entregó una prueba de comprensión teniendo en cuenta aspectos pragmáticos, de macro- estructura, de superestructura, entre otros.

Posteriormente se observó dos videos sobre las tribus urbanas y se propicio una discusión sobre los videos observados y sobre los grupos existentes en Florencia y específicamente en la institución; se les entregó a los estudiantes una pregunta sobre la conveniencia o inconveniencia de su participación en una tribu urbana de las existentes en Florencia orientando la toma de posición, los argumentos y los contraargumentos para que los estudiantes escribieran un texto.

Además se pidió escribir un texto argumentativo a partir de la siguiente situación:

A partir de la lectura del texto anterior considera conveniente o inconveniente su participación en una de las tribus urbanas que se manifiestan en Florencia.

De acuerdo con la situación anterior se pide escribir un texto que tenga en cuenta los siguientes criterios:

- a. Toma de posición frente al dilema central (conveniencia o inconveniencia):
- b. Argumentos a favor de la posición tomada:
- c. Contraargumentos frente a la posición tomada:
- d. Conclusión:

Los estudiantes realizan el ejercicio con más iniciativa pero se les dificulta reconocer la funcionalidad de los ítems a, b, c y d como mecanismo de planeación del texto a escribir. Además, los textos que escriben se alejan del desarrollo de las mismas o sencillamente no las tienen en cuenta. En relación con el texto escrito se puede observar que los estudiantes ganan experiencia en la producción de texto argumentativo pues, en su mayoría, logran asumir una posición frente al dilema planteado en la situación y respaldan esa idea con argumentos pero se les dificulta reconocer las oposiciones o contraargumentos pues en su mayoría solo ven en las tribus urbanas aspectos negativos pero no logran asumir posiciones contrarias, además no hacen uso adecuado de la información consultada en los textos leídos o partir de la observación y discusión de los videos sobre las tribus urbanas.

La detección de algunos de las limitaciones de conocimiento manifestadas por los estudiantes en cuanto a su intento de producción de un texto argumentativo permite a las profesoras plantear la necesidad de profundizar en las características del texto argumentativo, por lo cual, se organiza inicialmente un taller que permite el desarrollo de la comprensión de textos argumentativos sobre diferentes temáticas. Para el desarrollo de esta actividad se seleccionaron varios textos en los cuales se pudiera identificar con facilidad la superestructura, la función comunicativa y social de los textos argumentativos y algunos marcadores discursivos. Algunos de los textos trabajados fueron: "La inconveniencia de aplicar la pena de muerte en Colombia, "El fin del mundo" y "Patito feo".

Para abordar cada uno de los textos los estudiantes desarrollaron actividades individuales tales como: seleccionar las ideas relevantes de los textos y determinar la función de cada una de ellas en el mismo; reconocer la intencionalidad y explicar el tipo de texto correspondiente; elaborar un mapa conceptual a partir de las ideas seleccionadas determinando la función de cada una; determinar la tesis, los argumentos a favor y en contra de esa tesis y la conclusión.

Un ejemplo claro de este ejercicio es el trabajo con el texto “Inconveniencia de aplicar la pena de muerte en Colombia”, con el cual los estudiantes realizaron acciones para la comprensión mediante el uso de la lectura como proceso.

Para identificar los conocimientos previos sobre el tema, los estudiantes, de forma individual, respondieron preguntas como: ¿Qué es pena de muerte?, ¿Cuáles son los tipos de pena de muerte que conoces?, ¿En qué lugares se ha aplicado o se aplica en la actualidad?, ¿Qué causas y consecuencias se derivan de la aplicación de esta pena?, ¿Qué piensan sobre la aplicación de la pena de muerte? una vez hechas las consultas y resueltas las preguntas, se socializan y discuten las respuestas, bajo la orientación de las profesoras.

La pena de muerte es un castigo a crímenes de lesa humanidad; Las clases de pena de muerte son: silla eléctrica, guillotina, cámara de gases, horca, descuartizamiento, inyección letal, lapidación, crucifixión, apedreamiento, fusilamiento, hoguera, garrote, decapitación. Además mencionan que estos tipos de aplicación de la pena de muerte aun se aplican en los países árabes y EEUU.

Sobre la aplicación de la pena de muerte hubo discrepancias pues unos estaban a favor de la aplicación como castigo para delitos atroces, mientras otros opinaban que la pena de muerte atenta contra la dignidad de la persona, por lo cual se deben crear alternativas tales como la cadena perpetua. Se hizo énfasis en que en la Constitución Política Colombiana no se contempla esta pena para ningún delito y, se aclaró que en casos como homicidio y/o masacres se comete un delito que debe ser castigado por la ley pero que no es una forma de aplicación de la pena de muerte.

Terminada la socialización se realiza la lectura individual del texto Inconveniencia de aplicar la pena de muerte en Colombia y se pide Identificar la intención del autor, señalar en el texto las ideas principales, explicar su función, establecer el tipo de texto y elaborar un mapa conceptual. Posteriormente se reunieron en grupos 5 para socializar las respuestas, complementarlas y luego exponerlas frente al curso; para este trabajo se aplicó las estrategia de aprendizaje cooperativo, MOVER la cual consiste en el desarrollo de la actividad en tres momentos: individual, grupal y general donde cada uno asume un rol específico y elabora un producto de acuerdo con el rol; además, se pidió consolidar el mapa conceptual jerarquizando la información del texto y señalando la función de cada aspecto en el texto; y, mencionar los referentes que tuvieron en cuenta las autoras para escribir el texto.

A partir de los mapas conceptuales los estudiantes discutieron cada pregunta y establecieron aspectos como: posición de las autoras frente al tema, argumentos a favor y en contra con las que las autoras defienden la posición, la conclusión, la relación entre la opinión y la conclusión.

Al finalizar el trabajo en los grupos, se reúnen los estudiantes de cada rol, comparten los productos, complementan las respuestas y presentan a los compañeros las conclusiones del trabajo grupal y de roles.

Después de la socialización de los productos se realiza la evaluación conjunta, entre estudiantes y profesoras, sobre las acciones desarrolladas, de la cual se obtuvieron las siguientes consideraciones:

1. En la evaluación sobre los ensayos se tuvieron en cuenta criterios como: explicitación del punto de vista sobre el dilema establecido por cada grupo (ventajas y desventajas de las tribus urbanas aspectos positivos o negativos de las diferentes tribus urbanas, etc.); razones a favor y en contra de la posición y conclusión; esta evaluación permitió observar que los estudiantes muestran mayor apropiación en relación con el manejo del texto argumentativo; reconocen la intención de convencer al lector sobre la inconveniencia de aplicar la pena de muerte en Colombia; señalan razones a favor; empiezan a reconocer algunos contra-argumentos.
2. Por otra parte, la elaboración del mapa conceptual se hizo en el tablero para aclarar dudas en algunos grupos (anexo); esta actividad permitió profundizar en la organización y clasificación de las ideas en el texto y, además, facilitó condiciones para que los estudiantes mejoren su habilidad para identificar la superestructura de los textos.
3. Posteriormente los estudiantes, con apoyo de las profesoras, construyeron, en conjunto, el concepto de texto argumentativo y señalaron las características del mismo.

En el siguiente taller se retoma la lectura del texto expositivo “tribus urbanas” y se realiza la lectura del texto argumentativo “Tribus urbanas y democracia” para ver la capacidad de los estudiantes para identificar y diferenciar los dos tipos de texto. La actividad se realiza con la misma estrategia (MOVER), los niños reconocen la intencionalidad de cada texto; seleccionan las ideas relevantes y su función; elaboran un mapa conceptual a partir de las ideas seleccionadas; determinan el tema y los subtemas del texto expositivo; y, la tesis, los argumentos a favor, en contra y la conclusión del texto argumentativo. Realizan un esquema comparativo sobre semejanzas y diferencias entre los textos leídos. Luego de completar el desarrollo desde la estrategia se socializa y reflexiona sobre las ventajas y las desventajas de trabajar en forma individual y por comunidades de aprendizaje a partir del modelo de aprendizaje cooperativo, específicamente la estrategia MOVER. Para este momento los estudiantes muestran

claridad sobre las características de cada texto, su importancia en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje y en su función en los contextos sociales de aprendizaje; lo anterior se puede evidenciar cuando la estudiante Julieth Lorena Caso Pechené, del Grado 8º3, dice: “el texto argumentativo es un texto que tiene como propósito convencer al lector de la posición u opinión del autor frente a una situación o dilema, se caracteriza por tener una tesis que se defiende con argumentos a favor pero que también incluye opiniones en oposición o contraargumentos y que tiene una conclusión donde se reafirma la posición del autor”

Posteriormente los estudiantes seleccionan una de las tribus urbanas, realizan la consulta sobre las características de esa tribu y planean y textualizan un texto expositivo sobre esa tribu urbana, además preparan el discurso oral para presentar una exposición sobre dicha tribu frente a los compañeros del curso. Este ejercicio permitió valorar no solo los avances de los estudiantes en el manejo del texto expositivo sino su capacidad de usar el discurso expositivo en el salón de clase para ampliar los conocimientos sobre una tribu determinada. En su mayoría, los estudiantes utilizaron el esquema elaborado para la planeación del texto como instrumento para direccionar la exposición oral de su tribu.

En la etapa final se introduce el texto argumentativo “Tribus urbanas y consumo de sustancias” para señalar algunos aspectos específicos del texto argumentativo; los estudiantes, primero en forma individual y luego en colectivo, reconocen: intencionalidad, tipo de texto, posible lector, tesis, argumentos a favor y en contra, conclusión, etc. A partir de la socialización del ejercicio individual se pide señalar la parte del texto donde se encuentra la tesis, luego se proponen diferentes formas de presentación de la tesis y se pide a los estudiantes retomar los textos argumentativos trabajados previamente para señalar el tipo de tesis en cada uno. Este ejercicio fue ágil pues los estudiantes han desarrollado habilidades en relación con las características y el uso de este tipo de texto.

Luego se desarrolla un taller para identificar y diferenciar los tipos de argumentos que un autor puede utilizar para justificar su posición en un texto, se trabajó específicamente con argumentos de autoridad, de contraste, causalidad, analogía y ejemplificación. El desarrollo de la intervención se centró en los argumentos de autoridad, de ejemplificación, causalidad y contraste. Los estudiantes en grupo clasifican los argumentos según función con mayor desenvolvimiento en los de autoridad y de ejemplificación, por lo cual se retoman ejemplos de argumentos de contraste para enfatizar en su función para establecer relaciones de contraste entre opiniones en el texto, tales relaciones pueden ser de oposición, de sustitución y de concesión. Posteriormente, los estudiantes clasifican los argumentos de los demás textos trabajados de acuerdo con el ejercicio hecho en clase para luego socializarlos y hacer las

respectivas aclaraciones. En este taller también se hace énfasis en la importancia de la conclusión para reforzar la tesis y se analizan las conclusiones de los textos trabajados.

El siguiente taller se relaciona con el uso de los mecanismos lingüísticos y discursivos para lo cual se utilizaron algunas expresiones (conectores: contrastivos, causales y consecutivos y, marcadores de ejemplificación, contraste, orden, causa y distribución entre otras resaltadas en el texto). Se discutió la función de cada uno de ellos en los textos y se mencionaron otros ejemplos que se pueden usar a la hora de escribir un texto argumentativo.

Al terminar cada taller los estudiantes reflexionan tanto a partir de preguntas realizadas por las profesoras como por iniciativa personal sobre la importancia del trabajo para ampliar los conocimientos sobre el tema en discusión y para mejorar el uso de los textos en sus tareas escolares y sus discursos sociales.

Para el cierre de la intervención se realizaron las actividades para evaluar el manejo de los textos argumentativos y establecer el impacto de la propuesta. Las actividades de evaluación responden a la habilidad para planear el texto argumentativo, escribirlo y hacer las correcciones sugeridas desde un proceso de auto, co- y hetero-evaluación.

En la planeación del texto se pueden señalar los siguientes aspectos:

1. Revisión de la pregunta planteada en taller N° 6 sobre el texto “Las tribus urbanas”. La actividad de planeación parte de la presentación del dilema (conveniencia –inconveniencia de participar en una tribu urbana) y la situación: Considero conveniente o inconveniente mi participación en una de las tribus urbanas que se manifiestan en Florencia ¿Si o No?
2. Revisión de los textos elaborados en el mismo taller de la secuencia metodológica (ver secuencia didáctica pag.).
3. Interrogantes como: ¿cuál es la intención comunicativo del texto que se quiere escribir?, ¿qué tipo de texto voy a escribir?, ¿quién es el posible lector? ¿por qué?.
4. Presentación de la tesis frente al dilema presentado anteriormente.
5. Elaboración de un listado (a manera de paralelo) de argumentos que defienden la tesis planteada y de contra argumentos de la tesis;
6. Luego, a manera de lluvia de ideas y teniendo en cuenta los puntos 4 y 5 específicamente, desarrollan una segunda planeación teniendo en cuenta los aspectos a desarrollar en: a) introducción o presentación del tema y de la situación de argumentación, b) lugar del texto donde

consideran pertinente explicitar su posición frente al dilema, c) desarrolló de los argumentos y los contra-argumentos (unos frente a los otros) y d) conclusión.

En la elaboración de esta planeación los niños siguen la estructura del texto argumentativo utilizando esquemas como cuadros sinópticos o mapas conceptuales a partir de palabras claves, lluvia de ideas, construcción de párrafos. Los diferentes momentos de la planeación fueron orientados de manera general, individual y grupal; los estudiantes socializaron y discutieron cada uno de los pasos de la planeación tanto en los grupos base (estrategia Mover) como en el grupo general, las profesoras orientan y aclaran dudas con interrogantes.

Posteriormente se socializan algunas de las planeaciones de texto, se discuten las fortalezas y debilidades y se hacen sugerencias y aportes para mejorar la posterior escritura del texto. Los estudiantes realizaron las correcciones en las planeaciones para luego iniciar la escritura del texto.

Para realizar la textualización los estudiantes se apoyaron en la planeación. Mientras algunos estudiantes siguieron la planeación paso a paso sin hacer modificaciones, otros incluyeron información nueva que consideraron importante. Algunos estudiantes plantearon el título del texto desde el inicio de la planeación, otros solo lo propusieron al finalizar el texto.

En las orientaciones generales se sugirió presentar diferentes tipos de argumentos, utilizar los conectores y marcadores discursivos trabajados en las clases anteriores para darle coherencia y peso al texto.

Terminada la textualización se realizó la coevaluación de los textos con la rejilla de evaluación utilizada por Anna Camps en sus trabajos de investigación sobre el mismo tópico. Este ejercicio permitió a los estudiantes reconocer y reflexionar sobre la claridad que presenta el texto en relación con:

- a. Elementos de la argumentación: el receptor, el emisor, la intención, los argumentos y los contraargumentos.
- b. Organización del texto: ubicación y claridad de la tesis, número de argumentos y contraargumentos utilizados para defender su posición, tipo de argumentos.
- c. Plan para corregir el texto: (a partir de las observaciones personales, de los compañeros y de las profesoras) apartados que cambiaría o modificaría, información que añadiría o eliminaría del texto presentado.

Los estudiantes en su mayoría reconocen estos elementos en sus textos y valoran la necesidad de mejorar aspectos como la introducción del texto pues manifiestan que lo más difícil es presentar el tema de manera que impacte al lector y lo cautive para que lea todo el texto; los argumentos y contraargumentos pues algunos consideran que los expuestos en el texto son pocos, sobre todo los de oposición ya que son más difíciles de introducir a la hora de escribir, consideran más fácil hacerlo en forma oral; y el orden o jerarquización de los argumentos de acuerdo a la tesis que se quiere defender porque algunos argumentos son más importantes y deben ir primero o en un lugar estratégico.

Además, se realizó un ejercicio metacognitivo para hacer que los estudiantes reflexionaran sobre el desarrollo y control del proceso de producción textual como mecanismo de aprendizaje. Esta evaluación permitió evidenciar la capacidad para señalar el tiempo y la forma como planeó, escribió, corrigió y editó su texto. Algunos de los elementos indagados en esta actividad son: el tiempo dedicado a la producción del texto (varias clases: 8-10 horas), la utilidad de las instrucciones y orientaciones de las profesoras que, si bien para algunos resultan complicadas, para la mayoría las considera muy útiles a la hora de construir su texto; la planeación y elaboración y revisión del texto.

Respecto a las dificultades, durante el proceso de producción del texto escrito, los estudiantes confirman que una de las dificultades más notorias es empezar a escribir el texto y seleccionar la información pertinente para escribir un buen texto; una de las fortalezas de acuerdo con los comentarios de los estudiantes es la utilidad de los esquemas (cuadros sinópticos, mapas conceptuales y lluvia de ideas) a la hora de textualizar y corregir el texto; además, reconocen y valoran la lectura de los textos consultados y trabajados en clase, las exposiciones de los compañeros, los debates, el análisis de los diferentes textos.

Los estudiantes discuten las observaciones de los momentos de planeación y textualización con los compañeros, las profesoras orientan el proceso y aclaran los interrogantes e inquietudes suscitadas a partir del proceso evaluativo y del intercambio con el grupo. Posteriormente, los niños corrigen el texto a partir de las observaciones y sugerencias y entregan una nueva versión del texto. Los textos presentados por los estudiantes se evalúan con la rejilla elaborada a partir de modelo textual de A. De Beaugrande y W. Dressler.

El proceso de intervención permitió evidenciar diferentes momentos donde los estudiantes iban poco a poco avanzando en el proceso de aprender a utilizar los textos expositivos y argumentativos para mejorar sus proceso de aprendizaje sobre los tipos de texto y su funcionalidad académica y social; durante el desarrollo se presentaron dificultades que inciden de alguna manera en el logro de las metas propuestas. Tales dificultades están relacionadas, en algunos casos, con la poca responsabilidad de los estudiantes

para asumir sus actividades académicas, factor que se manifiesta como resistencia a comprometerse en el desarrollo de la actividad; el grado de complejidad tanto de los temas tratados en clase como de las características y exigencias del tipo de texto a producirse (argumentativo); una particularidad del tipo de texto ha producir que representa mayor dificultad para los estudiantes es, específicamente, la construcción de contra-argumentos; se manifiesta falta de habilidad en el manejo de las citas o fuentes bibliográficas de los documentos consultados, entre otras. Además, se pudo establecer que los estudiantes que demostraron menor avance en el desarrollo de la intervención son aquellos que presentan bajo rendimiento académico en las demás asignaturas y presentan, también, dificultades en los procesos de convivencia en la institución.

La secuencia metodológica se desarrollo en su totalidad. En la parte final de este capítulo se presentan los resultados de la revisión de los textos argumentativos escritos por los estudiantes al finalizar el proceso.

3.2. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN SECUENCIA DIDÁCTICA

En el siguiente apartado se abordan los resultados obtenidos a partir de la aplicación de la propuesta metodológica en el aula de clase con los estudiantes seleccionados, dichos resultados se presentan en el siguiente orden:

1. Análisis de los resultados obtenidos en la evaluación de los textos escritos (por los estudiantes intervenidos) de acuerdo con los diferentes aspectos de la de producción textual. Para facilitar la evaluación, los estudiante se organizaron en grupos de alto, medio y bajo nivel de desempeño en la producción de texto escrito argumentativo.

El grupo de alto nivel de desempeño está integrado por estudiantes que lograron escribir textos que cumplen con todos los criterios de textualización; es decir, los textos atienden a los aspectos de cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, informatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estos estudiantes demuestran buen manejo de los textos y de los conocimientos sobre el tema de escritura.

El grupo de nivel medio de desempeño corresponde a los estudiantes que, en su mayoría, aplica las normas de textualización parcialmente, es decir que solo utiliza adecuadamente algunas de dichas

normas o que en unos casos las utiliza apropiadamente mientras, en otros, se le dificulta el uso adecuado de las mismas.

El grupo de bajo nivel de desempeño lo conforman los estudiantes que a pesar de construir textos presentan serias dificultades en el manejo pragmático de los textos argumentativos. Este grupo, a diferencia de los dos anteriores, tiene más problemas en la mayoría de las normas de textualización; solo en algunos aspectos su desempeño logró avances.

Es importante resaltar que, a pesar del desarrollo de las actividades, un grupo minoritario de estudiantes no logró escribir textos, por el contrario se limitaron a hacer un listado de ideas sobre la información, en algunos casos, incluso mal interpretada. Estos estudiantes no hicieron ajustes a la planeación y menos al texto. Sus escritos se limitaron a retomar algunas ideas de las expuestas por sus compañeros en las socializaciones pero no lograron jerarquizarlas y mucho menos articularlas para escribir párrafos o darle sentido al texto. Es decir se quedaron en la escritura del primer borrador del texto.

Los resultados se presentan organizados en tablas las cuales muestran, en su eje vertical, el criterio de evaluación de texto escrito con sus respectivos ítems; y, en el eje horizontal las palabras SI, PARCIALMENTE (PM) y NO para indicar el cumplimiento del criterio correspondiente.

En la selección de los grupos, de un total de 75 estudiantes de los dos cursos, se tomó una muestra de 10 de aquellos estudiantes que obtuvieron un alto nivel de desempeño en la producción de los textos finales; 10 de los estudiantes que presentaron un desempeño medio en la escritura de los textos; y, 10 estudiantes de los que presentaron mayores dificultades en el desarrollo del proceso de escritura de los textos. Los 30 estudiantes seleccionados corresponden al 40% de la muestra. El análisis detallado de los textos se realiza tomando dos muestras por grupo de desempeño; en el caso del grupo medio se tomaron cuatro para demostrar los avances y las dificultades; los textos completos se presentan como anexos al informe de investigación.

2. Análisis contrastivo de los avances logrados en los tres grupos conformados de acuerdo con el nivel de desempeño de los estudiantes.
3. Balance de resultados para establecer avances y dificultades en el desarrollo de la escritura de textos a partir de las actividades desarrolladas en relación con los procesos de aprendizaje y el procesamiento textual.

