

COMPRESIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS EN
ESTUDIANTES DEL CENTRO DE COMERCIO Y SERVICIOS DEL SENA
REGIONAL CALDAS

MARTHA LUCÍA LONDOÑO DE S.

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.DOCENCIA
MANIZALES

2005

LA COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS EN
ESTUDIANTES DEL CENTRO DE COMERCIO Y SERVICIOS DEL SENA
REGIONAL CALDAS

MARTHA LUCÍA LONDOÑO DE S.

Proyecto para optar el título de
Magíster en Educación.Docencia

Asesora

DRA. MARTHA CECILIA GUTIÉRREZ G.,
Doctora en Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN.DOCENCIA
MANIZALES

2005

AGRADECIMIENTOS

La autora de este trabajo expresa sus agradecimientos a:

El Sena, por dar la oportunidad de crecer profesional y personalmente y el poder implementar la propuesta desde la práctica cotidiana para enriquecer los procesos formativos.

A la Universidad de Manizales por la Coordinadora, los asesores y los recursos excelentes que ha colocado al servicio de la Maestría.

Muy especialmente, a la doctora Martha Cecilia Gutiérrez G., doctora en Ciencias de la Educación, coordinadora de la Maestría y del proyecto, por sus valiosos aportes, su responsabilidad, su acompañamiento y apoyo constantes y por su empeño para alcanzar los logros en este trabajo.

CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN	6
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
2. JUSTIFICACIÓN	16
. OBJETIVOS	20
3.1 OBJETIVO GENERAL	20
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
4. MARCO DE REFERENCIA	21
5. METODOLOGÍA	40
5.1 VARIABLES	40
5.1.1 Variable independiente	40
5.1.2 Variable dependiente	41
5.1.3 Variables intervinientes	42
5.2 POBLACIÓN	43
5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS	44
5.4 PROCEDIMIENTO	46
6. RESULTADOS	48
CONCLUSIONES	61
RECOMENDACIONES	63
BIBLIOGRAFÍA	65
ANEXOS	69

RESUMEN

El alumno promedio que ingresa a los grupos del Centro de Comercio y Servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), ha presentado una capacidad baja de comprensión de textos escritos argumentativos, lo cual limita notoriamente los logros en su proceso de aprendizaje.

El objeto de este estudio fue el de verificar la incidencia de una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia, para mejorar las habilidades en la comprensión de textos escritos argumentativos.

La investigación se caracterizó por ser cuasiexperimental, donde el grupo experimental fue uno asignado a la docente para orientar el módulo de Comunicación para la comprensión, conformado por 14 alumnos de la especialidad de Mercadeo y Servicios.

Se utilizó como instrumento para el pretest y el postest, un texto afín a los dos grupos y la evaluación se efectuó de acuerdo con las tres dimensiones y los ocho componentes planteados y experimentados por Giovanni Parodi Sweis y Paulina Nuñez Lagos en su estudio sobre comprensión y producción de texto textos.

En términos generales, la propuesta pedagógica permitió obtener que en cinco de los ocho componentes, se vieron avances y en los otros tres no, lo que condujo a concluir que se requieren esfuerzos colectivos institucionales y a largo plazo, para mejorar las capacidades en los diferentes componentes de la microestructura, la macroestructura y la superestructura, de tal manera que se puedan obtener mejores resultados en la comprensión lectora y, obviamente, en el aprendizaje.

Se recomendó diseñar nuevos estudios e implementar propuestas y estrategias que conduzcan a fortalecer las competencias lectoras.

PALABRAS CLAVES

Comprensión, textos escritos argumentativos, aprendizaje colaborativo, hipertexto, propuesta pedagógica dimensiones, microestructura, macroestructura, superestructura, niveles, progresión temática, relaciones interoracionales, tema, macroproposiciones, relaciones retóricas, tesis, argumentación, conclusiones.