3.2.1. Resultados por niveles o normas de textualización en cada uno de los grupos seleccionados.

Los resultados que se presentan a continuación corresponden a la evaluación de los textos finales escritos por los estudiantes como evidencia de su capacidad para aplicar diferentes actividades cognitivas y metacognitivas en el procesamiento textual en su relación con el desarrollo de procesos de aprendizaje. El análisis de dichos resultados se realiza desde los fundamentos teóricos de A. Beaugrande y W. Dressler que catalogan una enunciación lingüística como texto, para lo cual establecen siete normas de textualidad: cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, imformatividad, situacionalidad e intertextualidad. Estas siete normas o estándares se ajustaron para evaluar los textos argumentativos escritos por los estudiantes al finalizar el proceso de investigación.

3.2.1.1. Estudiantes de nivel de desempeño alto

El grupo de estudiantes de alto nivel de desempeño se caracterizó por escribir textos coherentes en los que se puede evidenciar el manejo de las características de los textos argumentativos de las estrategias aprendidas durante el proceso de intervención para el desarrollo del proceso de escritura. Los textos escritos por este grupo de estudiantes permiten establecer los siguientes resultados en cada uno de los aspectos o criterios textuales:

1.a. COHESIÓN

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
COHESIÓN	1. Introduce conectores interfrásicos conclusivos apropiadamente	100%		
	2. Introduce conectores interfrásicos refutativos apropiadamente	90%	10%	
	3. Introduce conectores interfrásicos concesivos apropiadamente	80%	20%	

SI NO PM: Parcialmente

En relación con la cohesión, se puede decir que los datos señalados en la tabla anterior permiten afirmar que en los textos argumentativos escritos por los estudiantes de este nivel (alto), sus autores logran plantear ideas generales del tema que se conectan de manera explícita haciendo uso de conectores interfrásicos para establecer las conexiones apropiadas en las frases que conforman los párrafos; este grupo de estudiantes muestra mayor facilidad y frecuencia en el uso de conectores conclusivos (argumento – tesis) pero muestran menor habilidad en el manejo de los conectores refutativos o concesivos (contra-argumentos totales o parciales).

El uso apropiado de los conectores que dan cohesión a las oraciones que constituyen el párrafo, se puede apreciar en el siguiente ejemplo:

*“Los expertos están de acuerdo que existen varios factores de riesgo que pueden conducir, tanto los jóvenes como a los adolescentes, a consumir drogas, entre estos riesgos están: la falta de autonomía en la toma de decisiones, la escasa capacidad crítica ante las presiones de los amigos, la falta de autoestima e incluso la influencia de las tribus urbanas y su música, a pesar de esto muchos jóvenes como Adillene Ortega integrante de una tribu urbana, quien cayó en la drogadicción, culpa a sus padres de no haberle brindado el apoyo y el cariño suficiente, el cual encontró en las tribus urbanas donde desafortunadamente también encontró la adicción a las drogas” (Derly Yamile Gutiérrez **“Inconveniencia de participar en una tribu urbana”**)*

La expresión subrayada es un conector que da cohesión al texto en la medida que representa una concesión ante el argumento causal, al quitarle fuerza argumentativa niega parcialmente la relación entre una causa - efecto, es decir, se indica que el primer elemento conectado constituye una causa que no produce el efecto total esperado. De acuerdo con lo anterior, se puede mostrar que la estudiante, mediante el uso del conector concesivo “a pesar de” establece una relación entre la causa y el efecto, en tal sentido el conector permite señalar que aunque la causa hace evidente el riesgo de pertenecer a una tribu los jóvenes le restan importancia y terminan involucrándose en las tribus sin medir las consecuencias. El ejemplo permite mostrar como la estudiante, además de los factores de riesgo propuestos desde la perspectiva de los expertos (psicólogos, sociólogos, etc.) como la autonomía, señala mediante el “a pesar de” una apelación desde su propia experiencia y perspectiva de la situación, la culpabilidad de los padres. La responsabilidad afectiva de los padres con los hijos, afirmada por la estudiante, permite señalar una aspecto adicional que hace que los jóvenes se integren a las tribus.

*“Para finalizar quiero decir que desde mi punto de vista es inconveniente para un joven y para cualquier persona participar en una tribu urbana” (Derly Yamile Gutiérrez **“Inconveniencia de participar en una tribu urbana”**).*

En este caso, la expresión “para finalizar” se utiliza para establecer la conclusión o cierre del texto y de hecho conectar los argumentos que plantea a lo largo del texto con la tesis en la posición asumida por el autor.

Los ejemplos aquí señalados muestran que mediante las acciones realizadas en la intervención los estudiantes desarrollan mayor habilidad para usar estrategias en relación con el uso de los conectores en el nivel interfrásicos para darle coherencia y sentido a los textos.

1.b. COHERENCIA

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
COHERENCIA	4. Selecciona proposiciones adecuadas para lo que quiere expresar	100%		
	5. Plantea la situación de desacuerdo o dilema fundamental del texto	100%		

	6. Expresa claramente la posición asumida por el enunciador del texto	100%		
	7. Muestra la relación entre la tesis y los argumentos que la sustentan	100%		
	8. Establece claramente la distancia entre tesis asumida y refutaciones	80%	20%	
	9. Establece claramente la relación entre tesis asumida y concesiones	60%	40%	
	10. Expresa la conclusión del texto que respalda la tesis del autor	100%		
	11. Segmenta el texto en párrafos que respondan a unidades de sentido	100%		
	12. Aporta marcadores textuales para indicar la coherencia global del texto	100%		

De acuerdo con los datos anteriores, en relación con la coherencia, entendida como capacidad del estudiante para desarrollar el tema central conectando las ideas de manera adecuada y sin contradicciones, los textos muestran claridad en el manejo del tema y en la forma cómo conectan las ideas en el texto. En este aspecto, los resultados de los textos argumentativos escritos por los estudiantes de alto nivel muestran avances en el manejo de la coherencia textual en la medida que tiene buen manejo de proposiciones, plantean el dilema, asumen posición, establecen relación entre tesis y argumentos, refutaciones, concesiones y cierran el texto con una conclusión; además, los niños segmentan la información en párrafos y usan marcadores textuales característicos que hacen del texto una unidad con sentido global; no obstante, algunos estudiantes presentan dificultades especialmente, a la hora de expresar y conectar con claridad proposiciones que tienen la función de conceder o refutar ideas frente a argumentos o frente a la propia tesis.

A continuación se retoman ejemplos de textos escritos por estudiantes de este grupo, en los cuales se puede evidenciar la coherencia, tal como lo demuestran los resultados estadísticos en cada una de los ítems.

Por lo general cada una de estas denominadas “tribus urbanas” tiene su música preferida, su forma de vestir, sus cortes y peinados, que las caracterizan y las diferencia entre otras tribus y que además les permite defender sus ideales y objetivos. (Derly Yamile Gutiérrez “Inconveniencia de participar en una tribu urbana”, párrafo 2)

En este párrafo se introduce el tema de tribus urbanas dando a conocer algunas de las características específicas que las identifican y diferencian dentro de la sociedad. La estudiante hace uso de recursos lingüísticos gramaticales, sintácticos, semánticos y pragmáticos para presentar de manera coherente el tema. Como se puede observar en el ejemplo anterior las oraciones están escritas adecuadamente siguiendo la sintaxis oracional, se comprende fácilmente el mensaje que consiste en especificar las características generales de las tribus urbanas, además permite ver la intención de la niña por dar a conocer la idea de tribu urbana con el fin ubicar y llamar la atención del lector.

Por lo anterior y por otras razones que expondré más adelante considero que es inconveniente participar en una tribu urbana ya que nosotros los jóvenes debemos construir nuestro futuro sin que algo o alguien influyan en las

decisiones que tomemos. (Derly Yamile Gutiérrez “Inconveniencia de participar en una tribu urbana”, párrafo 4)

Como se puede señalar en este párrafo, la estudiante asume posición (ítem 6 de la rejilla) y plantea la tesis que se propone defender a través de argumentos a lo largo del texto, para lo cual hace uso de formas léxicas subjetivas que dejan clara la intención argumentativa frente a la tesis asumida. Para este caso se puede observar que la niña presenta de manera explícita su posición o tesis frente al dilema conveniencia/inconveniencia, tomando partido por la inconveniencia que representa para un joven su participación en una tribu urbana.

Otra razón que muestra la inconveniencia de participar en una tribu urbana es que los jóvenes que las integran se exponen a un riesgo tan peligroso como resultar herido o encontrar la muerte en una manifestación o en una riña callejera. Por esto retomo el caso del los Punk y los Emos ya que como todas las tribus urbanas son muy diferentes en su forma de pensar, vestir y actuar y esto provoca disputas violentas sobre todo si una de las tribus trata de imitar o copiar alguna cosa de la otra. (Derly Yamile Gutiérrez “Inconveniencia de participar en una tribu urbana”, párrafo 6)

El siguiente ejemplo presenta argumentos que sustentan la tesis para confirmar la posición de la estudiante.

Los ataques o disturbios son iniciados por jóvenes en muestra clara de los valores antidemocráticos que se desarrollan en estas culturas por lo cual los adultos deben conocer que las tribus urbanas se unen para establecer manifestaciones culturales, actitudes y valores frente a una sociedad que no responde a sus necesidades como grupo, aunque no siempre reaccionen de manera violenta pues su identidad y las acciones que realizan varía según la persona misma que la conforma (Derly Yamile Gutiérrez “Inconveniencia de participar en una tribu urbana”, párrafo 7)

En este párrafo se presenta un argumento frente a la tesis planteada por el autor pero luego hace una concesión (establece claramente la relación entre tesis asumida y concesiones) para mostrar no sólo los aspectos negativos sino una relación de dependencia desde quienes ejecutan la acción.

Por otro lado, los psicólogos que están estudiando este tema (tribus urbanas) dicen que los jóvenes se integran o participan en ellas porque el gobierno no atiende sus necesidades con proyectos que los involucre y con los cuales se sientan comprometidos e importantes, esto significa que el Estado debe llegar a acuerdos frente a los programas para la juventud de modo que pueda evitar el aumento de estas tribus y otros grupos. (Derly Yamile Gutiérrez “Inconveniencia de participar en una tribu urbana”, párrafo 9)

En el párrafo se evidencia la capacidad de la estudiante para utilizar argumentos de autoridad señalando su conocimiento sobre el trabajo de los psicólogos como expertos en el campo de estudio del comportamiento juvenil; además, este elemento le permite mostrar su conocimiento sobre el tema a partir de la lectura de otros textos, especialmente expositivos, para ampliar sus conocimientos en torno al tema.

en discusión (tribus urbanas) y de la misma forma interpreta y se atreve a proponer una solución para dirimir el conflicto.

Aunque en los textos escritos, los estudiantes de alto nivel de desempeño, logran utilizar conectores que indican concesión y refutación no todos lo hacen con la misma facilidad y constancia usando con mayor medida los conclusivos que los concesivos y refutativos.

Para finalizar quiero decir que desde mi punto de vista es inconveniente para un joven y para cualquier persona participar en una tribu urbana porque en ellas encontraremos muchas dificultades y problemas que pueden dejar huellas permanentes y negativas en nuestra vida y en nuestras familias. Lo mejor es llevar nuestra vida normal, estudiar, conocer personas que se respeten en sus diferencias, compartir con la familia y luchar por salir adelante y tener una sociedad futura mejor (Derly Yamile Gutiérrez "Inconveniencia de participar en una tribu urbana", párrafo 17).6

El ejemplo anterior muestra la forma como la estudiante cierra el texto concluyendo con una afirmación precisa, clara y contundente frente a tema, reafirmando su posición sobre la inconveniencia de participar en una tribu urbana la tesis.

Los textos presentados por este grupo de estudiantes (alto nivel de desempeño) logran establecer las condiciones de coherencia relacionadas con la organización de los párrafos para dar sentido general a los textos; por tal razón, los estudiantes alcanzan un buen desempeño para establecer, de manera coherente, proposiciones determinadas para expresar la tesis y para expresar las razones o argumentos que la defienden. Es de resaltar que a pesar de los avances en relación con la coherencia entre tesis y argumentos las profesoras perciben dificultades en algunos estudiantes para establecer la distancia entre tesis asumida y las refutaciones y concesiones.

1.c. INTENCIONALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
INTENCIONALIDAD	13. Establece con claridad quién es el enunciador del texto	100%		
	14. Presenta una clara intención argumentativa en la explicitación de la tesis	100%		
	15. Establece con claridad la conexión entre argumentos y tesis	100%		
	16. Presenta con claridad los contra-argumentos de su tesis	80%	20%	
	17. Logra generar el efecto de convencimiento en el lector	100%		

En relación con la intencionalidad, como la capacidad de expresar el propósito o para qué de la escritura del texto, se puede decir que en los textos evaluados se muestra predominantemente la intención argumentativa, lo anterior se evidencia en el uso de marcas de subjetividad que indican la presencia del enunciador en el texto; en los textos se puede identificar fácilmente el enunciador y su propósito de convencer a otros con argumentos acerca de la conveniencia o inconveniencia de participar en una tribu

urbana asumiendo de manera oportuna y adecuada las posibles oposiciones, refutaciones al respecto o haciendo las concesiones pertinentes para mostrar aspectos complementarios. En este aspecto los estudiantes tienen la intención de presentar contra-argumentos pero algunos solamente lo logran parcialmente, pues se les dificulta conceder o refutar algo en contra de la posición que asumen.

La intencionalidad corresponde en un texto al para qué escribo, predomina la intención argumentativa, debido a las marcas de subjetividad, que indican la presencia del enunciador en el texto. La intencionalidad con que los niños de alto nivel de desempeño escriben los textos argumentativos es clara, pues dejan ver quién enuncia, plantean de forma explícita su tesis, asumen la posición argumentativa y contra-argumentativa con la que pretenden convencer al lector. A pesar de los logros algunos estudiantes presentan dificultades a la hora de presentar los contra-argumentos para darle consistencia a su texto.

Los siguientes ejemplos permitan señalar los avances y dificultades de los estudiantes en relación con la intencionalidad comunicativa de los textos argumentativos.

Estas tribus urbanas presentan cierta inconformidad con la sociedad adulta por la falta de apoyo moral y psicológico en sus familias. Es por esto que desde mi punto de vista considero inconveniente para cualquier joven participar en una de ellas ya que su participación demuestra inmadurez, falta de valores, de ética y además falta de consideración, amor y apoyo hacia su familia. (Victor Eduardo Rojas, "Una tribu urbana" párrafo 2)

En el apartado anterior el estudiante señala explícitamente su intención de convencer a los jóvenes de la inconveniencia de participar en una tribu urbana. De igual manera, el apartado permite identificar claramente el enunciador del texto en el uso del deíctico subjetivo (pronombres personales) "mi" para mostrar que es él quien está sumiendo la posición y además expresa juicios de valor frente a la caracterización de la personalidad de quienes participan en ellas. Con lo anterior el enunciador busca provocar una reacción en los lectores frente a las implicaciones que trae participar en las tribus. A partir de este enunciado el estudiante abre un espacio para enumerar los argumentos con los cuales el defiende su tesis.

Pertenecer a una tribu urbana también es inconveniente porque ellas nos incitan a consumir drogas y alcohol provocándonos adicción y dependencia de las drogas aunque en algunas tribus cada uno de los integrantes es libre de decidir si consume o no tales sustancias, pero bien sabemos que las costumbres de la gente con la que pasamos mucho tiempo se nos terminan pegando. (Victor Eduardo Rojas, "Una tribu urbana" párrafo 4)

Este ejemplo permite no solo señalar la presencia clara de la intencionalidad sino el uso de argumentos pertinentes para defender su posición y la capacidad de introducir argumentos que se oponen a su posición. Como se puede observar, el estudiante presenta un argumento para justificar la inconveniencia

de participar en una tribu urbana afirmando que “ellas incitan al consumo de drogas y sustancias”, hace una concesión al decir que “aunque en algunas tribus cada uno de los integrantes es libre de decidir si consume o no tales sustancias”, al final, “las costumbres de la gente con la que pasamos mucho tiempo se nos termina pegando”. El ejemplo permite valorar la capacidad del estudiante para relacionar argumentos a favor y en contra de su posición para confirmar el carácter dialógico de la argumentación.

1.d. ACEPTABILIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
ACEPTABILIDAD	18. Establece con claridad quién es el destinatario del texto	100%		
	19. Ofrece al lector distintas clases de argumentos para defender su tesis	70%	30%	
	20. Ofrece al lector distintos contra-argumentos frente a su tesis	50%	50%	
	21. Ofrece al lector indicios claros del plan argumentativo a lo largo del texto	100%		

El criterio de aceptabilidad hace referencia a la capacidad del escritor para asumir la posición del receptor y pensar sobre lo que al lector le gustaría recibir para encontrar la manera efectiva de persuadirlo. La aceptabilidad, en los textos escritos, se reconoce en la medida que el emisor logra establecer el destinatario, presentar distintos clases de argumentos para convencerlo de su tesis y refutar las posibles objeciones del destinatario; esto evidencia un plan argumentativo en el desarrollo del texto.

Otra razón por la cual es inconveniente participar en una tribu urbana es porque los padres de familia están en contra de ellas y eso nos puede llevar a provocar problemas intrafamiliares pero es bueno mencionar que los padres combaten las tribus pero no lo hacen de la mejor manera pues solamente las atacan y critican sin tener en cuenta que muchos jóvenes buscan pertenecer a ellas porque se sienten solos, aislados, rechazados y confundidos. (Victor Eduardo Rojas, “Una tribu urbana” párrafo 5)

Todas las tribus urbanas manifiestan su inconformidad con las formas de gobierno o con las formas de vida y las costumbre de los adultos, lo cual no significa que las tribus sean malas, lo inconveniente es que no sepan como manifestar esa inconformidad y lo hagan con actos agresivos causando más violencia a la que ya vivimos en nuestra sociedad, cuando lo ideal sería que se manifestaran de manera pacífica, enseñándole a los adultos cuál es la sociedad y el mundo que los jóvenes queremos. Una sociedad solidaria llena de armonía de ganas de luchar por la igualdad de oportunidades. (Victor Eduardo Rojas, “Una tribu urbana” estudiante de trece años de edad)

Como se puede observar en el ejemplo anterior, quien escribe el texto deja claro que los destinatarios del texto son los jóvenes en el uso reiterativo de la expresión nos que los identifica y diferencia de los padres de familia, en el primer ejemplo, y de los adultos, en el segundo; de esta forma el estudiante se involucra así mismo y a los otros jóvenes para convencerlos de lo inconveniente que puede ser participar en una tribu urbana, para ello advierte sobre los riesgos y reconoce las causas que hacen que los jóvenes se integren a estos grupos; lo hace utilizando diferentes tipos de argumentos que incluyen información proveniente desde su experiencia y desde la mención de posiciones de profesionales o de estudios especializados para sustentar la tesis. En tal sentido se destaca la posición crítica que el autor del texto

plantea frente a los padres de familia, a los adultos y a las tribus urbanas. Los textos evidencian mayor manejo de argumentos con respecto a los contra-argumentos (**ver texto anexo “Una tribu urbana” párrafo 4)**)

1.e. INFORMATIVIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
INFORMATIVIDAD	22. El autor del texto aporta nuevo conocimiento sobre el tema en discusión	90%	10%	
	23. Apela a discursos autorizados para argumentar y contra-argumentar	90%	10%	
	24. Utiliza la ejemplificación desde su experiencia personal como argumento	90%	10%	
	25. La información aportada al texto es pertinente y suficiente	100%		

La informatividad en los textos se valora en función de su contenido en la completitud de la nueva información con respecto a la ya conocida. Los textos argumentativos presentados por los estudiantes de alto nivel de desempeño presentan nueva información, esta información es importante, pertinente y suficiente para desarrollar su escrito y para ampliar los conocimientos sobre el tema en discusión; además, la mayoría de los niños se remite a discursos autorizados para sustentar sus argumentos y contra-argumentos, otros utilizan en mayor medida argumentos basados en la experiencia personal para defender la tesis, además la información que presentan en el texto es pertinente y suficiente. Los siguientes ejemplos permiten señalar la característica de informatividad en los textos.

La participación en las tribus urbanas es inconveniente porque la mayoría de ellas están conformadas por jóvenes con problemas, pues según los psicólogos más del 85% de los integrantes de las tribus urbanas son jóvenes con problemas familiares, jóvenes que se sienten incapaces de formar su propio carácter, se sienten solos y creen que sin el apoyo o mejor sin la influencia de otros no pueden ser ellos mismos,... (Víctor Eduardo Rojas, “Una tribu urbana” párrafo 8)

El ejemplo anterior del estudiante Víctor Eduardo Rojas retoma una información especializada para mostrar el alto índice de integrantes de las tribus urbanas que tiene problemas familiares; también señala las debilidades de los jóvenes frente a la capacidad de asumir con responsabilidad la formación personal y la dependencia de los demás para tomar sus propias decisiones. La dificultad expresa en la mayoría de los estudiantes es citar las fuentes de donde se retoma la información para darle credibilidad y fuerza argumentativa a su texto

1.f. SITUACIONALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
SITUACIONALIDAD	26. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio del tema.	100%		
	27. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio de los esquemas textuales argumentativos.	100%		
	28. El texto evidencia condiciones temporales y espaciales adecuadas para su producción, revisión y edición final.	100%		

El criterio de situacionalidad, para este trabajo, tiene una doble consideración pragmática: la primera relacionada con la posibilidad de argumentar sobre un tópico; éste aspecto corresponde a factores espaciales y temporales presentes en el texto; es decir, a los aspectos relacionados con la situación o contexto tanto de enunciación como de recepción de texto; y, la segunda, referida a la situación evaluativa de la enseñanza de la lengua en atención a los tópicos generativos propuestos en la secuencia didáctica.

En relación con los criterios de la situación de argumentación, los estudiantes de alto nivel de desempeño evidencian dominio del tema; manejo de los esquemas argumentativos; del proceso de escritura (manifiestos en la planeación, revisión, evaluación y edición final del texto tal como se puede evidenciar en los portafolios); y, en consciencia de la importancia de la escritura con fines argumentativos. Lo anterior permite afirmar que los estudiantes realizan la escritura de manera consciente y demuestran los alcances a través de los textos que producen, tal como se observa en los apartes de los textos citados y en los textos anexos a este informe.

Por otro lado, los estudiantes evidencian control frente a los procesos de escritura y consciencia de la situación de enunciación en el marco de su actividad escolar, es decir, como mecanismo de una actividad de evaluación de la enseñanza de la lengua, en especial de los procesos de producción textual; esta afirmación se sustenta en la introducción de marcas discursivas que muestran el dominio de la escritura en el marco de desarrollo de la situación didáctica. Un ejemplo claro para mostrar el manejo de la situacionalidad en los textos es el siguiente:

Yo considero que participar en una de estas tribus urbanas es conveniente para nosotros los jóvenes, ya que en ellas se defienden nuestros derecho a la libre expresión, derecho promulgado en la Constitución Política de Colombia además, los jóvenes que participan en estos grupos son jóvenes alegres, que gozan la vida y que tiene una visión muy particular de la vida y del mundo. (Camilo Alberto Prieto Dávila, “Conveniencia e Inconveniencia” párrafo5)

En el ejemplo anterior, Camilo señala la situación de enunciación desde su postura personal como un joven que se identifica con otros jóvenes con quienes comparte sus derechos, gustos e intereses frente a la vida y a las acciones que realizan, lo hace desde una postura actual en el que los jóvenes valoran su visión y valoración del mundo, la cual utiliza para expresar su consideración frente a la conveniencia que tiene para los jóvenes participar en una tribu urbana.

En el fragmento del texto, se evidencia la capacidad del estudiante para involucrarse en la situación de argumentación (yo considero), la habilidad para apoyarse en documentos legales como la Constitución Política de Colombia para argumentar su derecho a la libre expresión y, por consiguiente, defender su

posición frente a la conveniencia de participar en una tribu urbana. El ejemplo anterior muestra de manera particular la apropiación de los esquemas textuales y del tópico desarrollado a través de la aplicación de la secuencia didáctica.

Es de resaltar que en la escuela, generalmente, el texto se evalúa como producto final es decir, sin una previa revisión para hacer posibles ajustes. Frente a esa situación, la revisión y re-edición del texto por parte de estudiante a partir de las correcciones y sugerencias tanto de las profesoras como de los compañeros permite pensar en la preocupación del estudiante por responder a la situación de evaluación de la enseñanza de producción escrita.

Complementariamente a esta situacionalidad se considera pertinente mencionar que, en el momento inicial de la intervención, ante la invitación a escribir un texto argumentativo donde utilizara la lectura de un texto previo como oportunidad de aprendizaje, los estudiantes no lograron escribir textos con estas características, con lo cual se puede mostrar que la institución, hasta ese momento, no había desarrollado enseñanza de la argumentación. En contraste con el momento final de la intervención, frente a la capacidad para desarrollar la actividad de escritura para responder a la evaluación en la enseñanza de la lengua, los estudiantes manifiestan, en la auto-evaluación que, para demostrar (a maestros y los padres de familia) sus conocimientos sobre el tema y sobre el proceso de escritura de texto argumentativo, realizaron la planeación de un texto en la cual involucraron diferentes aspectos retomando datos de la lectura de las consultas, tomaron posición frente al dilema planteado e hicieron un listado de argumentos con su respectivo contra-argumento y finalmente, propusieron una forma de conclusión; luego, llevaron estos elementos al texto escrito demostrando tener manejo del esquema argumentativo.

Además, los estudiantes participaron de la actividad de co-evaluación expresando a sus compañeros las dificultades que encontraron tanto en la planeación como en la textualización de sus escritos para demostrar su apropiación de los tópicos generativos de la propuesta y del tema que se seleccionó para desarrollar el trabajo.

1.g. INTERTEXTUALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
INTERTEXTUALIDAD	29. Usa la intertextualidad como una importante fuente de contenido textual	90%	10%	
	30. Incluye intertextos de otras asignaturas como argumentos a favor su tesis	70%	30%	
	31. Propone una mirada dialógica con contra-argumentos e intertextos sobre el fragmento de mundo en discusión.	70%	30%	

El criterio de intertextualidad se refiere al conocimiento que se tenga de textos anteriores y cómo éste responde a la estructura de un tipo de texto además de las referencias a través de citas que se utilicen de otros textos para darle fuerza a los argumentos que utiliza para defender la tesis.

En los textos argumentativos escritos por los estudiantes de alto nivel de desempeño se puede señalar el uso de la intertextualidad para dar relevancia y respaldo a la tesis con argumentos y contra-argumentos pertinentes retomados a partir de la lectura de textos de consulta, en este sentido los niños retoman apartes o ideas que luego expresan con sus palabras, también construyen argumentos tanto a favor como en oposición a partir de su experiencia personal y del intercambio con pares o con adultos de su contexto social. Por otro lado, los niños logran establecer un diálogo coherente entre argumentos y contra-argumentos a través de los intertextos. Como se dijo anteriormente, los estudiantes presentan mayor dificultad a la hora de explicitar las citas bibliográficas de los documentos consultados para reconocer y valorar los aportes de otros textos y de otros autores pero, el manejo especializado de fuentes bibliográficas representan un conocimiento procedimental y condicional que se puede enseñar en relación con niveles educativos más formalizados.

Los diferentes aspectos desarrollados anteriormente permiten afirmar que los estudiantes del grupo de alto nivel de desempeño lograron producir textos en los que se puede evidenciar los avances respecto al proceso inicial en relación con acciones como planear el texto con una intención comunicativa, asumir posición frente al dilema y tener claro el posible lector; en esta medida los textos escritos de los niños de este nivel reúnen los requisitos o normas correspondientes al texto argumentativo. De igual manera, este grupo permite demostrar el logro de los tópicos generativos en cuanto a:

- Al aprendizaje del tema (tribus urbanas) mediante la lectura consciente de diferentes tipos de textos expositivos y argumentativos. , pues los niños de este grupo demuestra dominio del tema y ampliación de los conocimientos en los cuales empiezan a establecer claras diferencias entre sus modelos mentales subjetivos, las informaciones que pueden recibir de las profesoras, las opiniones tematizadas por otros expertos, entre otras.
- En relación con el segundo tópico generativo, los estudiantes demuestran habilidades tanto en el control de la lectura como mecanismo de aprendizaje; capacidades para controlar intercambio discursivo sobre el tema con sus compañeros y autonomía en los procesos de auto- y co-evaluación de los diferentes productos derivados de la aplicación de la propuesta.
- Frente a al tercer tópico, relacionado con la forma de poner en uso los conocimientos adquiridos durante el proceso, los estudiantes muestran avances en el uso de los conocimientos en: el manejo consciente de la información para interactuar en los espacios sociales (intercambio con estudiantes de otros colegios y de su contexto); capacidad para elaborar esquemas textuales que sinteticen información de los textos; capacidad para conectar argumentos y tesis en el

contenido de los textos leídos; y, habilidad para usar la información de textos leídos anteriormente en la planeación, escritura controlada, corrección y edición de nuevos textos.

3.2.1.2. Estudiantes de nivel de desempeño medio

Los textos producidos por los estudiantes de nivel de desempeño medio corresponden a niños que lograron construir textos que responden a las características propias de los textos argumentativos pero que tienen diferencias con relación a los estudiantes de alto nivel de desempeño en cuanto al cumplimiento de algunas de las normas textuales, en cuanto que no las usan de manera adecuada en todos los casos; algunas veces lo hacen y otras se les dificulta. El análisis de los textos seleccionados para este grupo permite establecer los siguientes resultados:

2.a. COHESIÓN

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M	NO
COHESIÓN	1. Introduce conectores interfrásicos conclusivos apropiadamente	90%	10%	
	2. Introduce conectores interfrásicos refutativos apropiadamente	70%	30%	
	3. Introduce conectores interfrásicos concesivos apropiadamente	50%	50%	

El grupo de estudiantes de desempeño medio con relación a este criterio corresponden a niños que muestran buen manejo de los aspectos en la cohesión textual en los textos que escriben al hacer uso de los conectores interfrásicos conclusivos, refutativos y concesivos para establecer relaciones entre las premisas y la conclusión en los argumentos dentro del párrafo y el texto.

Los jóvenes sienten que en las tribus urbanas encuentran comunicación y entendimiento formando lazos afectivos sentimentales y de lealtad con los integrantes de esos grupos, pero esa actitud genera ruptura entre la comunicación con los padres y adultos pues en la mayoría de los casos las dos partes no son compatibles y por ahí, empiezan los problemas y conflictos. (Jaider Javier Totena, "Las Tribus Urbanas")

En el ejemplo anterior, el autor expresa una idea clara frente a lo que ganan los jóvenes al pertenecer a una tribu urbana; sin embargo, al utilizar la palabra pero se desvía del tópico y no entra a refutar ningún aspecto específico de la tesis sino que muestra el conflicto del joven entre la opción de pertenecer a las tribus urbanas o relacionarse e identificarse con los adultos o padres. El cambio de tópico lo que hace es aumentar la enunciación pero no atiende puntualmente al acto de refutación que le daría consistencia en términos argumentativos.

De igual manera, algunos estudiantes de este nivel, al construir los textos argumentativos, solo logran utilizar parcialmente los conectores refutativos y concesivos, y en algunos casos no los utilizan de forma acertada.

Para evidenciar lo anterior, se presenta el siguiente ejemplo del texto Tribus Urbanas:

Mi posición frente a las tribus urbanas es que se deben buscar alternativas o estrategias para evitar el consumo de sustancias en los jóvenes, por esa razón hay que conocer lo desfavorable que sería ingresar a una tribu urbana y es un peligro para la juventud; pero sin embargo existen lasos de amistad que pueden beneficiar la seguridad a través de la convivencia. (Angie Dayana Torres Ortiz, “Conveniencia o inconveniencia de participar en una tribu urbana”)

El aparte del texto anterior muestra la posición de la autora frente al dilema (conveniencia/inconveniencia), en seguida presenta una razón para sustentar su posición y luego refuta con el uso de dos conectores seguidos (pero - sin embargo) que, para el caso, representa una redundancia innecesaria.

En el criterio de cohesión, los textos escritos por estudiantes de desempeño medio presentan limitaciones en el uso apropiado de los conectores interfrásicos con relación a los textos producidos por estudiantes de alto nivel de desempeño.

2.b. COHERENCIA

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M	NO
COHERENCIA	4. Selecciona proposiciones adecuadas para lo que quiere expresar	90%	10%	
	5. Plantea la situación de desacuerdo o dilema fundamental del texto	100%		
	6. Expresa claramente la posición asumida por el enunciador del texto	100%		
	7. Muestra la relación entre la tesis y los argumentos que la sustentan	100%		
	8. Establece claramente la distancia entre tesis asumida y refutaciones	20%	80%	
	9. Establece claramente la relación entre tesis asumida y concesiones	10%	90%	
	10. Expresa la conclusión del texto que respalda la tesis del autor	90%	10%	
	11. Segmenta el texto en párrafos que respondan a unidades de sentido	90%	10%	
	12. Aporta marcadores textuales para indicar la coherencia global del texto	60%	40%	

El análisis de los textos argumentativos producidos por los estudiantes de nivel medio muestra que cumplen con el criterio de coherencia textual al usar proposiciones adecuadas para asumir posición frente al dilema de manera explícita, desarrollan argumentos, y plantean conclusiones frente a la tesis; además, segmentan el texto en párrafos que responden a unidades con sentido.

A continuación se presenta un apartado del texto en el que se muestra que los estudiantes construyen textos coherentes.

A mi me parece inconveniente participar en una tribu urbana específicamente de las que se manifiestan en Florencia, ya que estar en ella impide desarrollar mi identidad personalidad y mi propia forma de ver la vida porque tendría que pensar y actuar como los de la tribu; ejemplo de esto, es que las personas que dicen pertenecer a la tribu urbana "Los Emo" piensan que la vida no vale nada y todos los que a ella se vinculan terminan pensando lo mismo. (Camilo Gómez, "La participación en una tribu urbana")

En el párrafo anterior, el autor explicita su posición frente al dilema (conveniencia/inconveniencia) a través de formas subjetivas y el uso de proposiciones adecuadas que le dan progresión temática al tópico central, hecho que permite establecer relaciones para fundamentar el argumento.

No obstante, los resultados también muestran que los estudiantes de este nivel presentan mayor dificultad en la construcción de argumentos que van a conceder o refutar frente a la tesis planteada de manera coherente, es decir hacen evidente las limitaciones que tienen los estudiantes en la contra-argumentación, pues sólo logran hacerlo parcialmente.

De la misma manera algunos estudiantes de nivel de desempeño medio aunque presentan el tema y toman posición no logran desarrollar argumentos que le den progresión temática al tópico generativo en cada uno de los párrafos y de esta forma limitan la coherencia global del texto. .

De acuerdo con el concepto, las tribus urbanas soportan el rechazo de la sociedad, son jóvenes que tienen su propio estilo de vida, se identifican con símbolos, música y una ideología de la vida; las tribus urbanas no están de acuerdo con las leyes y normas de la sociedad adulta.

Mi posición frente a las tribus urbanas es que se deben buscar alternativas o estrategias para evitar el consumo de sustancias en los jóvenes, por esa razón hay que conocer lo desfavorable que sería ingresar a una tribu urbana y es un peligro para la juventud; pero sin embargo existen lasos de amistad que pueden beneficiar la seguridad a través de la convivencia.

Algunos jóvenes no saben que son tribus urbanas e ingresar por que se sientes solos o tristes y no tienen el apoyo ni de sus padres ni de su familia.

En los grupos urbanos ya los jóvenes se guían por la violencia y no se respetan entre ellos mismos porque las tribus urbanas no tienen su cultura bien formada con leyes y normas.

El vehículo cultural de jóvenes revela su forma de pensar y su forma de actuar.

Las tribus urbanas tienen su forma de pensar abierta, les gusta llamar la atención para sentirse bien y son autónomos en sus decisiones. Los psicólogos dicen que los jóvenes llegan a la drogadicción y al final no saben lo que hacen y cómo actúan.

Las tribus urbanas se deben dar cuenta que ellos mismos se están haciendo daño consumiendo sustancias, atentando contra su cuerpo y además se pueden expresar de otra manera hacia la sociedad que los rodea. (Angie Dayana Torres Ortiz, "Conveniencia o inconveniencia de participar en una tribu urbana")

En el texto anterior, la autora presenta el tema tribus urbanas y toma posición pero no logra presentar argumentos que le den progresión temática a lo largo del texto; pues, por un lado conceptualiza sobre las tribus urbanas y por el otro lado, opina frente a la información pero en general no evidencia o presenta el desarrollo de una idea general del tema a lo largo de todo el texto. Lo anterior hace que el propósito del

texto se pierda ya que no queda clara una idea general frente a la inconveniencia de participar en una tribu urbana, entre otros aspectos, al restringir el uso de marcadores textuales que, indiquen seguimiento de la superestructura del texto argumentativo; además, la estudiante no finaliza el texto a través de una conclusión frente a la tesis que indique el cierre del tema.

En conclusión, estos resultados en comparación con los estudiantes de desempeño alto logran producir textos coherentes aunque con una tendencia hacia el uso parcial del uso apropiado de los recursos que le den coherencia al texto y por ende inciden en el cumplimiento de la norma de coherencia textual.

2.c. INTENCIONALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M	NO
INTENCIONALIDAD	13. Establece con claridad quién es el enunciador del texto	100%		
	14. Presenta una clara intención argumentativa en la explicitación de la tesis	100%		
	15. Establece con claridad la conexión entre argumentos y tesis	100%		
	16. Presenta con claridad los contra-argumentos de su tesis	60%	40%	
	17. Logra generar el efecto de convencimiento en el lector	70%	30%	

Frente al criterio de intencionalidad los estudiantes de este nivel, al escribir los textos argumentativos, tienen claridad al establecerse como enunciadores, dejan explícita su intención argumentativa al tomar partido frente al dilema y establecer conexiones entre tesis y argumentos.

A pesar de los resultados, los estudiantes con rendimiento medio presentan limitaciones o poca claridad al contra-argumentar frente a la tesis, lo que limita una visión amplia del tema, pues sólo logran convencer parcialmente al lector al presentar razones de mayor peso argumentativo a favor de la tesis que en contra de la misma.

En relación con la posibilidad de participar en una tribu urbana me parece que es inconveniente pues esto puede limitar nuestro desarrollo en la educación para tener un mejor futuro. En oposición los jóvenes deberíamos buscar alternativas que nos ayuden en el desarrollo de la educación. (Jennifer Muñoz Forero, "No a las tribus urbanas")

En este apartado, la estudiante se muestra como enunciativa del texto utilizando expresiones subjetivas para tomar posición frente al tema, explicita su tesis a favor de la inconveniencia de participar de las actividades de una tribu urbana y la argumenta a través de la razón que le da ser una niña en formación dentro del proceso educativo formal y la experiencia en la indagación y socialización de la información recolectada para dar respuesta al dilema (conveniencia/inconveniencia de participar en tribus urbanas); a la vez presenta un contra-argumento que involucra a los jóvenes para buscar alternativas de solución al problema a través de la educación, remite a los jóvenes a hacer conscientes de la oportunidad que se tiene en la educación para desarrollar su personalidad y descarta la pertenencia a las tribus urbanas

porque prefiere pensar en el futuro y lo piensa desde la educación. En otras palabras encuentra en la educación la valoración del esfuerzo y trabajo en oposición al ocio o la diversión. Los argumentos contrarios en el ejemplo, se ven limitados al no presentar razones que vayan en contra de la tesis defendida, pues lo hace más sobre la alternativa que sobre el dilema.

2.d. ACEPTABILIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
ACEPTABILIDAD	18. Establece con claridad quién es el destinatario del texto	100%		
	19. Ofrece al lector distintas clases de argumentos para defender su tesis	10%	90%	
	20. Ofrece al lector distintos contra-argumentos frente a su tesis	10%	90%	
	21. Ofrece al lector indicios claros del plan argumentativo a lo largo del texto	80%	20%	

Con respecto al criterio de aceptabilidad en los textos construidos por los estudiantes, se establecen indicios claros del plan argumentativo para buscar la adhesión del lector aunque solamente ofrece, de forma parcial, distintos tipos de argumentos y contra-argumentos a lo largo del texto. Es decir, que los estudiantes muestran el reconocimiento de las características propias de los textos argumentativos y cómo tal explicitan la tesis, presentan argumentos y contra-argumentos, aunque estos últimos con una tendencia parcial, sin embargo dejan ver el seguimiento del plan argumentativo.

Los sociólogos y los psicólogos buscan redimir este fenómeno social por medio de programas de orientación familiar y juvenil ...

Por un lado, los jóvenes buscan mejorar su condición social pero no lo hacen utilizando métodos pasivos que no atenten contra su dignidad moral y físico; y por otro lado los adultos tienen la capacidad de atender las necesidades juveniles pero no saben como manejar el fenómeno social llamado tribus urbanas.

Los jóvenes no son muy partidarios de estos programas y estoy seguro que muchos han caído en el infierno del consumo de drogas por no escuchar a los adultos o expertos en el tema...

El consumo de drogas y alcohol ha degenerado la juventud de Florencia y el mundo entero, esto se puede demostrar por ejemplo con muchos jóvenes de Florencia que viven en situaciones de riesgo porque les ha faltado el cuidado de sus padres, afecto y una orientación basada en los valores morales. (Cristian Andrés Barrera Cadena, "Inconveniencia de participar en una tribu urbana).

En el ejemplo anterior, el estudiante tiene claro quién o quiénes son los destinatarios del texto al plantear los problemas de la juventud, específicamente locales (Florencia), situación que presenta para argumentar a favor de su tesis aduciendo causas del entorno familiar que plantean no sólo la problemática de la juventud al pertenecer a una tribu urbana sino también al consumo de drogas y alcohol. El estudiante demuestra dominio y conocimiento del tema al apelar a información de expertos en el consumo de sustancias y los utiliza para afianzar su tesis en la inconveniencia de participar en las tribus urbanas, remite a diferentes razones conectadas con la realidad que utiliza en defensa de su

posición pero no para presentar contra-argumentos de manera explícita, hecho que se presenta en los párrafos y el resto del texto.

En los textos producidos por estudiantes de este nivel utilizan diferentes tipos de argumentos sobre todo basado en las causas y el conocimiento que otorgan diferentes indagaciones sobre el tema, estos son evidentes en el manejo de las proposiciones que hacen para expresar razones a favor de su tesis pero se limitan en el momento en que tienen que refutar u oponerse a la tesis que defienden. La forma como el estudiante presenta, organiza y le da progresión al tema muestra indicios claros del seguimiento del plan argumentativo en el texto, aunque no logra presentar diferentes clases de argumentos y en menor medida los contra-argumentos.

2e. INFORMATIVIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
INFORMATIVIDAD	22. El autor del texto aporta nuevo conocimiento sobre el tema en discusión	60%	40%	
	23. Apela a discursos autorizados para argumentar y contra-argumentar	20%	80%	
	24. Utiliza la ejemplificación desde su experiencia personal como argumento	80%	20%	
	25. La información aportada al texto es pertinente y suficiente	20%	80%	

Los textos presentados por los estudiantes de nivel medio en el criterio de informatividad, en su gran mayoría utilizan como argumento el conocimiento desde la experiencia personal. Los estudiantes tienden a usar parcialmente la información de las fuentes consultadas de manera explícita con las que puede argumentar para mostrar que la información es pertinente y suficiente para el desarrollo del tema. Aunque algunos estudiantes solamente argumentan desde su experiencia y pocos casos refieren argumentos de autoridad (en citas textuales) tanto para argumentar como para contra-argumentar.

“Los sociólogos y los psicólogos buscan redimir este fenómeno social por medio de programas de orientación familiar y juvenil.

Los jóvenes no son muy partidarios de estos programas y estoy seguro que muchos han caído en el infierno del consumo de drogas por no escuchar a los adultos o expertos en el tema”. (Cristian Andrés Barrera Cadena, “Inconveniencia de participar en una tribu urbana).