INTRODUCCIÓN

En la experiencia cotidiana, a través de la orientación de los módulos de Lenguaje Profesional y de Comunicación para la comprensión, se detecta que los alumnos ingresan al Sena, Centro de Comercio y Servicios, presentan grandes deficiencias en su formación en estas áreas, tales como: no dominar los esquemas de un párrafo, fallar en la distinción de las palabras, en ortografía y gramática desconocen las reglas básicas, no entienden lo que leen y ello hace que en todos los módulos sus capacidades para comprender y argumentar textos escritos y en formato hipertextual, no alcancen los niveles esperados por los docentes.

El Sena pedagógicamente hablando es un producto de 50 años de evolución que ha implementado para el cumplimiento de sus objetivos. Hoy los contextos productivo y social demandan ciudadanos con desempeños cualificados en Competencias Básicas, en particular las de pensamiento y las comunicativas y lingüísticas, y dentro de estas últimas, la comprensión de textos escritos en formato hipertextual, es fundamental para lograr un aprendizaje significativo, tanto en el proceso formativo, como en el futuro desempeño profesional del estudiante.

A nivel de la entidad no se conocen estudios sobre este tipo de problemática. El actual apunta a iniciar bases para posibles proyectos posteriores más profundos.

No obstante, se conoce la existencia de varios trabajos en este campo, a nivel nacional y latinoamericano, los cuales aportan resultados similares a los que registra el presente estudio y que para realización del mismo, se han tomado como antecedentes. Algunos de ellos son:

En Argentina, Emilia Ferreiro y Margarita Gómez, (1983), realizaron estudios sobre el proceso de apropiación de la lecto-escritura y su relación entre el uso escolar y el uso social del mismo y llegaron a concluir que existe un desfase entre los procesos que llevan a cabo en la Institución Educativa y los usos y necesidades oficiales de los estudiantes, por eso a pesar de los intentos a contribuir a formar buenos lectores, en la práctica no se logra.

Además, estas autoras consideran que leer es identificar palabras y ponerlas juntas para lograr textos significativos; la lectura implica una transacción entre el lector y el texto; toda lectura es interpretación y lo que el lector es capaz de comprender y de aprender a través de la lectura depende fuertemente de lo que el lector conoce y cree antes de la lectura.

A finales de la década de 1980 y principio de 1990 se crea la Red de Cooperación Interinstitucional a nivel Internacional, Cátedra UNESCO, para la lectura y la escritura en América Latina, con el fin de aportar a la formación de especialistas

en las áreas de Lenguaje escrito y Lengua Materna, para desarrollar estructuras de pensamiento y construcción de conocimiento.

De Gregorio¹, plantea la necesidad de manejar las estructuras internas del lenguaje como son la: La pragmática, semántica y sintáctica, vitales para que un sujeto llegue a entender o producir un texto instructivo o argumentativo.

Perelman², afirma que los niños a muy temprana edad desarrollan habilidades argumentativas que inician en el lenguaje oral y posteriormente se transfieren al escrito, reflejándose cotidianamente, aspecto que se supone debe tener en cuenta la escuela al inicio escolar. Sin embargo, la investigación muestra que ocurre lo contrario, el estudiante, al terminar su educación básica, no ha logrado desarrollar plenamente su comprensión lectora y por lo tanto su capacidad para producir textos.

Quesada³, investigó sobre las dificultades para comprender y producir texto argumentativo, encuentra que el diálogo estimula el desarrollo de estructuras mentales de tipo analíticas, críticas y argumentativas. Los niños con los que se realizó el estudio presentaron respuestas satisfactorias, gracias a que los temas tratados en los textos eran de la cotidianidad. Lo que llevó a afirmar que los niños desarrollan sus estructuras mentales argumentativas de una manera más fácil cuando se trabaja con textos y temáticas contextualizadas y significativas.

Sánchez y Álvarez, en una investigación sobre El Discurso Argumentativo de los escolares Venezolanos⁴, encontraron que los estudiantes entre 12 y 15 años de edad poseen estructuras argumentativas, más no las utilizan al elaborar textos de tal tipo, además dejan ver conductas egocéntricas, ya que al dar opiniones no tienen en cuenta al grupo y sólo buscan defender los puntos de vista particulares.

Silvestri⁵, al investigar sobre La Enseñanza de la Argumentación Razonada en la Educación Media, encuentra dos clases de argumentación, una simple que se inicia en la niñez, por medio de la interacción con el entorno y una de tipo cognitivo o razonada, que se desarrolla por medio de la instrucción académica, donde se fortalecen las estructuras lingüísticas. Ésta última, es la que permite leer y elaborar textos de tipo científico.

UNESCO Lectura y Escritura. Resumen de ponencias II Congreso internacional. Chile, 2003, p. 46-47

²PERELMAN, F. Textos Argumentativos: su Producción en el Aula. En: Lectura y vida. Buenos Aires, 2001, p. 32-45

³ UNESCO, Op. cit., p. 98-99

⁴MARTINEZ, Maria Cristina. Aprendizaje de la Argumentación Razonada. Desarrollo Temático en los Textos Expositivos y Argumentativos, Volumen 3, 2ª. Edición.. Cali: Universidad del Valle, 2001

⁵UNESCO. I Coloquio Internacional III Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la escritura en América Latina. Memorias, 2001.

Rivera Lam, en su estudio sobre “Estrategias de Lectura para la Comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior”⁶ concluye que la falta de comprensión en la lectura individual depende de factores como la concentración, el conocimiento del vocabulario y la capacidad de identificar al sujeto de quien se habla. Y que a pesar de que el alumno tenga menores logros en la comprensión individual es posible que exprese y organice mayor cantidad de información, en forma oral, ante el grupo; que en forma escrita.

Concluye también que los alumnos valoran la posibilidad de exteriorizar sus propias formas de organizar e integrar la información y conocer cómo se desempeñan sus compañeros en este ámbito. Les resulta interesante que existan posibilidades de exploración en las respuestas correctas y que éstas no sean únicas ni tampoco sujetas a la memorización. Ellos valoran la fluidez, la seguridad, la colaboración en la comprensión y en la producción de textos, a través de metodologías participativas.⁷

El II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO sobre Lectura y Escritura (2003), presenta el trabajo de González⁸, que hace referencia a la dificultad de los estudiantes para analizar y comprender el texto científico cuando ingresan a la universidad y así poder generar estrategias que posibiliten dicho encuentro.

En el mismo evento, Padilla⁹, expone sobre el desarrollo de Competencia Comunicativa de estudiantes universitarios, donde plantea que éstos tienen muy buen manejo de argumentos a nivel oral, pero al momento de escribir presentan dificultades, lo que implica generar estrategias de debate y discurso de tipo argumentativo en el nivel escrito.

Martínez¹⁰, en la investigación sobre Comprensión y Producción Textual, encuentra que la educación tiene grandes necesidades, especialmente para desarrollar competencias en la construcción de sentido y conocimiento, además para generar estructuras de pensamiento crítico, analítico y discursivo. Los estudiantes presentan dificultades para comprender los textos, son incapaces de leer sin desligarse de sus presaberes, es decir, sus esquemas mentales están muy arraigados a la hora de interactuar con un texto.

⁶ Digital Umbral. Estrategias de la Lectura para la Comprensión de Textos Escritos: El Pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior. No. 12 (may. 2003).