El estudiante en los párrafos anteriores quiere darle mayor fuerza a su tesis sobre la inconveniencia de participar en las tribus urbanas y demostrar conocimiento del tema al referenciar especialistas en el tema tanto del fenómeno social, tribus urbanas, como del problema de salubridad (consumo de drogas) que generan estos grupos; además pone de manifiesto que, aunque esto es conocido por los jóvenes, hay quienes caen en las drogas y se puede inferir que también hacen parte de una tribu urbana. Con lo anterior, el estudiante muestra que tiene conocimiento del tema con lo cual pretende convencer al lector.

Sin embargo, en algunos de los textos producidos por los estudiantes de este nivel, limitan la utilización de los referentes de la consulta tales como investigaciones y estudios tanto para argumentar como para contra-argumentar, hechos que limitan la completitud del texto desde el uso de la información.

2.f. SITUACIONALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M	NO
SITUACIONALIDAD	26. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio del tema.	100%		
	27. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio de los esquemas textuales argumentativos.	100%		
	28. El texto evidencia condiciones temporales y espaciales adecuadas para su producción, revisión y edición final.	80%	20%	

En este criterio de situacionalidad frente a los textos argumentativos los estudiantes de nivel de desempeño medio demuestran dominio del tema y de los esquemas textuales argumentativos en la forma como organizan y presentan los texto y evidencian el seguimiento de la escritura por proceso, en lo que tiene que ver con la revisión, evaluación, corrección y edición final del texto. A continuación se ejemplifica el seguimiento del proceso de construcción del texto argumentativo.

Los estudiantes, al construir los textos argumentativos, buscan poner en uso lo aprendido y demostrar que ampliaron sus marcos cognitivos con relación a como iniciaron el proceso, pues al inicio de la intervención no lograron construir un texto argumentativo, mientras que al final logran producir textos, donde muestran la intención que tienen por convencer al lector que dominan el tema del cual hablan, de los esquemas textuales argumentativos y que la evaluación la realizan de manera compartida: el estudiante (auto), entre pares (co-) y el profesor (heteroevaluación).

En conclusión se puede decir que la participación en una tribu urbana no sería conveniente pero para ello tenemos que empezar a darles apoyo y tener mucha comprensión con los jóvenes de hoy; y nosotros los jóvenes tenemos que escoger bien el camino de la vida y por más mal que estemos no participar en grupos como las tribu urbana pues podemos resultar muy perjudicados. (Jennifer Muñoz Forero, "No a las tribus urbanas")

En el apartado anterior, la autora evidencia dominio del tema al presentar la conclusión a la que llegó luego de explicitar las razones que sustentan los argumentos frente a su posición ante el dilema (conveniencia/inconveniencia de participar en las tribus urbanas) y cierra proponiendo soluciones e involucrándose en ella y mostrando los pro y los contra frente a la decisión de participar en una tribu urbana o no. Lo anterior, lo hace con base en las indagaciones y socializaciones que le dan seguridad para reafirmar su posición y advertir sobre las posibles consecuencias de participar en una tribu urbana.

Sin embargo, en algunos de los textos escritos por los estudiantes de este nivel, muestran algunas limitaciones en el proceso que lleva a la presentación del texto, en particular en cuanto a mostrar cierta resistencia a cumplir tareas como las de revisión, corrección, reescritura y edición del texto final.

2.g. INTERTEXTUALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
INTERTEXTUALIDAD	29. Usa la intertextualidad como una importante fuente de contenido textual	40%	60%	
	30. Incluye intertextos de otras asignaturas como argumentos a favor su tesis	20%	80%	
	31. Propone una mirada dialógica con contra-argumentos e intertextos sobre el fragmento de mundo en discusión.		100%	

En este criterio los estudiantes de nivel de desempeño medio escriben textos argumentativos que tienden hacia el uso parcial de la intertextualidad dentro del contenido del mismo para sustentar los argumentos que van a defender su tesis, además pocas veces los utilizan como base para plantear indicios de contra-argumentos que permitan establecer una mirada dialógica en el texto desde la concesión y la refutación, teniendo como base los referentes consultados. Sin embargo, algunos de los estudiantes de este nivel no logran hacerlo de manera explícita en el texto, (citas) sino que lo retoman dentro del discurso tanto para argumentar como para contra-argumentar sin ser conscientes del mismo.

Los psicólogos han demostrado que en una tribu urbana no se puede tener una buena convivencia con otras personas ya que sólo se respetan entre sí sin importarles sus familiares, ni amigos, mucho menos otras personas, en oposición los jóvenes y los adultos debemos dejar a un lado la discriminación de los jóvenes y luchar por construir una sociedad más solidaria y tolerante. (Jennifer Muñoz Forero, "No a las tribus urbanas")

En el texto objeto de análisis, la estudiante utiliza referentes de autoridad para sustentar sus argumentos más allá de su opinión personal, lo que le da relevancia a los argumentos. En este sentido, la niña retoma una fuente de consulta para explicar cómo es la convivencia de los integrantes de una tribu urbana con otras personas diferentes a las del grupo y con quienes pueden presentar situaciones de agresividad sin importar que sean familia, amigos u otras personas. Tiene el propósito de recurrir a los expertos para demostrar lo inconveniente de las tribus urbanas y se opone a que, por esta situación, se promueva aún la situación de intolerancia; por el contrario, invita tanto a los jóvenes como a los adultos a generar situaciones de convivencia basadas en la tolerancia y la solidaridad para construir un futuro mejor. Para este caso, la estudiante señala los resultados de los especialistas pero no los amplía para dar mayor fuerza al argumento, simplemente los menciona, hecho que limita, de alguna manera el aprovechamiento consciente de la información.

En conclusión, los estudiantes de este nivel lograron construir textos que tienden a evidenciar dominio de los esquemas argumentativos y que estos cumplen con las normas de textualización consideradas en este análisis. No obstante, lo que diferencia este nivel medio de los de alto nivel es el hecho de que, algunos estudiantes solamente logran cumplir de forma parcial con los características propias de la argumentación y por ende de las normas de textualidad, pues presentan limitaciones especialmente en el uso de conectores concesivos y refutativos frente a la tesis y los argumentos, manejo y clases de argumentos, contra-argumentos y referencia de citas para hacer explícita la intertextualidad.

3.2.1.3. Estudiantes de nivel de desempeño bajo

En este nivel se ubican los estudiantes que presentaron mayores dificultades en el uso de las estrategias cognitivas y metacognitivas para escribir sus textos al igual que el reconocimiento y manejo de los procesos de escritura para producir textos que reúnan las diferentes normas asumidas para la evaluación de la producción escrita en este trabajo. Los textos clasificados en el grupo de estudiantes de nivel de desempeño bajo permiten establecer los siguientes resultados:

3.a. COHESIÓN

CRITERIO	ITEMS	SI	P M	NO
COHESIÓN	1. Introduce conectores interfrásicos conclusivos apropiadamente	50%	40%	10%
	2. Introduce conectores interfrásicos refutativos apropiadamente	20%	70%	10%
	3. Introduce conectores interfrásicos concesivos apropiadamente	20%	70%	10%

En el criterio de cohesión los estudiantes de bajo desempeño presentan problemas en el uso de conectores para construir párrafos en los que articulen de manera apropiada la información, solamente unos pocos estudiantes de este grupo introduce conectores conclusivos, refutativos y concesivos; los demás usan los conectores de forma parcial mientras otros no alcanzan a organizar párrafos o se limitan a adicionar ideas sin utilizar conectores interfrásicos para darle sentido a los párrafos que conforman el texto. El siguiente ejemplo, tomado del texto permite confirmar lo dicho anteriormente...

*Los adolescentes frente a estar constantemente en discusión con sus padres buscan pertenecer a una de estas tribus, para encontrar allí refugio, amistad, comprensión, etc, sin ser conscientes de las consecuencias que trae esto para sus vidas. **Sin embargo** hay varios adolescentes que buscan pertenecer a un equipo de deporte o realizar cualquier otra actividad que estar en una tribu urbana.*

*Un ejemplo claro que podemos mencionar es la tribu urbana emos, la cual tiene como ideología adoptar el homosexualismo o el suicidio. **Aunque** no siempre y no todos estos integrantes buscan suicidarse, si no estar acompañados por alguien en quien confiar, ya que no lo hacen con sus padres. (“Los jóvenes desperdiciando si vida en una tribu urbana” Jairo Andrés Saldarriaga).*

El ejemplo anterior muestra claramente la forma como el estudiante hace una enumeración de ideas pero se le dificulta articularlas adecuadamente para construir un párrafo coherente en relación con la mención de un argumento que permita ver la conveniencia o inconveniencia de participar en una tribu urbana. El uso de conectores es inadecuado sobre todo al momento de hacer las concesiones correspondientes para señalar que a pesar de las dificultades familiares es inconveniente participar en las tribus y que muchos jóvenes en lugar de estar en uno de estos grupos se vincula en otros que sí le ayudan a crecer personalmente; lo anterior, hace que las ideas queden inconclusas y desarticuladas, lo cual limita el logro del objetivo comunicativo que se quiere alcanzar.

El segundo ejemplo muestra la dificultad en la claridad de las ideas y en el uso de los conectores para defender o refutar la tesis asumida por el estudiante. Por el contrario, el estudiante se limita a presentar proposiciones sin desarrollar el tópico generativo a través de la progresión temática.

3.b. COHERENCIA

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
COHERENCIA	4. Selecciona proposiciones adecuadas para lo que quiere expresar	20%	80%	
	5. Plantea la situación de desacuerdo o dilema fundamental del texto	70%	30%	
	6. Expresa claramente la posición asumida por el enunciador del texto	80%	20%	
	7. Muestra la relación entre la tesis y los argumentos que la sustentan	50%	50%	
	8. Establece claramente la distancia entre tesis asumida y refutaciones	10%	80%	10%
	9. Establece claramente la relación entre tesis asumida y concesiones		90%	10%
	10. Expresa la conclusión del texto que respalda la tesis del autor	90%	10%	
	11. Segmenta el texto en párrafos que respondan a unidades de sentido	90%	10%	
	12. Aporta marcadores textuales para indicar la coherencia global del texto	60%	40%	

En relación con la coherencia, los textos argumentativos escritos por los estudiantes de bajo desempeño muestran debilidad en la selección de las proposiciones adecuadas para expresar lo que quieren decir, para tomar distancia frente a las oposiciones que se pueden presentar a su tesis y para hacer concesiones.

“Los adultos no saben que cuando sus hijos pertenecen a esas famosas tribus urbanas, esto llama mucho la atención porque los padres deben saber que hacen sus hijos al cruzar la puerta hacia la calle, y convencerlos con el diálogo a que no salgan (“Los jóvenes desperdiciando su vida en una tribu urbana” Jairo Andrés Saldarriaga).

En el caso anterior podemos ver la dificultad del estudiante para expresar con claridad la proposición, la información no es suficiente y la idea queda inconclusa limitando la comprensión del mensaje; además el estudiante después de la coma (,) cambia de tópico rompiendo con la coherencia del párrafo. Por lo tanto, el párrafo muestra que existen problemas de conexión en las ideas, en la progresión temática y en

la escogencia de proposiciones adecuadas para expresar lo que se quiere decir, de esta forma los argumentos y contra-argumentos pierden relevancia y no son claros frente a la tesis.

Los estudiantes no logran explicitar la tesis desde el inicio del texto ni en su desarrollo sino que lo hacen de manera explícita solo al final como parte de la conclusión lo cual dificulta comprender la posición frente al desacuerdo planteado en el dilema central o situación planteada como condición básica para la escritura del texto.

3.c. INTENCIONALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
INTENCIONALIDAD	13. Establece con claridad quién es el enunciador del texto	100%		
	14. Presenta una clara intención argumentativa en la explicitación de la tesis		60%	40%
	15. Establece con claridad la conexión entre argumentos y tesis		70%	30%
	16. Presenta con claridad los contra-argumentos de su tesis	60%	40%	
	17. Logra generar el efecto de convencimiento en el lector	50%	50%	

El en criterio de intencionalidad los resultados demuestran que los estudiantes establecen con claridad quién es el enunciador del texto pero tienen dificultad para presentar la intención argumentativa a través de la conexión entre argumentos y tesis y contra-argumentos para lograr el convencimiento del lector frente a la posición que defiende el autor con relación al tema.

“Las tribus urbanas son agresivas, constantemente mantienen en riñas; según investigaciones y charlas con los jóvenes, ellos son agresivos por el constante maltrato físico y psicológico a que son expuestos en sus hogares o en sus comunidades.

Sin embargo la mayoría de tribus urbanas son pacifistas como los: rastafaris, pelolise, dark, góticas, entre otros, para ellos su ideología no está en la riñas” (“Los jóvenes desperdiciado si vida en una tribu urbana” Jairo Andrés Saldarriaga).

En los párrafos anteriores, el autor del texto tiene dificultades para expresar de forma clara su intención de mostrar la situación de agresividad que caracteriza las tribus, en primer lugar señala que “las tribus urbanas son agresivas” y luego dice, en el siguiente párrafo, que “la mayoría de las tribus son pacíficas” en el ejemplo se dificulta identificar claramente la posición del autor puesto que los argumentos y contraargumentos con los que busca defender su tesis son ambiguos. Aunque los argumentos se presentan como aspectos negativos o inconvenientes para participar en una tribu urbana, se le dificulta enfrentarlos a la tesis y oponerlos a los argumentos limitando la posibilidad de convencer al lector o destinatario.

3.d. ACEPTABILIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
ACEPTABILIDAD	18. Establece con claridad quién es el destinatario del texto	100%		
	19. Ofrece al lector distintas clases de argumentos para defender su tesis	10%	90%	
	20. Ofrece al lector distintos contra-argumentos frente a su tesis	10%	90%	
	21. Ofrece al lector indicios claros del plan argumentativo a lo largo del texto		60%	40%

Respecto al criterio de aceptabilidad los textos argumentativos escritos por los estudiantes de bajo nivel de desempeño se puede afirmar que los estudiantes establecen quién es el destinatario del texto y evidencian que siguen el plan argumentativo pero presenta dificultades para presentar defender su posición con diferentes tipos de argumentos y contra-argumentos frente a la tesis planteada, por lo cual se dice que lo hacen de manera parcial.

Mi opinión frente a las tribus urbanas va en oposición ya que considero que es refugio que buscan los jóvenes en personas desconocidas y de su misma edad.

Los jóvenes en estos grupos asumen problemas con la droga porque no tienen una buena definición de la misma.

*En primer lugar, los adolescentes cuando ingresan a estos grupos abandonan sus responsabilidades adquiridas en familia. En segundo lugar, no usan alternativas para solucionar problemas ya que se le es difícil porque no tienen sexo definido, de hecho les gusta la igualdad de género (**"inconveniencia de hacer parte de una tribu urbana"**, Edna Mileht Soto)*

En los párrafos anteriores queda claro que quién enuncia el texto es joven (mi opinión... los jóvenes en estos grupos) pero se evidencian dificultades para seguir el plan argumentativo; después de la introducción del tema plantea con poca claridad la tesis, su posición respecto al dilema (conveniencia /inconveniencia) es impreciso; los argumentos que utiliza no son claros ni convincentes pues se limitan a mencionar dos características sobre la forma de actuar de los jóvenes cuando ingresan a las tribus urbana; las razones por las cuales puede o es inconveniente participar en ellas no son contundentes.

3.e. INFORMATIVIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
INFORMATIVIDAD	22. El autor del texto aporta nuevo conocimiento sobre el tema en discusión	10%	80%	10%
	23. Apela a discursos autorizados para argumentar y contra-argumentar		50%	50%
	24. Utiliza la ejemplificación desde su experiencia personal como argumento	30%	70%	
	25. La información aportada al texto es pertinente y suficiente		90%	10%

Respecto a la informatividad en los textos, se hace evidente la limitación que presentan los estudiantes para utilizar de manera adecuada y pertinente la información de los textos de consulta para ampliar los conocimientos sobre el tema objeto de discusión; los estudiantes pocas veces apelan a discursos

autorizados para argumentar y contra-argumentar y solamente se apoyan en su experiencia o en los comentarios realizados por sus padres o en conversaciones casuales con sus compañeros. La presencia de estos procedimientos para acumular información sobre un tópico general hace posible tener enunciaciones más o menos extensas, que pueden tener múltiples vías de co-referencialidad, en cuanto remiten al mismo tema, sin que ello signifique mayores niveles de estructuración entre las proposiciones que los integran; de esta manera es posible encontrar enunciados extensos cuya información tenga alguna cohesión sin que sus niveles de coherencia y textura sean lo suficientemente consistentes como los requeridos por un texto argumentativo.

Los jóvenes en estos grupos asumen problemas con la droga porque no tienen una buena definición de la misma.

En primer lugar, los adolescentes cuando ingresan a estos grupos abandonan sus responsabilidades adquiridas en familia. en segundo lugar, no usan alternativas para solucionar problemas ya que se le es difícil porque no tienen sexo definido, de hecho les gusta la igualdad de género. (“inconveniencia de hacer parte de una tribu urbana”, Edna Mileht Soto)

Cómo lo muestra el fragmento anterior, el autor solamente utiliza argumentos desde sus conocimientos a partir de las conversaciones con otros pero no aprovecha la información abordada en los textos de consulta ni en las exposiciones y los debates realizados en clase bajo la orientación de las profesoras, la estudiante menciona información que puede ser importante pero no la refuerza con argumentos de autoridad o ejemplificación para darle mayor consistencia argumentativa a su texto, tampoco se apoya en argumentos de contraste para ver las posibilidades de oposición y contra-argumentación. La información desarrollada en el texto y su plan argumentativo es insuficiente para alcanzar el propósito comunicativo del texto.

3.f. SITUACIONALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	PM	NO
SITUACIONALIDAD	26. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio del tema.	50%	50%	
	27. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio de los esquemas textuales argumentativos.	40%	60%	
	28. El texto evidencia condiciones temporales y espaciales adecuadas para su producción, revisión y edición final.	20%	80%	

El manejo de la situacionalidad en los textos de los estudiantes de bajo nivel de desempeño presenta falta de dominio tanto de la información como del esquema textual argumentativo. Los textos evidencian poco conocimiento del tema, y dificultades para seguir el proceso de planeación, textualización, revisión y corrección hasta llegar a la edición final. La imposibilidad de atender a los requerimientos de la producción de un texto argumentativo que responda a una situación argumentativa inmediata permite suponer la mayor dificultad que podría representar para el estudiante alcanzar un mayor de consciencia

sobre esta situación de producción textual como un rasgo específico propio de una situación social más compleja, como parte de la etapa evaluativa en un proceso de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

Yo como adolescente recomendaría a los adultos que se disculpen con sus hijos por no compartir el tiempo suficiente con ellos y también pedir perdón por maltratar y/o humillar a un joven o hijo. Y también recomiendo a los hijos hablar y hacerse escuchar por sus padres antes de ingresar a una tribu urbana ya que después de hacerlo puede ser más complicado solucionar las diferencias con la familia, además puede que sea demasiado tarde buscar otra solución a los conflictos personales y familiares (“Los jóvenes desperdiciado si vida en una tribu urbana” Jairo Andrés Saldarriaga).

El anterior es un ejemplo que permite ilustrar la situación planteada en este criterio en la medida que la estudiante demuestra tener poco dominio del tema de las tribus urbanas y de las razones por las cuales podría ser conveniente o inconveniente para un joven participar en una de ellas; los argumentos son más de tipo emocional y personal y obedecen poco al uso de los conocimientos discutidos y socializados acerca de las tribus urbanas durante el proceso; además, a lo largo del texto, el estudiante retoma aspectos que son importantes para convencer al autor pero no los utiliza adecuadamente a la hora de argumentar y contra-argumentar.

Los estudiantes muestran poco interés y compromiso a la hora de realizar la planeación detallada del texto puesto que no la consideran importante, escriben a partir de sus consideraciones personales inmediatas sin considerar la importancia de utilizar la información de las lecturas y de los intercambios desarrollados en las clases. La mayoría de los niños de este grupo realizan el trabajo de escritura por cumplir con la tarea más no como un medio para aprender tanto sobre los textos como sobre el tema de escritura. Por tanto los estudiantes se quedan en la escritura del borrador del texto sin lograr perfeccionarlo, otro factor asociado a los problemas presentados, específicamente con este grupo, es que son estudiantes que presentan dificultades en diferentes asignaturas y faltan constantemente a las clases.

3.g. INTERTEXTUALIDAD

CRITERIO	ITEMS	SI	P.M.	NO
INTERTEXTUALIDAD	29. Usa la intertextualidad como una importante fuente de contenido textual		70%	30%
	30. Incluye intertextos de otras asignaturas como argumentos a favor su tesis		60%	40%
	31. Propone una mirada dialógica con contra-argumentos e intertextos sobre el fragmento de mundo en discusión.		60%	40%

Los estudiantes de bajo nivel de desempeños tiene dificultades en relación con el uso de la intertextualidad para demostrar el manejo de dialógico entre argumentos a favor y en contra, además no utiliza la información obtenida a partir de la lectura de los textos expositivos tanto a partir de la lectura de

consulta como en los textos expositivos y argumentativos trabajados en clase. Por otra parte, utilizan de manera parcial la información que se tiene como una fuente de contenido para dar soporte a los argumentos y contra-argumentos lo cual restringe la relación que puede hacer el autor entre intertextos y la tesis asumida, hecho que coarta la mirada dialógica de la argumentación.

Las tribus urbanas son jóvenes que se reúnen en conjunto en varios sectores de la ciudad, estos jóvenes son gente que no respetan las leyes impuestas por los adultos familiares (“Los jóvenes desperdiciando su vida en una tribu urbana” Jairo Andrés Saldarriaga).

En este punto, cuando se refieren a leyes impuestas por los adultos, podrían utilizar o remitirse a la Constitución Política o a investigaciones conocidas a través de la consulta para darle relevancia a su posición y conducir los argumentos para convencer al lector de la conveniencia e inconveniencia de participar en una tribu urbana.

Los estudiantes de este nivel construyen el texto con dificultad, pues falta consciencia y compromiso en el desarrollo del proceso de planeación, textualización, revisión, corrección y edición final del texto de tal forma que logre dar cuenta de la apropiación de los procesos cognitivos y metacognitivos en la comprensión y producción de textos.

3.3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS AVANCES LOGRADOS EN LOS TRES GRUPOS CONFORMADOS DE ACUERDO CON EL NIVEL DE DESEMPEÑO DE LOS ESTUDIANTES.

A continuación se presenta una tabla que muestra la comparación de los resultados obtenidos en los tres grupos establecidos a partir del nivel de desempeño; en esta tabla se pueden valorar los avances alcanzados por los estudiantes en el dominio de los esquemas cognitivos sobre el tema como en el manejo de los esquemas estructurales de los textos argumentativos.

CRITERIOS \ NIVELES	ALTO			MEDIO			BAJO		
	S	PM	N	S	PM	N	S	PM	N
COHESIÓN	90%	10%		70%	30%		30%	60%	10%
COHERENCIA	93%	7%		73%	27%		52%	46%	2%
INTENCIONALIDAD	96%	4%		82%	18%		46%	54%	
ACEPTABILIDAD	80%	20%		55%	45%			55%	45%
INFORMATIVIDAD	92%	8%		50%	50%		10%	73%	17%
SITUACIONALIDAD	100%			93%	7%		37%	63%	
INTERTEXTUALIDAD	76%	24%		20%	80%			63%	37%

De acuerdo con la información suministrada en la tabla anterior, se puede mostrar que la intervención tuvo un impacto positivo, en cuanto que los estudiantes demostraron avances en los diferentes aspectos de la producción textual, siendo más significativo el avance alcanzado en el criterio de intencionalidad como requisito fundamental en la producción de texto escrito.

- a) En relación con la cohesión se puede observar que los estudiantes de alto y medio desempeño obtuvieron resultados por encima del 70%; lo anterior implica que los estudiantes hacen uso apropiado de diferentes conectores en el nivel interfrásico para construir párrafos consistentes y para articular las ideas de manera adecuada, además estos estudiantes utilizan adecuadamente conectores para establecer relaciones conclusivas, concesivas y refutativos, para los dos grupos la mayor debilidad la presentan en el uso de conectores concesivos y refutativos. Para el caso de los estudiantes de bajo de desempeño la dificultad para usar adecuadamente conectores interfrásicos evidente pues apenas 30% de los estudiantes lo cumple y un 60% lo hace parcialmente.
- b) En cuanto a la coherencia en los textos los estudiantes ganan manejo en los diferentes aspectos relacionados con este criterio, lo anterior se puede evidenciar en la selección de las proposiciones para expresar lo quieren decir y el uso conectores y marcadores apropiados para darle sentido al texto. La mayor parte de los estudiantes (de los grupos de alto y medio nivel de desempeño) plantea de manera explícita el dilema de la situación argumentativa asumiendo partido por una de las partes de la situación, para este caso la mayoría optó por defender con argumentos convincentes la inconveniencia de participar en las tribus urbanas. Los textos están organizados en párrafos que desarrollan diferentes ideas relacionadas con el tema de discusión, algunos desarrollan argumentos y contraargumentos y otros son para presentar o introducir el tema o para concluir para cerrar el texto. Al igual que en el caso anterior las principales dificultades en este criterio, se presenta al establecer la distancia entre refutaciones y concesiones frente a la tesis asumida; lo anterior ratifica la dificultad de los estudiantes frente a la contra-argumentación.
- c) En los textos escritos por los estudiantes de los tres niveles se plantea de manera clara la intencionalidad comunicativa de los textos. Los estudiantes se involucran directamente en el texto estableciéndose en enunciadores de los mismos mediante el uso de pronombres personales como yo, mí, y formas verbales en primera persona del plural: debemos, creemos, etc., además se identifican como jóvenes susceptibles frente a la presencia de las tribus urbanas. Por lo cual, los estudiantes asumen una posición frente a la conveniencia o no de participar en las tribus que se presentan en Florencia y la defienden a lo largo del texto mediante el uso de diferentes tipos de argumentos que permiten valorar la función dialógica de la argumentación.

Frente a las principales dificultades, en los tres grupos se presentan problemas en relación con: el manejo de la intencionalidad; la implicación de la contra-argumentación, situación de la que los mismos estudiantes son conscientes y tratan de superar, pero es en los estudiantes de bajo nivel de desempeño donde se presentan las mayores dificultades en relación con la intencionalidad comunicativa que subyace a los textos y el manejo general de los esquemas argumentativos. Es decir que pese a los esfuerzos realizados en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar los aprendizajes mediante el procesamiento textual, se presentan dificultades a la hora de explicitar diferentes visiones que permitan confrontar su posición y que por ende le den más elementos para convencer al lector.

- d) Respecto al criterio de aceptabilidad vemos una diferencia en los resultados en los tres niveles; sin embargo, los resultados de este criterio son más problemáticos en el tercer grupo (bajo rendimiento), mientras los grupos alto y medio se mantienen el 80% y el 55% respectivamente (SI), el 20% y el 45%, lo hacen, respectivamente, parcialmente; en el tercer grupo solo lo logran parcialmente el 55% de los estudiantes y el 45% No cumple este criterio de textualización.

Los anteriores resultados se pueden explicar en cuanto que, aunque en los textos de los tres grupos se deja claro el destinatario del texto, los dos primeros grupos plantean y respaldan sus tesis con distintos tipos de argumentos y contraargumentos, no obstante algunos estudiantes tiene dificultad para enriquecer su texto con argumentos variados siendo más constantes los argumentos de autoridad y basados en la experiencia personal y más escasos los de ejemplificación entre otros. Para el caso de los estudiantes del tercer grupo se presenta poca articulación y consistencia entre argumentos y contraargumentos, además es clara la dificultad para establecer los argumentos que se oponen a su posición limitando la capacidad para reconocer el pensamiento de otros en relación con la condición dialógica de la argumentación. Lo anterior implica que este grupo tiene problemas para establecer indicios claros del plan argumentativo a lo largo del texto.

- e) En cuanto al manejo de información (informatividad) se puede decir que los estudiantes de alto desempeño tiene habilidades para aprovechar de manera pertinente la información proveniente de la lectura de textos expositivos sobre el tema, que circulan en el contexto escolar y social; además hacen buen uso de la información para construir argumentos a favor y en oposición tanto para convencer a los lectores como para aportar nuevos conocimientos a los mismos. Para el caso de los estudiantes de rendimiento medio la situación es más compleja pues, aunque construyen textos consistentes, tienen mayor inclinación para escribir sus textos más apoyados en su experiencia y en

los aportes realizados en clase utilizando poco los argumentos de autoridad para darle fuerza argumentativa a los textos; se considera además que algunos estudiantes de este nivel no aprovecharon al máximo la información de las consultas y lecturas para enriquecer el texto.

Esta situación es más problemática en el caso de los estudiantes del tercer grupo en cuanto la mayoría se limitó a escribir el borrador sin asimilar el valor de las observaciones y sugerencias tanto de las profesoras y los compañeros para ampliar su esquema de planeación y agregar argumentos y contraargumentos que permitieran darle consistencia y credibilidad al texto. Por otra parte, los estudiantes aportan poca información nueva y pertinente que permita ampliar los marcos cognitivos de los lectores; lo anterior muestra que la información obtenida en las consulta no se ve referida en los textos y solamente es utilizada parcialmente para argumentar frente a su posición, a la experiencia personal, hecho que limita la suficiencia y pertinencia del texto respecto a la información que suministra. El aspecto más relevante en este criterio es el reconocimiento que hacen los estudiantes en sus intercambios orales frente a la dificultad de construir y relacionar contraargumentos en sus textos. Por otro lado, es importante resaltar que un grupo minoritario de estudiantes no alcanzó a construir textos, solamente se limitó a realizar un listado de ideas a manera de planeación

- f) En lo relativo a la situacionalidad se puede afirmar, de acuerdo con los resultados, que los estudiantes de desempeño alto y medio muestran en sus textos tener dominio del tema en cuanto aportan información amplia, pertinente y apropiada para ampliar los conocimientos de los lectores, además se puede apreciar en los textos manejo de los esquemas textuales argumentativos y del proceso de producción del texto, desarrollado mediante la planeación, la escritura, la evaluación y la corrección de los mismos situación que se ve reflejada en la edición de los textos finales. Por el contrario, los estudiantes de bajo desempeño presentan mayor dificultad tanto en el manejo de la información sobre el tema como en el uso del esquema textual argumentativo, al parecer este grupo tiene limitaciones al momento de utilizar la información de la lectura de textos para ampliar la información en la construcción de sus escritos, como se dijo anteriormente este grupo tuvo resistencia frente a la posibilidad de mejorar tanto sus planeación como los textos en sí, algunos solo lo hicieron al final del proceso cuando el tiempo para hacer las correcciones era poco. Es de resaltar que la falta de información supone poco dominio del tema y del uso de los textos expositivos y argumentativos para mejorar sus procesos de aprendizaje.
- g) Frente al último criterio de textualización propuestos para la evaluación, la intertextualidad, se puede afirmar que los estudiantes de los tres niveles presentan dificultades en cuanto al manejo de citas textuales que permitan identificar las fuentes de los documentos que sirven de apoyo a la construcción

del texto. En concordancia con lo anterior, los estudiantes de alto y medio desempeño utilizan con frecuencia la información adquirida mediante la lectura de otros textos y documentos para expresarla en sus textos con otras palabras. En los estudiantes de nivel medio es incluso difícil utilizar la información obtenida en otros textos para contraargumentar. Es de reconocer que, a pesar de la dificultad que implicó para los estudiantes la posibilidad de contraargumentar desde la intertextualidad, los logros alcanzados demuestran que, si se trabaja este aspecto con mayor profundización, se pueden superar poco a poco las dificultades sin necesidad de dejar el tema de la argumentación solo para el último grado de la básica secundaria. Un aspecto que se puede considerar importante como resultado de este proceso es la capacidad de los estudiantes para establecer la intertextualidad en relación con el reconocimiento de las superestructuras textuales tanto expositivas como argumentativas.

En relación con los estudiantes del tercer grupo, este aspecto (de la intertextualidad) es igualmente problemático frente a los otros criterios, pues los estudiantes antes de apoyarse en la lectura de otros textos decidieron escribir su texto a partir de sus conocimientos y de los intercambios orales, como socialización de consultas, exposiciones y debates entre otros. Lo anterior hace evidente las limitaciones de los estudiantes al momento de utilizar la información de la consulta para introducirla como contenido del texto y/o como posible fuente para plantear argumentos y contra-argumentos de distintos tipos apoyados en personas idóneas o en resultados de estudios fruto de investigaciones en el tema.

Los datos aquí analizados se pueden confrontar con las actividades de auto- y co-evaluación desarrollados con los estudiantes al finalizar la escritura de los textos. En estos momentos de evaluación, los estudiantes reconocieron y valoraron de manera positiva aspectos como:

- habilidad para reconocer y diferenciar esquemas discursivos y textuales expositivos y argumentativos;
- utilidad de la lectura de los textos expositivos y argumentativos como mecanismo para ampliar y mejorar sus procesos de aprendizaje y para brindar información a los lectores que se interesen en determinadas temáticas.
- habilidad para planear la escritura de los textos atendiendo a condiciones específicas de acuerdo con la intencionalidad, el lector posible o enunciatario y la superestructura del texto que se quiere a escribir.
- uso de espacios y mecanismos para ejecutar su toma de posición y manifestar sus opiniones y sentimientos frente a las situaciones en las cuales se ven involucrados y en oportunidades incomprendidos.

- importancia del estudio de temáticas específicas relacionadas con los jóvenes para cumplir tanto con su proceso académico sino con la responsabilidad que como jóvenes pueden tener en sus procesos de socialización dentro y fuera de la institución.
- Posibilidad de participar en intercambios discursivos en los cuales pueden aportar a sus compañeros y sobre todo, aprender de ellos tanto sobre la temática como sobre la producción textual. Los estudiantes valoraron positivamente el aporte de los compañeros en las actividades mediadas por el trabajo cooperativo pues, de lo que saben y comparten los compañeros, todos se pueden enriquecer tanto en la ampliación de sus conocimientos como en el uso de los textos

Por otra parte, en el proceso de evaluación de la intervención, los estudiantes manifestaron:

- capacidad para identificar sus dificultades para utilizar diferentes tipos de argumentos porque pensaban que con unos pocos era suficiente; pero, al finalizar el proceso, son conscientes de que en cuanto más argumentos y contraargumentos presenten más posibilidades tienen de lograr su propósito o intención comunicativa, en este caso: convencer a los lectores (jóvenes) de la conveniencia o inconveniencia de participar en las tribus urbanas.

Frente al último aspecto, los estudiantes asumen que su mayor dificultad fue comprender la forma como se articulan argumentos y contraargumentos pues, inicialmente, pensaban que para defender una posición todos los argumentos deberían ser a favor y no en contra; este aspecto fue superado por muchos de los estudiantes pero se considera que se debe reforzar para ganar consciencia y confianza en la construcción de los contraargumentos para darle mayor soporte a los textos.

- Otro aspecto que según los estudiantes es difícil, es la presentación o introducción del texto, ellos observaron que existen diferentes formas de hacerlo y algunos intentaron variar pero al final se decidieron por presentar el tema de manera general, la mayoría, otros (pocos) lo hicieron mediante interrogantes para ubicar al lector en el problema o dilema; para todos es clara la importancia de cautivar al lector cuando lea el texto y así poder convencerlo.

Los resultados de la escritura de los textos, de la auto- y la co-evaluación de los estudiantes se compararon con los comentarios realizados por ellos en la evaluación metacognitiva del proceso de escritura para verificar la capacidad de los estudiantes al aplicar el conocimiento procedimental en la escritura de los textos argumentativos de tal manera, que respondieran a condiciones específicas de escritura como la de realizar, de manera consciente, el proceso de consulta, planeación, escritura, corrección y edición de los textos. En este sentido, los estudiantes no solo construyeron los textos sino que son capaces de reflexionar sobre el proceso de aprendizaje y sobre la forma como realizan, en orden

lógico y de manera controlada, cada una de las etapas de la escritura. Los estudiantes reconocieron la importancia de la lectura y escritura de los textos como forma de ampliar los aprendizajes.

Algunos de los comentarios escritos por los estudiantes en el desarrollo de la auto- y la co- evaluación son los siguientes:

Frente a los elementos de la argumentación una estudiante responde:

- En mi texto queda claro quien es el receptor del texto, pues en el cuarto párrafo digo que: considero que es inconveniente participar en una tribu urbana ya que nosotros los jóvenes...
- También queda claro a quien quiero convencer pues me refiero a los jóvenes para que no participen en las tribus urbanas;
- Y, se puede ver quien escribe el texto por que dice "considero..." lo que quiere decir que soy yo quien escribe el texto.
- En este mismo párrafo se puede ver que mi posición es defender la inconveniencia de participar en una tribu urbana, esta posición se argumenta en diferentes momentos y con argumentos y contra-argumentos." (Derly Yamile Gutiérrez).

Con relación a la organización del texto, el estudiante Juan Pablo Ruiz dice:

- En mi texto, mi opinión aparece al final, pues está escrita explícitamente en la conclusión.
- No escribo todos los argumentos de la planeación, pues algunos los cambie y otros los quite para mejorar mi texto.
- Saqué otros argumentos fuera de mi experiencia, como los de ejemplificación sobre personajes importantes, sobre mis conocimientos; y, todos mis argumentos tienen sentido.
- Los argumentos y los contraargumentos se presentan en el mismo párrafo y se señalan mediante conectores textuales y elementos lingüísticos.

En relación con el plan para corregir el texto, la niña Julieth Lorena Caso dice que:

- Cambiaría las partes que dificultan la comprensión del texto.
- Le añadiría argumentos especialmente de ejemplificación y autoridad.
- Otros niños dicen no quitarle nada pues consideran que todo lo que han escrito está bien y es pertinente.

De acuerdo con el segundo momento de auto y co-evaluación los estudiantes afirman que lo que facilitó la actividad de escritura del texto fue, entre otros aspectos, los siguientes:

- el análisis de diferentes textos expositivos y argumentativos
- la consulta, lectura y análisis de diferentes textos, documentos, videos, etc. sobre el tema;
- la elaboración de esquemas, lluvia de ideas y demás estrategias utilizadas en la planeación;
- la socialización con los compañeros sobre la planeación de los textos.
- los debates realizados en clase sobre las ventajas y desventajas de las tribus urbanas; la conveniencia y la inconveniencia de participar en las tribus urbanas; y, lo bueno y lo malo de una tribu urbana.
- la socialización y evaluación del primer borrador del texto.
- los ejemplos expuestos por los compañeros en los intercambios realizados a partir de la estrategia de aprendizaje cooperativo.
- las sugerencias y orientaciones de las profesoras y de otros compañeros.
- las orientaciones de las profesoras en el desarrollo del proceso.

Los estudiantes afirman haber ampliado sus conocimientos sobre el tema (tribus urbanas) en cuanto a:

- Que son grupos autónomos que se diferencian de otros grupos por su forma de pensar, vestir, etc.
- Son grupos de jóvenes que tiene características que los identifican en la sociedad.
- Estos jóvenes se manifiestan en desacuerdo con la sociedad.
- Son grupos urbanos que consumen sustancias.
- Son adolescentes que ingresan a las tribus entre los 13 y 17 años de edad.
- Que algunas tribus son violentas.
- Cada tribu tiene un significado sobre el consumo de sustancias.
- Que es inconveniente participar en ellas por que trae problemas de alcohol y drogas.
- Que tienen aspectos positivos y negativos.

Lo que han aprendido sobre los textos expositivos es:

- Son textos que exponen un tema pero sin involucrarse es decir que no dice lo que siente o piensan.
- El autor presenta información para exponerla.
- Generalmente estos textos son utilizados por estudiantes.
- Por lo general para escribir un texto expositivo se debe consultar o investigar.

- El autor no dice lo que siente o piensa, solo expone el tema

Frente a los textos argumentativos han aprendido que:

- Que es un medio correcto para que las personas puedan expresar su punto de vista frente a un tema, defenderlo mediante argumentos y refutarlo con contraargumentos.
- Los textos argumentativos tienen una superestructura específica (introducción, desarrollo y conclusión).
- Que su propósito y objetivo es convencer al lector de algo.
- Nos ayudan a argumentar de por qué queremos convencer.
- Que en los textos argumentativos hay conectores y marcadores que ayudan a redactar mejor los argumentos.
- Que tiene una tesis o posición, argumentos, contraargumentos y conclusión
- Que cada párrafo tiene un nombre o función.

3.4. BALANCE DE RESULTADOS PARA ESTABLECER AVANCES Y DIFICULTADES EN EL DESARROLLO DE LA ESCRITURA DE TEXTOS A PARTIR DE LAS ACTIVIDADES DESARROLLADAS EN RELACIÓN CON LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE Y EL PROCESAMIENTO TEXTUAL.

A partir del análisis cuantitativo y cualitativo de los resultados del proceso de intervención en la relación procesos de aprendizaje procesamiento textual en la producción de texto argumentativos se pueden establecer el siguiente balance general:

- a) Los estudiantes de los tres grupos (alto, medio y bajo desempeño) presentaron avances significativos en la producción de textos argumentativos específicamente en la identificación y aplicación de aspectos como: manejo de la superestructura o esquemas textuales, uso de conectores y otros mecanismos lingüísticos y discursivos, reconocimiento de diferentes tipos de argumentos, intencionalidad comunicativa y otros aspectos pragmáticos propios de la argumentación, entre otros.
- b) Manejo consciente del proceso de escritura mediante acciones de consulta previa, planeación, textualización, revisión y evaluación primer borrador y edición del texto final de los textos argumentativos producidos por los estudiantes al final del proceso,

- c) Reconocimientos y valoración de la comprensión y producción de textos expositivos y argumentativos como elementos fundamentales en el desarrollo de sus procesos de aprendizaje y especialmente en la apropiación de nuevos conocimientos en la medida que su uso les permite ser conscientes de tanto de los aportes de los textos en diferentes temáticas como de la forma como pueden aprender en relación con sus procesos académicos y sociales.
- d) Los estudiantes, en su gran mayoría, lograron expresar claramente la intención argumentativa, asumen posición y la defienden con argumentos aunque los más utilizados son los argumentos basados en la experiencia personal. Lo anterior permite afirmar que, a pesar de los avances, los estudiantes deben aprender a utilizar con mayor propiedad otros tipos de argumentos provenientes de otras fuentes de información, de personas que han estudiado los temas y pueden ofrecer un conocimiento más estructurado y que, por su contenido cognitivo, son igualmente importantes a la hora de escribir un texto argumentativo.
- e) Una de las mayores dificultades se presentó a la hora de confrontar y aceptar las oposiciones frente a la tesis personal; lo anterior evidencia que uno de los aspectos que se deben reforzar es la construcción de contraargumentos.
- f) Otro aspecto que resultó ser un tanto problemático es el relacionado con la intertextualidad; es de resaltar que a pesar de que este no fue un elemento muy trabajado en las actividades los estudiantes, en su mayoría construyeron su texto parafraseando la información adquirida mediante la lectura de los diferentes textos tanto en sus consultas personales como en el análisis de textos preparados por las profesoras tanto para ampliar los conocimientos sobre el tema como para estudiar las características de los mismos. Las mayores dificultades se presentaron en relación con la capacidad de los estudiantes para utilizar intertextos pertinente para darle consistencia al texto; y, para citar las fuentes bibliográficas de las cuales se toma información como fuente de contenido.

A manera de conclusión se puede decir que, en los tres grupos de desempeño, los estudiantes evidencian cambios favorables en relación con el procesamiento textual como un factor de mejoramiento de los procesos de aprendizaje. La afirmación se sustenta en la imposibilidad inicial de los estudiantes para construir textos argumentativos; incluso, se puede decir que no alcanzaban a escribir párrafos con función argumentativa, porque les faltaba claridad en cuanto a la intencionalidad de este tipo de acto de enunciación y a las características del tipo de texto y el proceso que se debía seguir para escribir un texto de carácter argumentativo y sobre todo para aprovecharlos en sus procesos de aprendizaje escolar y de demostración de ese aprendizaje por medio de intervenciones argumentativas ante sus profesores.