⁷ Ibid., p.13

⁸ UNESCO. II Congreso Internacional Cátedra. Op cit. p. 64-65

⁹ Ibid. p. 92-93

¹⁰ MARTINEZ, Maria C. Comprensión y Producción de Textos Académicos: Expositivos y argumentativos. Cali: Universidad del Valle. 1.999, p. 31-55

Así mismo, el profesor Ricardo Salas Moreno y otros docentes de la Universidad del Valle¹¹, recogen en su texto una muestra representativa de un trabajo de intervención pedagógica que se gestó desde la línea de Discurso Escrito; comprensión y producción, línea propuesta por María Cristina Martínez en el Programa de Mejoramiento docente en Lengua Materna, ofrecido por la Universidad del Valle. Este programa se desarrolló entre agosto de 1999 y junio de 2000. Después de pasar por dos seminarios intensivos, y durante dos períodos de asesorías en plenaria, en subgrupos e individualmente, un grupo de maestros de la educación básica, bajo la orientación del profesor Salas, se dedicó a diseñar una serie de talleres que buscaban el desarrollo de estrategias de comprensión y producción textual, los cuales se llevaron al aula de clase para evaluar posteriormente dicha intervención.

Parra¹² en su obra “Cómo se produce el texto escrito: Teoría y Práctica, desarrolla mediante una estructura didáctica, ágil y sencilla, partiendo de conceptos teóricos básicos, seguidos de ejercicios de aplicación, metodologías en el estudiante para producir resúmenes, actas, artículos científicos.

Frente a la evaluación por competencias, se concibe la interpretación como un proceso comunicativo y significativo que aporte al desarrollo del pensamiento crítico y a la toma de posición de un sujeto en la cultura, un sujeto autónomo, capaz de situarse frente a los discursos de la cultura y el conocimiento.¹³

Igualmente no puede hablarse de comprensión en textos escritos a través del papel, es fundamental involucrar el concepto de Hipertexto, pues los sistemas han revolucionado también esta concepción, y por hoy, si se quiere, se interactúa mucho más con este tipo de textos, que con los libros mismos.

El libro impreso no será más el único formato textual que modelará la organización, presentación y difusión del conocimiento, como ha ocurrido durante los últimos quinientos años. El texto electrónico está cambiando el estatus cultural de la escritura, la forma de producir y escribir libros, la relación entre el escritor y el texto, entre el autor y lector, e inexorablemente transformará las teorías y las prácticas sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lectoescritura.¹⁴

Pask (1976) encontró que algunos estudiantes prefieren trabajar serialmente, de a un nodo por vez, mientras otros trabajan muchos nodos simultáneamente, en una

¹¹ SALAS MORENO; Ricardo & Grupo de Maestros. Una pedagogía de la lectura y la escritura desde el discurso. Cali : Universidad del Valle, 2001

¹² PARRA, Marina. Como se produce el texto escrito: Teoría y Práctica. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio. 1994.

¹³ CASTILLO, BALLÉN, Martha Jeaneth. El proceso de lectura y escritura en la evaluación por competencias del lenguaje. Bogotá : ICFES, 2003. p. 6

¹⁴ HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Procesamiento Cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín : Imprenta Universidad de Antioquia, 2002.

especie de lectura holística. Esta experiencia demuestra que prevalecen diferencias individuales en los procesos de lectura y aprendizaje. Acomodarse a esta diferencia es el propósito del hipertexto, ya que este sistema de representación permite al usuario decidir la lógica de lectura.¹⁵

Con el hipertexto, los lectores no están restringidos a seguir la estructura de la materia en cuestión, o la lógica de la secuencia con que el autor concibió el tema. De acuerdo con Nelson (1974-78) cada estructura de conocimiento en cada sujeto es única, basada tanto en experiencias y capacidades individuales, como en formas particulares de acceso, interacción e interrelación con el conocimiento. La integración de nueva información a la estructura de conocimiento es un proceso individual.

Weyer (1982) ha aportado otra visión acerca del hipertexto como un libro dinámico (*dynamic book*) que trasciende el orden lineal del texto tradicional para que cualquier parte de éste sea accesible a través de patrones de búsqueda individuales.

En cuanto al diseño y desarrollo de hipertextos y concretamente de los llamados libros electrónicos Kreitzberg Carles (1989), resalta la importancia de diferenciar la presentación de la información en un *Hyperbook* y en un texto impreso, aquél requiere de una mejor forma de organizar y acceder al conocimiento, electrónicamente.