Al final, la mayoría de los estudiantes muestra capacidad para identificar y diferenciar los esquemas textuales expositivo y argumentativo; reconoce las características y particularidades de cada uno de ellos y su importancia para aprender y desenvolverse tanto en el ámbito académico como en la solución de problemas que se presentan en el contexto social y cultural en el cual participan; además, han ganado autoridad y se han apropiado de una actitud rigurosa para evaluar la producción textual tanto propia como de sus compañeros.

CONCLUSIONES

A partir del desarrollo de la investigación sobre la relación entre el procesamiento textual y la cognición se plantean las siguientes conclusiones:

- La investigación logró vincular en términos teóricos y prácticos la relación entre discurso y cognición en interacciones en el aula como generadores de aprendizajes colectivos e individuales a través de la implementación de la estrategia didáctica.
- Revisada la propuesta del Estado para la enseñanza de la lengua castellana y el Proyecto Educativo Institucional de la Normal Superior se constató que la enseñanza de la argumentación se asume de manera tardía pues en los primeros grados se habla de la argumentación desde la oralidad sin mayor trascendencia, mientras que la enseñanza de la argumentación escrita se restringe al final de la educación básica secundaria.
- Las prácticas de enseñanza de la lengua castellana, en la Institución Educativa Normal Superior, se desarrollan dentro del marco del currículo técnico centrado en el carácter instrumental de la lectura y la escritura y al seguimiento de la política de Estado sin que se logran vincular los intereses y necesidades de los estudiantes.
- La enseñanza de la argumentación, por la misma naturaleza dialógica y polifónica de la argumentación, se articula con el desarrollo de un currículo crítico – emancipatorio que propicia una mayor participación y compromiso de los estudiantes en el proceso de apropiación del conocimiento, búsqueda de coherencia desde el desarrollo consciente de sus propias capacidades y la aceptación de puntos de vista divergentes que incidan en una formación auto-reguladora y emancipadora.
- La investigación permitió vincular los usos sociales de la lengua a las necesidades sociales de los usuarios, por ejemplo, en la aproximación de la enseñanza de la lectura y la escritura por proceso como potenciadores del desarrollo del pensamiento crítico, la aceptación de diferentes puntos de vista y la funcionalidad de los textos en la formación autónoma y cognitiva en los estudiantes

- La utilización consciente de los textos en el aula de clase permite: al maestro, usarlos como herramientas didácticas que generan aprendizaje y por tanto, ampliación de los marcos cognitivos y, a los estudiantes, utilizarlos para interactuar en diferentes contextos académicos y sociales.
- La transformación de los esquemas cognitivos va más allá del conocimiento y se vincula con el interés emancipatorio del estudiante de manera que le permita actuar conscientemente en los procesos de socialización y autoformación.
- Los procesos de enseñanza conscientemente planeados logran desarrollar, en los estudiantes, aprendizajes autónomos en la medida en que son capaces de producir textos escritos que corresponden a la superestructura, funcionalidad, informatividad y encuadre pragmático de la situación comunicativa.
- La iniciación temprana de los procesos de escritura con texto argumentativo permite al individuo la ampliación de sus marcos cognitivos en el desarrollo de las capacidades para construir textos que respondan a la situación comunicativa.
- Con la implementación de la secuencia didáctica los estudiantes alcanzaron el desarrollo metacognitivos, al ser conscientes de las implicaciones del proceso de escritura de un determinado tipo de texto y al reflexionar sobre fortalezas y dificultades para lograr aprendizajes individuales.
- En la intervención, los tres grupos lograron avances significativos en los diferentes aspectos textuales de la argumentación.
- Las mayores limitaciones en el desarrollo de la intervención se presentaron en relación con la posibilidad de reconocer las oposiciones o contra-argumentos y en la norma de intertextualidad específicamente en el manejo de citas textuales.

RECOMENDACIONES

- Revisada la propuesta del Estado para la enseñanza de la lengua castellana se considera oportuno reorientar la política oficial respecto a la enseñanza de la argumentación y otras formas discursivas y textuales.
- Respecto al Proyecto Educativo Institucional de la Normal Superior, se hace necesario replantear el momento de iniciación de la enseñanza de la argumentación desde edades tempranas para ampliar los marcos cognitivos y desarrollar los esquemas que le permitan al niño tener acceso tanto a la comprensión como a la producción de textos.
- Las instituciones educativas no pueden seguir pensando que la enseñanza de la escritura surja única y obligatoriamente de la oralidad; es necesario pensar la posibilidad de asumir la enseñanza precoz de la argumentación escrita en conexión con otras características como: la diversidad textual, la progresión en espiral, la iniciación con tareas complejas, la enseñanza intensiva, los usos sociales de los textos, la necesidad de la re-escritura, la regulación interna y externa del escritor y la organización en secuencias didácticas, como lo proponen Pasquier y Dolz..
- Es necesario implementar propuestas que promuevan el desarrollo de la autonomía y el auto-aprendizaje para formar estudiantes conscientes de la necesidad de usar los textos para aprender a aprender, en ejercicio de su autonomía cognitiva como objetivo de formación de todo proceso educativo.
- Los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diferentes asignaturas, específicamente de lengua castellana, deben propender por una enseñanza en espiral que le permita al estudiante revisar constantemente el proceso de aprendizaje para aprender a controlarlo y así poder modificar sus esquemas cognitivos y sus desempeños tanto a nivel académico como personal y social.

- Las propuestas de enseñanza de la lengua castellana deben servir de base para la integración, en primer lugar, de los docentes del área para luego pensar en la posibilidad de ser llevadas al plan de estudios para que se conviertan en un factor de cambio en los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Las prácticas desde la estrategia de aprendizaje cooperativo o comunidades de aprendizaje deben trascender la mención en el plan de estudios y convertirse en un elemento fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de modo que le permitan al estudiante apoyarse en sus compañeros y profesores mediante el intercambio discursivo, para aprender a solucionar problemas y mejorar el uso de las herramientas de aprendizaje.
- La enseñanza de la lectura y la escritura debe partir de la selección consciente de los textos, por parte del profesor, para que el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los textos más que como mecanismo de evaluación se convierta en posibilidad de enfrentar, ampliar y reflexionar sobre los saberes y su relación con la realidad.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, Marilyn Jager y Alian Collins. "A Schema-theoretic View of Reading". In R. O. Freedle (Ed.) *New Directions in Discourse Processing*, vol. 2, Norwood, NJ: Ablex, 1979. (Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha)
- ANDERSON, Richard C. "Role of the Reader's Schema in Comprehension, Learning and Memory". En Singer, H. Y R. Rudell (Ed.) *Theoretical Models and Process of Reading*. Reimpresión en Anderson, R. C., J. Osborn & R. J. Tierney (Eds.) *Learning to Read in American School: Basal Readers and Content Texts*. Hillsdale, NJ., Lawrence Erlbaum Associates, 1984. (trad. Hermínsul Jiménez Mahecha).
- ALVERMANN, Donna E. "Organizadores gráficos: herramientas para comprender y recordar las ideas principales". En Baumann, James F. (Ed.) *La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula)*. Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 205 -220.
- ARMBRUSTER, B. B., Anderson, T. H. y Ostertag, J. "Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text?" *Reading Research Quarterly*, 22, 1987, pp. 331- 346.
- BARTLET, B. J. *Top-level structure as an organizational strategy for recall of classroom text*. Unpublished doctoral dissertation, Arizona State University, Tempe, 1978.
- BAUMANN, James F. «Children's ability to comprehend main ideas in content textbook». *Reading World*, N^o 22, 1983.
- BAUMANN, James F. «La enseñanza directa de la habilidad de comprensión de la idea principal». En Baumann, James F. (Ed.) *La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula)*. Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 133-174.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de y Dressler, Wolfgang Ulrich. *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Ariel, 1997.
- BRITTON, Bruce K., Shawn M. Glynn, Bonnie J. F. Meyer y M. J. Penland. "Effects of Text Structure on Use of Cognitive Capacity During Reading". *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, N^o 1, 1982.
- BROWN, A. L. y Smiley, S. S. "Rating the importance of structural units of prose passage: A problem of metacognitive development". *Child Development*, N^o 48, 1977.

- BRUNER, Jerome. Realidad mental y mundos posibles. Gedisa, Madrid, 1988.
- CARREL, Patricia y Joasn C. Eisterhold. "Schema Theory and SLE Reading Pedagogy". TESOL Quarterly, vol. 17, N^o 2, diciembre 1983. . (Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha)
- CERRÓ, Robles, Leandro. Técnicas de Escritura. Ed. Universidad Externado de Colombia, Bogotá, 1996. Pág. 76
- COLOMER, Teresa. "La enseñanza de la lectura. Estado de la cuestión". Cuadernos de Pedagogía, N^o 216 (Monográfico Leer y Escribir), julio - agosto, 1993.
- COOK, Linda K. & Richard E. Mayer (1988). Teaching Readers About the Structure of Scientific Text. Journal of Educational Psychology. 80 (4), 448 - 456.(Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha).
- CUNNINGHAM, W. James y David W. Moore. "El confuso mundo de la idea principal". En Baumann, James F. (Ed.) La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula). Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990,pp. 13-28.
- CHÁVEZ, RODRÍGUEZ, Justo. "La investigación Científica desde la Escuela". En Cánovas Fabelo, Lesbia y José Luis Murillo, Amaro (Dir). Desafío Escolar. Revista Iberoamericana de Pedagogía. Volumen 51 CCP. – CEIDE, México.
- DEL RÍO, Pablo. "Investigación y práctica educativa en el desarrollo de la comprensión lectora". Infancia y Aprendizaje, N^o 31- 32, Madrid, 1985.
- DIAZ Rodríguez, Álvaro. *La argumentación escrita*. 2^a. Ed. Universidad de Antioquia, Medellín, 2002.
- DICKSON, Shirley V., Deborah Simmons y Edward J. Kameenui. "Text Organization and Its Relations to Reading Comprehension: A Synthesis of the Research" National Center to Improve the Tools of Educators, Universidad de Oregon, 1998.
- DUKE, Neil K. Y P. David Pearson. "Effective Practices for Developing Reading Comprehension" . En S. Jay Samueis y Alan Farstrup (Eds.) What Research Says to the Teacher. 3a. Ed. International Reading Association, 2000.Traducción Dr Hermínsul Jiménez M.
- ENGLERT, Carol Sue y Elfrieda H. Hierbert. "Children's Developing Awareness of Text Structures in Expository Materials". Journal of Educational Psychology, vol. 76, N^o. 1, 1984, pp. 65 - 74.
- FRÍAS, NAVARRO, Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos, Interpretación y Composición. Ed. Magisterio. Bogotá. Pág. 114- 122.

- GARCÍA MADRUGA, Juan Antonio, Jesús Ignacio Martín Cordero, Juan Luis Luque Vilaseca y Carlos Santamaría Moreno. *Comprensión y adquisición de conocimientos a partir de textos*. Siglo XXI, Madrid, 1995.
- JURADO, VALENCIA, Fabio, Guillermo Bustamante y Mauricio Pérez Abril, *Juguemos a Interpretar*. Plaza y Janes, Asoc. Colombina de Semiótica y Universidad Nacional, Bogotá, 1998.
- HAYES, J. «A new framework for understanding cognition and affect in writing», en: LEVY, C. M. y RANSELL, S. (eds.), *The science of writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates. 1996
- KINTSCH, Walter y Teun A. Van Dijk. "Towards a Model of Discourse Comprehension and Production" *Psychological Review*, 85, 363 - 394.1983.
- LEÓN, José Antonio. "La mejora de la comprensión lectora: un análisis interactivo" *Infancia y Aprendizaje*, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 5- 24.
- LEÓN, José Antonio. "La comprensión y el recuerdo de textos expositivos a través del análisis de algunas variables del texto y el lector". *Infancia y Aprendizaje*, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp 51 -60.
- LEÓN, José Antonio. "Intervención en estrategias de comprensión: Un modelo basado en el conocimiento y aplicación de la estructura del texto". *Infancia y Aprendizaje*, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 77 - 91.
- LÓPEZ, Gladys Stella. *La lectura. Estrategias de comprensión de textos expositivo*. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle, Cali, 1998.
- LÓPEZ López, Carmen y Juan Silvio. "La comprensión: una vía para el aprendizaje de la lengua materna". www.Monografias.com.
- MARTÍNEZ, María Cristina. *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica. Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. 3ª. ed. Homo Sapiens; Santa Fe - Argentina, 2001.
- MARTÍNEZ Solís, María Cristina, Diana Isabel Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata y Luis Carlos Castillo. *Discurso y Aprendizaje*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina – Universidad del Valle, Cali, 2004.
- MARTÍNEZ Solís, María Cristina (comp. y ed.). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina – Universidad del Valle, Cali, 2001.

MARTÍNEZ Solís, María Cristina (comp. y ed.). *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina – Universidad del Valle, Cali, 1999.

MATEOS, María del Mar. "Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: Fundamentación teórica e implicaciones educativas". *Infancia y Aprendizaje*, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 25 - 50

MATEOS, María del Mar, "Un programa de instrucción en estrategias de supervisión de la comprensión lectora" *Infancia y Aprendizaje*, N° 56 (Monográfico: Comprensión de Textos), Madrid, 1991, pp. 61-76

MEN. *Evaluación de Primaria. Los Primeros Resultados*. SABER, Bogotá, 1993.

_____ Ley General de Educación, 1994: (Art. 5,6,7,9)

_____ *Resolución 2343. Indicadores de Logros*. Bogotá, 1996.

_____ *Evaluación de logros en Lenguaje. Lineamientos teóricos. Pruebas de 3°, 5°, 7° y 9°. 1992 – 1994*. Bogotá, 1997.

_____ *Lengua Castellana Lineamientos Curriculares*. Bogotá, 1998.

_____ *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*, 2006.

MEYER, Bonnie J. F., D. M. Brandt y G. J. Bluth. «Use of top level structure in text: key for reading comprehension of ninth-grade students" *Reading Research Quarterly*, XVI, 1, 1980.

PARDO- ABRIL, Neyla Graciela. "Niveles de organización del significado en el discurso". *Discurso & Sociedad*, Vol 1(1) 2007, 85-115. Disponible en: www.dissoc.org

PÉREZ, Abril Mauricio. "Evaluación de Competencias en Comprensión de Textos, ¿Qué Evalúan las pruebas masivas en Colombia? *Alegría de Enseñar* No. 38. FES - Fundación.

PÉREZ, GRAJALES, Héctor. *Nuevas Tendencias De Composición Escrita*. Ed. Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999. Pág. 191 - 200.

- PÉREZ, GRAJALES, Héctor. Tipología del Discurso Ed. Magisterio, Santa Fe de Bogotá, 1999. Pág. 191 - 200.
- POZO, J. I. «Hacia una nueva alfabetización: El aprendizaje de información gráfica», *El aprendizaje estratégico: Enseñar a aprender desde el currículo*, Madrid, Santillana, pp. 251-267. 1999
- QUIROGA, TOVAR Aníbal y otros. La Enseñanza de la Lengua Materna en el Caquetá. Estado Actual y Alternativas de transformación. COLCIENCIAS - BID - Universidad de la Amazonia Florencia. 2001.
- REY, Alicia, Flor Alba Santamaría, Alba Luz Castañeda, Adriana Gordillo y Omaira Tapiero. *La argumentación en el discurso del maestro*. IDEP – Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, 2000.
- RINCÓN, Gloria y otros. "La Lengua Materna en la escuela y la Reforma Curricular". Revista educación y Cultura No. 9. FECODE, Bogotá, 1996.
- RUMELHARDT, David. "Hacia una comprensión de la comprensión". En Rodríguez, Emma y Elisabeth Láger (comp.) *La lectura*. Universidad del Valle, Cali, 1997.
- RUMELHARDT, David. Introducción al procesamiento humano de la información. Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.
- SÁNCHEZ Miguel, Emilio. *Los Textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Aula XXI, Santillana, Madrid, 1993.
- SÁNCHEZ Miguel, Emilio. "Aprender a leer y leer para aprender: Características del escolar con pobre capacidad de comprensión". *Infancia y Aprendizaje*, N° 44, Madrid. 1988, pp. 35 - 57.
- SCHANK, Robert y R. Abelson. *Guiones, planes, metas y entendimiento*. Paidós, Barcelona, 1987.
- SILVESTRI, Adriana. "La producción de la argumentación razonada en el adolescente. Las falacias del aprendizaje". En MARTÍNEZ Solís, María Cristina (comp. y ed.). *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina – Universidad del Valle, Cali, 2001. 2001: pp. 29 – 48.
- STEVENS. Robert J. "Effects of Strategy Training on the Identification of the Main Idea of Expository Pasajes". (1998). *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, N° 1, 21-26. (Trad. Hermínsul Jiménez Mahecha).

TAYLOR, Bárbara M. "Children's memory for expository text after reading" *Reading Research Quarterly*, XV, 1980, pp. 399 - 411.

TAYLOR, Bárbara. "Cómo enseñar a los alumnos de grados medios a resumir el contenido de los libros de texto" En Baumann, James F. (Ed.) *La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula)*. Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 191 -205.

VAN DIJK, Teun A. *Texto y Contexto (Semántica y pragmática del discurso)*. 3ª. Ed. Trad. Juan Domingo Moyano. Cátedra, Madrid, 1988.

VAN Dijk, Teun A. "Semántica del discurso e ideología". Trad. Cristina Perales. *Discurso & Sociedad*, Vol 2(1) 2008, 201-261. Disponible en: www.dissoc.org

VIDAL-ABARCA, Eduardo, Vicente Sanjosé, Juan José Solaz. "Efectos de las adaptaciones textuales, el conocimiento previo y las estrategias de estudio en el recuerdo, la comprensión y el aprendizaje de textos científicos" *Infancia y Aprendizaje*, N° 44, Madrid, 1988, pp. 35 -

VIDAL-ABARCA, Eduardo. "Un programa para la enseñanza de la comprensión de ideas principales de textos expositivos". *Infancia y Aprendizaje*, N° 49, Madrid, 1991, pp. 53 - 71.

WELLS, Gordon. "Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación". Editorial Paidós Iberica S.A. Trad. Genís Sánchez Barberán. Barcelona, España 2001.

_____ "El papel de la actividad en el desarrollo y la educación". Trad. J Ricardo García.2004

WINOGRAD, Peter N. y Connie A. Bridge. "La comprensión de la información importante en prosa" En Baumann, James F. (Ed.) *La Comprensión Lectora (Como trabajar la idea principal en el aula)*. Trad. Begoña Jiménez. Visor, Madrid, 1990, pp. 29-54.

Pendiente Bibliografía de Luria.

ANEXOS

ANEXOS

INCONVENIENCIA DE PARTICIPAR EN UNA TRIBU URBANA

Derly Yamile Gutiérrez

La persona es un ser íntegro, lleno de dignidad y es el único ser que piensa y toma decisiones por sí mismo, cada persona tiene derecho a expresarse libremente, por eso, se crearon las tribus urbanas con el fin de complacer a cada persona o aun más a los jóvenes. Las tribus urbanas son grupos que se reúnen en torno a modas, intereses, filosofías, y lugares comunes.

Por lo general cada una de estas denominadas “tribus urbanas” tiene su música preferida, su forma de vestir, sus cortes y peinados, que las caracterizan y las diferencian entre otra tribu y que además les permite defender sus ideales y objetivos.

Los integrantes de algunas tribus urbanas adquieren unos comportamientos violentos e inadecuados ya sea entre las mismas tribus o con otras personas; una muestra evidente de esto, es la riña callejera que se produjo en Santiago de Chile el 20 de Octubre del 2008 cuando dos tribus urbanas (punk y emos) decidieron enfrentarse por sus diferencias con insultos y agresiones mutuas; de este incidente resultó herido un integrante del movimiento punk y un periodista el cual fue atacado por otros punks por estar grabando la riña.

Por lo anterior y por otras razones que expondré más adelante considero que es inconveniente participar en una tribu urbana ya que nosotros los jóvenes debemos construir nuestro futuro sin que algo o alguien influya en las decisiones que tomemos.

Por lo general la drogadicción es un mundo erróneo en el cual los jóvenes caen fácilmente. Los expertos están de acuerdo que existen varios factores de riesgo que pueden conducir, tanto los jóvenes como a los adolescentes a consumir drogas, entre estos riesgos están: la falta de autonomía en la toma de

decisiones, la escasa capacidad crítica ante las presiones de los amigos, la falta de autoestima e incluso la influencia de las tribus urbanas y su música, a pesar de esto muchos jóvenes como Adillene Ortega integrante de una tribu urbana, quien cayó en la drogadicción, culpa a sus padres de no haberles brindado el apoyo y el cariño suficiente, el cual encontró en las tribus urbanas donde desafortunadamente también encontró la adicción a las drogas.

Otra razón que muestra la inconveniencia de participar en una tribu urbana es que los jóvenes que las integran se exponen a un riesgo tan peligroso como resultar herido o encontrar la muerte en una manifestación o en una riña callejera. Por esto retomo el caso del los Punk y los Emos ya que como todas las tribus urbanas son muy diferentes en su forma de pensar, vestir y actuar, esto provoca disputas violentas sobre todo si una de las tribus trata de imitar o copiar alguna cosa de la otra.

Los ataques o disturbios son iniciados por jóvenes en muestra clara de los valores antidemocráticos que se desarrollan en estas culturas por lo cual los adultos deben conocer que las tribus urbanas se unen para establecer manifestaciones culturales, actitudes y valores frente a una sociedad que no responde a sus necesidades como grupo, aunque no siempre reaccionen de manera violenta pues su identidad y las acciones que realizan varía según la persona misma que la conforma.

Hay muchos casos donde la contradicción y la rebeldía son frecuentes en la familia, donde hay un hijo que es integrante de una tribu urbana y que poco a poco se van presentando discusiones y mas discusiones y se va perdiendo la confianza que debe prevalecer entre los padres y los hijos estas situaciones hacen que los jóvenes, motivados por sus amigos se unan más a estas tribus sin medir las consecuencias que ello pueda traer a su vida solo porque se sienten apoyados por los integrantes de la tribu.

Por otro lado, los psicólogos que están estudiando este tema(tribus urbanas) dicen que los jóvenes se integran o participan en ellas porque el gobierno no atiende sus necesidades con proyectos que los involucre y con los cuales se sientan comprometidos e importantes, esto significa que el Estado debe llegar a acuerdos frente a los programas para la juventud de modo que pueda evitar el aumento de estas tribus y otros grupos.

Otra razón por la cual es inconveniente participar en una tribu urbana es porque los jóvenes están dañando su cuerpo al introducir en él sustancias tóxicas o haciéndose tatuajes y otras cortaduras en la piel por medio de las cuales pueden obtener enfermedades infecciosas y/o contagiosas que no solo los pueden llevar a dañar su cuerpo sino a frustrar sus sueños y proyecciones hacia el futuro e incluso los pueden llegar a causar la muerte.

Es de resaltar que nuestra Constitución Política Colombiana de 1991 dice que las personas tienen derecho a la libre expresión, es decir que los jóvenes y las demás personas podemos expresar libre y espontáneamente nuestros pensamientos, opiniones, inquietudes pero resulta injusto que en aras a la libre expresión los jóvenes de muchos grupos y de algunas tribus terminen haciendo daño a las demás personas a su familia y agregando más violencia a la sociedad.

Volviendo al tema de las drogas, los especialistas dicen (y yo lo comparto) que los jóvenes no tenemos una clara conceptualización sobre ellas y que la que tenemos es influenciada por las letras de las canciones en las que algunas personas (compositores y cantantes) muestran una visión personal sobre ella, incluso la quieren hacer ver como algo espiritual cuando en realidad el consumo de drogas generalmente se le sale de las manos a quienes la prueban, llevándolos a la drogadicción al punto de no importarles su vida, su familia, su bienestar, su futuro solamente, la DROGA. Claro está que en algunas tribus el consumo de sustancias es una decisión que cada uno de los integrantes debe tomar y si decide no consumirlas igual puede seguir en la tribu sin ningún inconveniente.

Algunos de los jóvenes que ingresan a las tribus no lo hacen solamente por expresar sus ideas sino que también quieren estar a la moda y creen que quienes mejor manejan la moda son estos grupos cuando en realidad podemos vivir la moda de otra manera, ser raramente originales sin tener que parecerse o actuar como los demás, mas aún cuando en algunas tribus incluso son agresivos con otras tribus que copian algunos de sus diseños de vestuario o de peinados.

Otra de las tantas razones por las cuales pienso que es inconveniente participar en una tribu urbana es por que creo que las personas debemos tener una vida agradable disfrutar de la familia, estudiar,

contribuir con el desarrollo de nuestra escuela y nuestro barrio, valorar la vida y no cambiarla por una moda o perderla en una pelea callejera solo por defender la ideología de un grupo que no tiene claro sus ideales y que no se reconocen como personas que necesitan formarse para dirigir la sociedad del futuro.

Las tribus urbanas adoptan comportamientos culturales y emocionales diferenciados y cada integrante de la tribu debe acomodarse de acuerdo a las normas de la tribu sin importar sus valores, sus aspiraciones personales y menos su futuro.

Además, considero injusto que desde el momento de vincularse con una de las tribus urbanas los jóvenes tengan que cambiar su sexo, no tanto eso sino que tengan que asumir actitudes bisexuales en aras a la igualdad tales actitudes son besar en la boca a las personas del mismo sexo (hombre – hombre; mujer – mujer), en este sentido el joven Adillene dice que los muchachos entran a las tribus porque quieren encontrar personas iguales no importa el pensamiento, el sexo, etc, por el contrario yo creo que cada persona debe ser única, autónoma, independiente, libre, responsable de sus actos y sobre todo tener una visión clara de cómo ayudar a que los demás surjan y alcancen sus sueños no la muerte.

Para finalizar quiero decir que desde mi punto de vista es inconveniente para un joven y para cualquier persona participar en una tribu urbana porque en ellas encontraremos muchas dificultades y problemas que pueden dejar huellas permanentes y negativas para nosotros mismos y para nuestras familias. Lo mejor es llevar nuestra vida normal estudiar, conocer personas que se respeten sus diferencias, compartir con la familia y luchar por salir adelante y tener una sociedad futura mejor.

LA INCONVENIENCIA DE PARTICIPAR EN

UNA TRIBU URBANA

Victor Eduardo Rojas

Las tribus urbanas son grupos de jóvenes que se caracterizan por tener intereses, gustos, ideologías, formas de vestir, colores, cortes de cabellos, preferencias musicales, entre otras cosas en comunes.

Estas tribus urbanas presentan cierta inconformidad con la sociedad adulta por la falta de apoyo moral y psicológico en sus familias. Es por esto que desde mi punto de vista considero inconveniente para cualquier joven participar en una de ellas, ya que su participación demuestra inmadurez, falta de valores, de ética y además falta de consideración, amor y apoyo hacia su familia.

Es importante tener en cuenta que al pertenecer a una tribu urbana estamos arriesgando nuestras vidas, nuestra moral y nuestros sueños; además, podemos estar perdiendo la visión del futuro que queremos para nosotros puesto que estas tribus no solo nos vuelven contra la sociedad sino que nos aparta de nuestras familias haciéndonos desconocerlos y actuar de manera rebelde.

Pertenecer a una tribu urbana también es inconveniente porque ellas nos incitan a consumir drogas y alcohol provocándonos adicción y dependencia de las drogas aunque en algunas tribus cada uno de los integrantes es libre de decidir si consume o no tales sustancias, pero bien sabemos que las costumbres de la gente con la que pasamos mucho tiempo se nos termina pegando.

Otra razón por la cual es inconveniente participar en una tribu urbana es porque los padres de familia están en contra de ellas y eso nos puede llevar a provocar problemas intrafamiliares pero es bueno mencionar que los padres combaten las tribus pero no lo hacen de la mejor manera pues solamente las atacan y critican sin tener en cuenta que muchos jóvenes buscan pertenecer a ellas porque se sienten solos, aislados, rechazados y confundidos.

Todas las tribus urbanas manifiestan su inconformidad con las formas de gobierno o con las formas de vida y las costumbre de los adultos, lo cual no significa que las tribus son malas, lo inconveniente es que no sepan como manifestar esa inconformidad y lo hagan con actos agresivos causando más violencia a la que ya vivimos en nuestra sociedad, cuando lo ideal sería que se manifestaran de manera pacífica enseñándole a los adultos cual es la sociedad y el mundo que los jóvenes queremos. Una sociedad solidaria llena de armonía de ganas de luchar por la igualdad de oportunidades.

Es inconveniente participar en una tribu urbana no tanto por su forma de vestir o de peinarse o por sus pensamientos sino porque ellas nos alejan de nuestra familia, van en contra de muchos de los principios y

valores que nos inculcan en casa e incluso nos llevan a actuar de manera similar a como lo hacen los políticos porque dicen estar en contra del consumismo y se visten con ropas de marca, costosas para estar a la altura de los compañeros de su tribu y con eso solo están contribuyendo con el mundo del mercado y obviamente con el consumismo.

La participación en las tribus urbanas es inconveniente porque la mayoría de ellas están conformadas por jóvenes con problemas, pues según los psicólogos más del 85% de los integrantes de las tribus urbanas son jóvenes con problemas familiares, jóvenes que se sienten incapaces de formar su propio carácter, se sienten solos y creen que sin el apoyo o mejor sin la influencia de otros no pueden ser ellos mismos; yo creo que cada uno de nosotros debe aprender a tomar sus propias decisiones buscando siempre nuestro bien y el de la familia y si ellos nos abandonan o nos dejan solos debemos demostrar que podemos salir adelante con lo poco o mucho que nos hayan enseñado y no por su falta de apoyo nos vamos a meter en grupos que nos pueden llevar a la perdición.

Es necesario que los jóvenes entendamos que pertenecer a una tribu urbana o a una de sus derivaciones como en el caso de las manifestaciones que hay en Florencia lo único que nos acarrea son problemas, adicción y separación de las familias, así al principio todo se vea agradable y bueno para nosotros tarde o temprano nos damos cuenta que integrarnos a ellas es perjudicial para nosotros.

Finalmente quiero confirmar que participar en una tribu urbana es inconveniente porque esta no garantiza el desarrollo de nuestra personalidad, de nuestra propia identidad, de nuestra libertad y menos de nuestra formación integral y profesional.

TRIBUS URBANAS

CONVENIENCIAS E INCONVENIENCIAS

Camilo Alberto Prieto Dávila

Las tribus urbanas son subgrupos culturales conformadas por jóvenes. Estas tienen reglas y pensamientos de la vida por esto, algunas son buenas y otras malas.

Una mala visión del mundo la cargan tribus urbanas como los Emos o los Skinhead porque siempre están pensando que la vida no vale la pena, que es una porquería y se cortan y pintan calaveras en el cuerpo y la ropa, por el contrario, una buena visión del mundo la tiene grupos como las Sharp, los Punk y los Flowers por qué...

La sociedad juzga a estos subgrupos, cuando tribus como los Emos hacen todo lo posible para defender los derechos sin importar las consecuencias de determinadas situaciones asumiendo que el derecho a la libertad nos permite hacer todo lo que queramos sin importar afectar su propia vida o la de otros.

Aunque estos grupos tienen costumbres como sus bailes violentos; el peligro en que andan por sus conductas agresivas; y, la adición al consumo de drogas es que son vistas de mala manera por la sociedad, sin embargo, también hay tribus en las cuales las acciones de sus integrantes son sanas y buscan el respeto y la solidaridad como es el caso de la Pelolais.

Yo considero que participar en una de estas tribus urbanas es conveniente para nosotros los jóvenes ya que en ellas se defienden nuestro derecho a la libre expresión, derecho promulgado en la Constitución Política de Colombia además, los jóvenes que participan en estos grupos son jóvenes alegres que gozan la vida y que tiene una visión muy particular de la vida y del mundo.

Creo que los aspectos negativos de las tribus urbanas se deben a los pensamientos y creencias de las personas que ya son mayores de edad y que quieren que todos actuemos como ellos lo hicieron de jóvenes, que nos vistamos y peinemos como ellos, que hagamos las mismas cosas que ellos acostumbraban hacer. Pero los adultos debe pensar que el hecho de nosotros estar en una tribu nos llena de alegría, nos permite conocer nuevas cosas, compartir con jóvenes de nuestra edad, aprender de las cosas de la vida y hacer algo diferente en el tiempo libre.

Lo anterior no implica que los jóvenes tengamos que permanecer a todo hora en las calles o que aprendamos todo lo que hacen las personas que viven en la calle sino que podemos aprender a tener una visión diferente del mundo para defendernos en él y tomar nuestras propias decisiones frente a las

posibilidades que se nos presenten como por ejemplo consumir o no drogas, alcohol, fumar, robar o realizar actos agresivos y violentos contra la sociedad o contra algunas personas en especial.

Además los jóvenes debemos entender que ser libres no es igual a separarse de las personas que nos quieren y queremos como nuestros padres y familiares porque de alguna manera los jóvenes vamos a ser los futuros gobernantes del mundo y debemos dejarnos enseñar de ellos muchas cosas sobre como organizar una ciudad o una empresa y quienes tienen esos conocimientos son los adultos y así como los jóvenes criticamos las acciones de los adultos, de los gobernantes, la corrupción y la falta de oportunidades debemos tener la capacidad para proponer alternativas diferentes donde haya más participación y desarrollo pues más vale que la responsabilidad de un país o una ciudad caiga en manos responsables.

En conclusión, participar o no en una tribu urbana y mejor aun, en una de las tribus urbanas que se manifiestan en Florencia es una decisión que debe tomar cada uno de los jóvenes que desee hacerlo teniendo en cuenta las cosas por las cuales es conveniente y las cosas por las cuales es inconveniente por esto, además debe tener bien claro a que tribu quiere ingresar y que tanto le puede aportar a la vida futura profesional, familiar y social que quiere llevar, solo así podrá decidir si participar en una de estas tribus es conveniente o no para su vida.

LAS TRIBUS URBANAS

Jaider Javier Totena

Este trabajo sobre las tribus urbanas ha sido elaborado pensando en todos los adolescentes que por causa de una mala información o por falta de comprensión de los adultos o de la sociedad pueden caer en grupos como las tribus urbanas que son grupos autónomos; es decir que tienen sus propias ideas, pautas sociales y de convivencia comunes entre ellos, que habitan en un espacio específico; que se

caracterizan por tener algunos rasgos propios como la música, el vestuario, el corte de cabello, el peinado, los colores, etc. Lo cual les da una identidad diferente al resto de la sociedad.

Nosotros los jóvenes tenemos un significado muy superficial sobre las tribus urbanas, no sabemos que pertenecer a una de ellas nos puede traer muchos conflictos a nivel personal, familiar y social, por lo tanto, considero que nuestra participación en una tribu urbana de las que se manifiesta en Florencia es inconveniente porque con eso estamos acrecentando los problemas a nivel social, familiar y personal ganado el rechazo de muchas personas por ser señalados como drogadictos y como una mala influencia para la sociedad.

Los jóvenes somos conscientes de que pertenecer a una tribu urbana trae consecuencias como el rechazo y el aislamiento por parte de la sociedad. Aun así, los adolescentes por su afán de sobresalir entran en el mundo de las tribus porque creen que allí pueden expresar libremente sus sentimientos, pensamientos y creencias, lo cual los lleva a cometer errores porque no tiene suficiente información de lo que realmente son las tribus urbanas y muchas veces cuando lo adquieren ya es muy tarde porque han caído en la drogadicción o han sido víctimas de la violencia.

Los jóvenes sienten que en las tribus urbanas encuentran comunicación y entendimiento formando lazos afectivos sentimentales y de lealtad con los integrantes de esos grupos, pero esa actitud genera ruptura entre su comunicación con los padres y adultos pues, en la mayoría de los casos las dos partes no son compatibles y por ahí, empiezan los problemas y conflictos.

Los jóvenes necesitan ser escuchados y sentir que son importantes para su familia; pues a pesar de ser conscientes de que pertenecer a una tribu urbana no es la forma de solucionar los problemas de su hogar, los jóvenes deciden integrarse a las tribus por rebeldía.

Aun sintiendo el rechazo y el aislamiento de las personas muchas veces lo hacen por invitación o chantaje de sus amigos que los inducen a pertenecer a estos grupos. Aunque saben que necesitan ayuda psicológica o de alguien que los oriente en la formación de su identidad sienten temor porque las tribus urbanas ya tienen muchas normas establecidas; sin embargo, muchos jóvenes evitan participar en estas

tribus urbanas por no entrar a la moda porque tienen otras ocupaciones u otras formas de relacionarse; mientras otros adolescentes por admiración a la moda terminan involucrados en estos grupos aun sintiendo temor de caer en la drogadicción y el alcoholismo que los lleva a acabar con su vida.

Otros jóvenes permanecen en esas tribus a costa de dañar su cuerpo, queriendo muchas veces tomar los valores aprendidos en su hogar pero por la rebeldía prefieren meterse en problemas que los llevan incluso a encontrar la muerte.

En conclusión nosotros, jóvenes que hemos adquirido una información amplia sobre las tribus urbanas, difícilmente caeremos en estos grupos porque sabemos que es inconveniente, además porque tenemos otras perspectivas para nuestra vida y pensamos en tener un futuro mejor, lleno de valores adquiridos en nuestro hogar para permanecer en una sociedad mejor.

INCONVENIENCIA DE PARTICIPAR EN UNA TRIBU URBANA

Cristian Andrés Barrera Cabrera

Las tribus urbanas se han manifestado como grupos culturales y autónomos que buscan mejorar la sociedad y para ello se manifiestan con ideologías, creencias y ritos. Pero, permítanme partir de la siguiente pregunta muy importante para los jóvenes ¿será que participar en una tribu urbana les permite vivir una juventud sana y un desarrollo humano ideal? Yo pienso que no.

A lo largo de mi juventud me he dado cuenta que los jóvenes han buscado y siguen buscando medios para llamar la atención de los adultos, uno de estos medios son las llamadas tribus urbanas, que buscan por medio de ritos ser escuchados por los adultos.

Un ejemplo es la universidad, las cuales son privatizadas por las malas acciones del gobierno provocando el rechazo de los jóvenes los cuales se manifiestan organizándose en grupos como las tribus urbanas

que protestan provocando muchas veces violencia que no conlleva a ninguna solución positiva sino a enfatizar en la agresividad de la sociedad.

Los sociólogos y los psicólogos buscan redimir este fenómeno social por medio de programas de orientación familiar y juvenil pero estos programas, la mayoría de las veces, no tienen buenos resultados porque los profesionales solo tienen en cuenta sus intereses y no lo que los jóvenes realmente quieren, lo que piensan y sobre todo la forma como asumen el mundo.

Es importante tener en cuenta que, por un lado, los jóvenes ingresan a las llamadas tribus urbanas porque buscan mejorar su condición social pero no lo hacen utilizando métodos pasivos que no atienden contra su dignidad moral y físico sino que se dejan influenciar por las tribus lo cual los lleva a caer en problemas como la violencia y otros ; y por otro lado los adultos tienen la capacidad de atender las necesidades juveniles pero no saben como manejar el fenómeno social llamado tribus urbanas.

Los jóvenes no son muy partidarios de los programas creados por los adultos y profesionales porque todo lo hacen pensando en como fue la vida de ellos y estoy seguro que muchos jóvenes han caído en el infierno del consumo de drogas por no escuchar a los adultos o expertos en el tema.

El consumo de drogas y alcohol ha degenerado la juventud de Florencia y el mundo entero, esto se puede demostrar por ejemplo con muchos jóvenes de Florencia que viven en situaciones de riesgo porque les ha faltado el cuidado de sus padres, afecto y una orientación basada en los valores morales, pero aun así los jóvenes rechazan la ayuda de los profesionales y se refugian en los amigos y en grupos como las tribus urbanas porque allí si se sienten importantes.

En efecto, situó a la tribu urbana Emo, conformada por jóvenes que creen que haciendo heridas en su cuerpo serán escuchados por los adultos y no es así, por el contrario se ven expuestos al rechazo de la sociedad o como jóvenes inmaduros que atentan contra su vida y su cuerpo asumiendo erróneamente el concepto de igualdad de oportunidades.

Volviendo al consumo de drogas y alcohol, los jóvenes encuentran refugio en el consumo de sustancias psicoactivas ya que no encuentran afecto en sus familias y en la sociedad, el gobierno y los adultos no manejan medios eficaces sobre la prevención de drogas y alcohol, es necesario que el gobierno y la sociedad tengan un concepto o una forma de llegar a las diferentes tribus urbanas para así poder buscar medios efectivos de prevención de consumos de drogas y alcohol.

Es de resaltar que existen en el mundo diferentes tipos de tribus y de grupos, algunos solo buscan divertirse, otros generan violencia como una forma de desahogarse de las cosas que les han pasado y otros por el contrario se unen para ayudar a las personas necesitadas. Pienso que los jóvenes debemos conocer estas diferentes tribus y ser conscientes de qué es lo que queremos para nuestra vida y nuestro futura para no caer en situaciones de las cuales nos tengamos que arrepentir después.

Para finalizar, considero que es importante que los jóvenes lleguemos a un acuerdo con los adultos para que se manejen las relaciones familiares y los derechos y deberes de los jóvenes en la sociedad, para no marginar de esta manera la cultura juvenil y encontrar medios de rehabilitación para los jóvenes que caen en las drogas o en problemas de autoestima. Con lo anterior espero concientizar a los jóvenes de la inconveniencia de participar en las tribus urbanas de Florencia y demás partes del mundo y a los adultos de la necesidad de apoyar y orientar a los jóvenes para que no se sientan solos y rechazados sino que juntos luchamos por una mejor sociedad.

NO A LAS TRIBUS URBANAS

R Jennifer Muñoz Forero

Las tribus urbanas son grupos juveniles que están asociados con las bandas en las que de alguna forma los jóvenes se sienten importantes y únicos.

En los últimos años se ha podido ver el aumento de las diferentes tribus urbanas por los distintos países y ciudades del mundo.

Como ejemplo podemos tomar la ciudad de Florencia en la que se pueden ver imitaciones de tribus urbanas tales como los emos, punkeros, rasta, floggers, góticos, entre otros... Cada una de estas tribus tiene rasgos que las diferencian a las demás tales como su forma de vestir, ideología, filosofía, simbología etc.

En relación con la posibilidad de participar en una tribu urbana me parecería inconveniente pues esto puede limitar nuestro desarrollo en la educación para tener un mejor futuro.

En oposición los jóvenes deberíamos buscar alternativas que nos ayuden en el desarrollo de la educación.

Al participar en una tribu urbana es importante tener claro que se puede ver el consumo de sustancias tales como el alcohol y las drogas, aunque eso no quiere decir que todos los jóvenes pertenecientes a las tribus urbanas la consuman si demuestra que los jóvenes que participan de ellas tienen mayor riesgo de caer en esta situación.

Generalmente se debe saber que al participar en una tribu urbana se debe tener en cuenta que algunas tribus como los emos no nos ayudan a disfrutar la vida debido a que algunos se corten las venas. Sin embargo se deben buscar soluciones por parte de los padres como tener más comprensión y darles más apoyo y oportunidades sanas para ocupar su tiempo libre.

Los psicólogos han demostrado que en una tribu urbana no se puede tener una buena convivencia con otras personas ya que sólo se respetan entre sí sin importarles sus familiares, ni amigos, mucho menos otras personas, en oposición los jóvenes y los adultos debemos dejar a un lado la discriminación de los jóvenes y luchar por construir una sociedad más solidaria y tolerante.

En conclusión se puede decir que la participación en una tribu urbana no sería conveniente pero para ello tenemos que empezar a darles apoyo y tener mucha comprensión con los jóvenes de hoy y nosotros los jóvenes tenemos que escoger el camino de la vida bien y por más mal que estemos no participar en grupos como las tribu urbanas pues podemos resultar muy perjudicados.

1. INCONVENIENCIA DE PARTICIPAR EN UNA TRIBU URBANA

✓ *José David Vazco*

Las tribus urbanas son grupos de jóvenes que sienten inconformidades ante la sociedad, las formas de gobierno y las costumbres de los adultos. Las tribus urbanas se distinguen por tener rasgos propios como su vestimenta, sus orígenes, su ideología, filosofía y otros aspectos como propio territorio y extensión política.

En Florencia hay tribus urbanas o imitaciones entre las cuales se pueden encontrar: emos, floggers, punk, skate, rap, etc.

En relación con la oportunidad de participar en una tribu urbana de Florencia, considero que es inconveniente participar en una tribu urbana por las siguientes razones:

En primer lugar, al participar en una tribu urbana hace que los jóvenes adquieran malos hábitos como la drogadicción, consumo de sustancias alucinógenas o psicoactivas. Pero participar en una tribu urbana no implica que todos los jóvenes tengan que ser drogadictos, alcohólicos y consumidores de sustancias, pues en algunas tribus urbanas los jóvenes deciden si consumen o no drogas.

Según estudios de psicología, los expertos demuestran que los jóvenes y adolescentes de hoy día atraviesan por una etapa que comprende de los 12 a los 15 años de edad, esta etapa esta marcada por cambios de pensamientos, intereses, inconformidades, etc; se puede observar claramente que estas edades son las que tienen la mayoría de personas que integran las tribus urbanas o por lo menos las edades en las cuales los jóvenes ingresan a estos grupos.

La anterior es una razón más por la cual es inconveniente participar en ellas porque lo que lo jóvenes realmente necesitan es una buena orientación frente a las cosas que desea, apoyo en las decisiones, ayuda de la familia para resolver los problemas e inquietudes que tiene frente a la vida, ayuda profesional para entender el mundo adulto, en especial a los padres y demás personas que ejercen autoridad, por el contrario, en las tribus urbanas solo encontrarán la visión y el pensamiento de la tribu y deberá asumirla si desea participar en ella aun cuando al ingresar y quizá durante la permanencia en ella todo parezca ser muy bueno, tarde o temprano tendrá que actuar como lo hacen los demás: de manera violenta o quizá consumiendo drogas o alcohol que no es lo normal, es por esto que pienso que los padres y demás familiares deben ofrecer cariño y apoyo psicológico a los hijos especialmente, en esos momentos de angustia frente a los cambios de lo contrario, cómo quieren que sus hijos confíen en ellos para poder solucionar sus problemas y necesidades sino es en una tribu urbana.

Considero que participar en una tribu urbana es inconveniente ya que en lugar de expresar las inconformidades con cordura, decencia y dialogando lo hacen de manera agresiva como si con la violencia se pudieran solucionar los problemas, claro esta, y es de resaltar, que no todas las tribus utilizan la violencia como medio para expresar su inconformidad frente a la falta de oportunidades para los jóvenes de parte del gobierno, otras lo hacen aislándose o conformando grupos solidarios con los más necesitados como por ejemplo las Pelolais que hacen obras de beneficencia en sus comunidades.

Participar en una tribu urbana también es inconveniente ya que cada vez aumenta el índice de muertes por suicidio en jóvenes y las victimas suelen ser en su mayoría integrantes de tribus urbanas quienes, motivados por la música que escuchan y la letra de las canciones que llevan mensajes depresivos y convencidos de que la vida no vale nada y de que nadie los quiere y además de que deben respetar la ideología de la tribu o por complacer a otro terminan quitándose lo más precioso que tenemos que es la vida, aunque no todos los jóvenes terminan de esta manera es necesario tener mucho cuidado con ellos y darles más apoyo.

Con esto, intento convencer a los jóvenes que estamos en esta sociedad que las razones que permiten justificar la inconveniencia de participar en una tribu urbana son muchas y que antes de ingresar a una de las tribus urbanas, debemos conocer todo sobre ellas para que cuando nos arrepintamos no sea demasiado tarde.

LA PARTICIPACION EN UNA TRIBU URBANA

Camilo Gómez Sánchez

Una tribu urbana es un grupo formado por jóvenes que se reúnen en partes estratégicas de una ciudad actuando de diferente forma. En Florencia estos grupos se reúnen en los parques y se encuentran casi siempre lejos una tribu de la otra.

Hay diferentes tribus urbanas que se desarrollan en Florencia, cada una de ellas tiene una ideología y otras características como la forma de vestir, la música que escuchan, los peinados entre otras. Las tribus que más se destacan en nuestra ciudad son: los punk, los emos, los góticos, los metaleros, los floggers, etc. Incluso algunas imitan las características de las otras porque no conocen realmente a la tribu que dicen pertenecer.

A mi me parece inconveniente participar en una tribu urbana específicamente de las que se manifiestan en Florencia, ya que estar en ellas impide desarrollar mi identidad, personalidad y mi propia forma de ver la vida por que tendría que pensar y actuar como los de la tribu, ejemplo de esto es que las personas que dicen pertenecer a la tribu urbana “emos” piensan que la vida no vale nada y todos los que a ella se vinculan terminan pensando lo mismo.

Al pertenecer a una tribu urbana puedo ser influenciado al consumo de drogas psicoactivas o alucinógenas o a muchas otras cosas que pueden atentar contra mi vida, mi mente o mi cuerpo, pues en la mayoría sino en todas las tribus urbanas se asume el consumo de drogas como algo normal y cotidiano o incluso como algo espiritual.

Además es necesario resaltar que el no saber o conocer la forma de actuar de cada una de las tribus urbanas implica que al participar en ellas no sabría como manejar las situaciones y esto podría traerme problemas aun mayores, esto no quiere decir que una tribu sea mala sino que es inconveniente estar en grupo y más aun si no sabemos como es y que es lo que hace y cree de la vida.

Por otra parte, en las tribus urbanas que existen en Florencia se escucha música que induce a los jóvenes a rebelarse contra los sistemas de poder establecidos en la sociedad: la familia, la escuela, el gobierno, etc. Y a pensar en cosas que no les aporta para su futuro, por decir en las tribus urbanas se hacen manifestaciones y críticas en contra de las instituciones pero no se preocupan por crear formas, alternativas o actividades para superar dificultades como la violencia, la educación, la salud, entre otras, que permitan alcanzar la paz y la convivencia de todos.

Al pertenecer a una tribu urbana es común entender que se producirá un distanciamiento con adultos como mis padres y familiares, lo que quiero decir no es que soy hipócrita y que no sé que es lo que quiero sino que los adultos deben hacer cosas, actividades o propuestas para llamar la atención de los jóvenes e integrarlos a la sociedad y a la familia.

Para concluir pienso que pertenecer a una tribu urbana de las existentes en Florencia es inconveniente ya que no podría desarrollar libremente mi personalidad y además puedo ser influenciado para hacer cosas que no servirán para el futuro que quiero para mi vida.

CONVENIENCIA O INCONVENIENCIA DE PARTICIPAR EN UNA TRIBU URBANA

Angie Dayana Torres Ortiz

De acuerdo con el concepto, las tribus urbanas soportan el rechazo de la sociedad, son jóvenes que tienen su propio estilo de vida, se identifican con símbolos, música y una ideología de la vida; las tribus urbanas no están de acuerdo con las leyes y normas de la sociedad adulta.

Mi posición frente a las tribus urbanas es que se deben buscar alternativas o estrategias para evitar el consumo de sustancias en los jóvenes, por esa razón hay que conocer lo desfavorable que sería ingresar a una tribu urbana y es un peligro para la juventud; pero sin embargo existen lazos de amistad que pueden beneficiar la seguridad a través de la convivencia.

Algunos jóvenes no saben que son tribus urbanas e ingresan a ellas por que se sienten solos y tristes y no tienen el apoyo ni de sus padres ni de su familia.

En los grupos urbanos ya los jóvenes se guían por la violencia y no se respetan entre ellos mismos porque las tribus urbanas no tienen su cultura bien formada con leyes y normas.

El vehículo cultural usado por los jóvenes de las tribus es la música, con ella revelan su forma de pensar y su forma de actuar.

Las tribus urbanas tienen su forma de pensar abierta, les gusta llamar la atención para sentirse bien y son autónomos en sus decisiones. Los psicólogos dicen que los jóvenes llegan a la drogadicción y al final no saben lo que hacen y cómo actúan.

Las tribus urbanas se deben dar cuenta que ellos mismos se están haciendo daño consumiendo sustancias, atentando contra su cuerpo y además se pueden expresar de otra manera hacia la sociedad que los rodea.

39. INCONVENIENCIA DE HACER PARTE DE UNA TRIBU URBANA

**Edna Mileth Soto*

Las tribus urbanas son un movimiento sub-cultural. Los integrantes de estos grupos son tristes porque la mayoría tuvo infancias tristes y solitarias.

Mi opinión frente a las tribus urbanas va en oposición ya que considero que es refugio que buscan los jóvenes en personas desconocidas y de su misma edad.

Los jóvenes en estos grupos asumen problemas con la droga porque no tienen una buena definición de la misma.

En primer lugar, los adolescentes cuando ingresan a estos grupos abandonan sus responsabilidades adquiridas en familia. En segundo lugar, no usan alternativas para solucionar problemas ya que les parece difícil, no tienen sexo definido, de hecho les gusta la igualdad de género.

Por último, los integrantes de las tribus urbanas bajan su autoestima porque según ellos no valen nada ya que todos los integrantes comparten un estilo similar de vida y frente a eso se sienten identificados ante la sociedad.

Los jóvenes que ingresan a esas tribus disfrutan de varias cosas como que cada tribu comparte una ideología y encuentran refugio junto, uniéndose en espacios sociables construidos por ellos mismos y se comunican sobre la visión del mundo.

Aunque esto hacen los adolescentes es inconveniente participar en estas tribus porque entran personas con poco autoestima.

1. LOS JÓVENES DESPERDIANDO SU VIDA EN UNA TRIBU URBANA

Jairo Andrés Saldarriaga Meneses

Las tribus urbanas son jóvenes que se reúnen en conjunto en varios sectores de la ciudad, estos jóvenes son gente que no respetan las leyes impuestas por los adultos.

Se distinguen por su ideología, música, vestuario y símbolos, podemos encontrar diferentes tipos de tribus urbanas como: punk, emos, darks, góticos, skates, entre otros.

Los adultos no saben que cuando sus hijos pertenecen a esas famosas tribus urbanas, esto llama mucho la atención porque los padres deben saber que hacen sus hijos al cruzar la puerta hacia la calle, y convencerlos con el diálogo a que nos salgan.

Las tribus urbanas son agresivas, constantemente mantienen en riñas; según investigaciones y charlas con los jóvenes, ellos son agresivos por el constante maltrato físico y psicológico a que son expuestos en sus hogares o en sus comunidades.

Sin embargo la mayoría de tribus urbanas son pacifistas como los: rastafaris, pelolise, dark, goticas, entre otros, para ellos su ideología no está en la riñas.

La información que los jóvenes de las tribus manejan sobre el consumo de sustancias y alcohol no es clara o suficiente, por lo cual es muy común ver que los adolescentes caigan en situaciones de drogadicción y alcoholismo. Pero esto no quiere decir que todos los jóvenes que pertenezcan a una de las distintas tribus urbanas consuman drogas o alcohol, y algunas tribus como los rastafaris consideran el consumo de la marihuana o la "ganja" como comúnmente la llaman, como algo espiritual.

Los adolescentes frente a estar constantemente en discusión con sus padres buscan pertenecer a una de estas tribus, para encontrar allí refugio, amistad, comprensión, etc, sin ser conscientes de las consecuencias que trae esto para sus vidas. Sin embargo hay varios adolescentes que buscan pertenecer a un equipo de deporte o realizar cualquier otra actividad que estar en una tribu urbana.

Un ejemplo claro que podemos mencionar es la tribu urbana emos, la cual tiene como ideología adoptar el homosexualismo o el suicidio. Aunque no siempre y no todos estos integrantes buscan suicidarse, si no estar acompañados por alguien en quien confiar, ya que no lo hacen con sus padres.

Los jóvenes se han distanciado mucho de sus padres y no confían en ellos por que los padres no los escuchan o no los entiende, entonces prefieren pertenecer en una estas tribus. Pero cómo quieren que un joven hable o confíe en sus padres, si sólo ha recibido maltratos y humillaciones por ellos.

Yo como adolescente recomendaría a los adultos que se disculpen con sus hijos por no compartir el tiempo suficiente con ellos y también pedir perdón por maltratar y/o humillar aún joven, o hijo. Y también recomiendo a los hijos hablar y hacerse escuchar por sus padres antes de ingresar a una tribu urbana ya que después de hacerlo puede ser más complicado solucionar las diferencias con la familia, además puede que sea demasiado tarde buscar otra solución a los conflictos personales y familiares.

**CRITERIOS PARA EVALUAR LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS
POR LOS ESTUDIANTES AL INICIAR EL PROCESO**

Nombre: _____ **fecha** _____

CRITERIO	SI	NO
1. Establece la tesis o punto de vista.		
2. Expresa la oposición central de la argumentación.		
3. Respalda su posición con argumentos claros y adecuados		
4. Los tipos de argumentos que presenta están basados en		
- razones científicas o de expertos en el tema.		
- opiniones personales.		
- ejemplos y /o explicaciones.		
- datos estadísticos.		
- deducción lógica		
- inducción posible		
- analogías		
5. Presenta argumentos que se oponen a su posición con base en:		
- razones científicas o de expertos en el tema.		
- opiniones personales.		
- ejemplos y /o explicaciones.		
- datos estadísticos.		
- deducción lógica		
- inducción posible		

- analogías		
6. Si presenta argumentos opuestos a su tesis lo hace en sentido de:		
- solo aceptación o concesión		
- pasa al acto de refutación.		
6. Plantea conclusiones propias frente a su opinión		

INDICADORES	SI	NO
--------------------	-----------	-----------

7. Manifiesta claramente la intención comunicativa		
8. Usa adecuadamente mecanismos lingüísticos conectivos.		
9. Usa mecanismos lingüísticos distributivos		
10. Identifica el enunciador del texto		
11. Define el destinatario del texto		
12. Organiza la información en párrafos		
13. Los párrafos están estructurados con una idea central e ideas secundarias.		

Presenta el tema sin involucrar su punto de vista		
Explica el tema y sus características		
Organiza la información y la amplía con ejemplos		
Describe paso a paso el tema		
Describe los personajes de la historia		
Organiza la información de forma secuencial.		
Presenta claramente la intención comunicativa del texto		
Desarrolla las ideas con claridad		
Presenta argumentos a favor y en contra		
Establece conexión o relación entre párrafos		
Utiliza palabras sencillas y fáciles de entender		
Usa un lenguaje claro		
Desarrolla las acciones para la solución del conflicto.		
Desarrolla la temática en forma clara, precisa y transparente		
Presenta la información de acuerdo al tipo de texto		
Divide el texto en párrafos de acuerdo a los subtemas que quiere presentar		
Permite identificar el posible lector del texto		
Aporta información importante sobre el tema correspondiente		
Demuestra dominio y conocimiento del tema		
Escribe el texto siguiendo la planeación		

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR

FLORENCIA 2008

REJILLA DE AUTO- Y CO- EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS EXPOSITIVOS

Nombre: _____ **Curso** _____

Nombre del autor del texto: _____

Para evaluar su texto y/o el de su de su compañero marque con una X los indicadores que cumple teniendo en cuenta que se trata de un texto expositivo

OBSERVACIONES: _____

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR
REJILLA DE AUTO- Y CO- EVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS
ANNA CAMPS Y TERESA RIBAS

NOMBRE _____ CURSO _____

N	A. ELEMENTOS DE LA ARGUMENTACIÓN		SI	NO
1	¿Queda claro el receptor del texto?			
2	¿Queda claro a quién queremos convencer?			
3	¿Queda claro quién escribe el texto?			
4	¿Definimos claramente nuestra opinión?			
5	¿Damos argumentos para justificarla?			
6	¿Aceptamos alguna opinión de los oponentes?			
	B. LA ORGANIZACIÓN DEL TEXTO			

1	¿Dónde hemos escrito nuestra opinión?	1. Al inicio		
		2. Al final		
		3. Aparece más de una vez		
		4. No aparece		
2.	¿Cuántos argumentos hemos dado para defender nuestra opinión?	1. Todos los de la lista de planeación		
		2. Unos cuantos		
		3. Un único argumento		
3	Tipos de argumentos ¿Cómo se presentan los argumentos?	1. Hay argumentos basados en opiniones de algún científico o personalidad entendida en el tema.		
		2. Hay argumentos justificados con datos objetivos o ejemplos.		
		3. Los argumentos se justifican en nuestra experiencia personal.		
		4. Los argumentos son opiniones personales no justificadas.		
		5. Se presentan en un solo párrafo, uno detrás de otro.		
		6. Hay argumentos en cada párrafo, con ejemplos y explicaciones.		
		7. Hay elementos que marcan el orden de los argumentos.		
		8. Se contrastan los argumentos con los contra-argumentos en el mismo párrafo.		
		9. Los argumentos y los contra-argumentos se presentan en párrafos distintos.		
		10. Se usan elementos lingüísticos para marcar la aceptación de los contra-argumentos.		
C. PLAN PARA CORREGIR EL TEXTO				
1.	¿Qué apartados/párrafos cambiarías o volverías a escribir?			
2.	¿Qué añadirías al texto?			
3.	¿Qué suprimirías?			

INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR

FLORENCIA 2008

PAUTAS DE AUTOCONTROL DEL PROCESO DE ESCRITURA DE TEXTO ARGUMENTATIVO

NOMBRE _____ CURSO _____

1. He escrito el texto	¿Dónde?	
	¿En cuánto tiempo?	
	¿Solo o en grupo?	
	¿He utilizado pautas o esquemas?	
2. Las instrucciones del profesor	- Me han resultado útiles.	
	- Me han parecido complicadas.	
	- No las he entendido.	
3. He planificado el texto	¿Cuánto tiempo he dedicado a planificar?	
	¿Cómo lo he hecho? (esquema, mapa conceptual, lluvia de ideas, etc.)	
4. He hecho un borrador	- Siguiendo fielmente lo planeado.	
	- Siguiendo la planeación pero haciendo algún cambio.	
	- La planificación no me ha servido demasiado.	
5. He revisado el texto	- A medida que iba escribiendo.	
	- A medida que iba escribiendo y al acabar el borrador.	
	- He corregido sólo la ortografía y la puntuación.	
	- He corregido también el contenido y la organización del texto.	
6. He tenido dificultades para	- Empezar a escribir.	
	- Encontrar documentos para informarme.	
	- Redactar el texto (encontrar las frases, las palabras adecuadas, ordenarlas, etc.)	
7. He resuelto las dificultades	- Preguntando a la profesora.	
	- Consultando el diccionario u otros materiales.	

	- Preguntando a los amigos o la familia.	
8. Después de leer mi texto o que el profesor lo corrigiera lo he vuelto a escribir porque:	- Los compañeros no lo habían entendido.	
	- El texto no era una argumentación.	
	- Me lo ha pedido el profesor.	
	- Habían muchas fallas.	
9. Para escribir mi texto he utilizado	- Diccionarios.	
	- Libros de texto y gramática.	
	- Materiales de consulta relacionados con el tema.	
	- El texto corregido para reescribir los fragmentos incorrectos.	
	- Los materiales (cuadros, esquemas, lluvia de ideas, etc.) de planeación.	
Lo que me ha ayudado a escribir el texto ha sido		
Lo que he aprendido		
Es conveniente para la próxima vez que tenga en cuenta.		

**MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL
INSTITUCIÓN EDUCATIVA NORMAL SUPERIOR**

FLORENCIA 2008

REJILLA DE HETEROEVALUACIÓN DE LOS TEXTOS ARGUMENTOS FINALES

Modelo textual de A. De Beaugrande y W. Dressler

Nombre: _____ Curso _____

Norma de textualidad	Indicadores	SI	PM	NO
Cohesión	1. Introduce conectores interfrásicos conclusivos apropiadamente			
	2. Introduce conectores interfrásicos refutativos apropiadamente			
	3. Introduce conectores interfrásicos concesivos apropiadamente			
Coherencia	4. Selecciona proposiciones adecuadas para lo que quiere expresar			
	5. Plantea la situación de desacuerdo o dilema fundamental del texto			
	6. Expresa claramente la posición asumida por el enunciador del texto			
	7. Muestra la relación entre la tesis y los argumentos que la sustentan			
	8. Establece claramente la distancia entre tesis asumida y refutaciones			
	9. Establece claramente la relación entre tesis asumida y concesiones			
	10. Expresa la conclusión del texto que respalda la tesis del autor			
	11. Segmenta el texto en párrafos que respondan a unidades de sentido			
	12. Aporta marcadores textuales para indicar la coherencia global del texto			
Intencionalidad	13. Establece con claridad quién es el enunciador del texto			
	14. Presenta una clara intención argumentativa en la explicitación de la tesis			
	15. Establece con claridad la conexión entre argumentos y tesis			
	16. Presenta con claridad los contra-argumentos de su tesis			
	17. Logra generar el efecto de convencimiento en el lector			
Aceptabilidad	18. Establece con claridad quién es el destinatario del texto			
	19. Ofrece al lector distintas clases de argumentos para defender su tesis			
	20. Ofrece al lector distintos contra-argumentos frente a su tesis			
	21. Ofrece al lector indicios claros del plan argumentativo a lo largo del texto			
Informatividad	22. El autor del texto aporta nuevo conocimiento sobre el tema en discusión			
	23. Apela a discursos autorizados para argumentar y contra-argumentar			
	24. Utiliza la ejemplificación desde su experiencia personal como argumento			
	25. La información aportada al texto es pertinente y suficiente			
Situacionalidad	26. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio del tema.			
	27. Se muestra la intención del estudiante por evidenciar dominio de los esquemas textuales argumentativos.			
	28. El texto evidencia condiciones temporales y espaciales adecuadas para su producción, revisión y edición final.			
Intertextualidad	29. Usa la intertextualidad como una importante fuente de contenido textual			
	30. Incluye intertextos de otras asignaturas como argumentos a favor su tesis			
	31. Propone una mirada dialógica con contra-argumentos e intertextos sobre el fragmento de mundo en discusión.			