D.G. Hendru; T.T. Carey (1990) investigaron las estrategias que la gente utiliza en la navegación de un texto hipertextual y la comprensión de tareas. Básicamente el objetivo de su estudio es tener una mayor comprensión acerca de la navegación en un hipertexto para una experiencia de aprendizaje y cómo la estructura hipertextual afecta en la comprensión del contenido de un texto.

Bloomfield y Johnson (1993) estudiaron la identificación de las relaciones cognitivas. Se plantearon encontrar las relaciones que tengan alguna consistencia, el significado que los usuarios dan cuando realizan una búsqueda por espacios de información. Realizaron un experimento para determinar si los sujetos pueden ver relaciones entre piezas de información, independientes del contenido y si estas relaciones son útiles en la navegación hipertextual.

Brown Edward; Chignell Mark H. (1993) presentaron un modelo pedagógico de diseño de hipertextos. El modelo involucra autorregulación, el pensamiento constructivo para crear conocimiento por la manipulación correspondiente a las representaciones de pantalla.

¹⁵ Ibid., p.25, 29,32

Gibson, Stephanie B. (1993) analiza las diferencias fundamentales entre un texto impreso y un hipertexto para plantear cambios en la pedagogía. Encontró que el hipertexto altera radicalmente las estructuras jerárquicas tradicionales dentro de un sistema de escritura entre el autor y el lector. El hipertexto ocupa al usuario en actividades cualitativamente diferentes a las del texto impreso.¹⁶

Wolfe, Christopher R. (1995) describe técnicas para la creación colectiva colaborativa de hipertextos por los estudiantes. El autor sostiene que las metas que los estudiantes se plantean en un curso con hipertextos incluyen el desarrollo y promoción de habilidades de pensamiento crítico; y facilita al estudiante el aprendizaje directo. Los resultados de la experiencia señalan que los estudiantes reaccionan a las lecciones de manera bastante positiva.

Mack, Michael (1995) realizó un estudio exploratorio para introducir el hipertexto como un componente de instrucción dentro del aula de clase en una situación que pudiera establecerse en la escuela pública. Los tratamientos lineales y no lineales de un mismo texto fueron empleados en un surco de información para tareas de aprendizaje suplementarias definidas por el profesor previamente en el aula de clase.

En la actualidad, el carácter colectivo de la innovación exige la capacidad comunicativa necesaria para actuar en conjunto y convertir los desarrollos individuales en saber social suficientemente difundido y organizado en sistemas de información al alcance de todos, en ausencia de los cuales no se concibe el desarrollo social y científico tecnológico.¹⁷

Agrega este texto¹⁸, que en la base de este poder comunicativo se encuentra la capacidad de expresarse asertivamente en lenguajes idiomáticos, gestuales, simbólicos, etc., la capacidad de escribir y leer comprensivamente empleando medios tan tradicionales como el libro y el documento escrito, hasta los más evolucionados tecnológicamente como son la representación gráfica en sistemas virtuales, las pantallas de computador, los controladores numéricos y digitales, y otros que se desarrollarán en el futuro pero que sólo podrán ser interpretados, si los individuos poseen las capacidades comunicativas suficientes, desarrolladas a través de su paso por las diversas instancias educativas.

De ahí la trascendencia para el Sena, dentro del marco metodológico de las competencias laborales, el poder implementar estrategias pedagógicas que fortalezcan la comprensión lectora en los estudiantes y por ende, mejorar el aprendizaje y el desempeño en el ámbito laboral y profesional.

¹⁶ Ibid., p.33, 34, 43

¹⁷ COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE-CORPOEDUCACIÓN. Estado del arte de las competencias básicas. Bogotá : Sena, 2001

¹⁸ Ibid., p.20-21

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La reflexión anterior permite ubicar este proyecto no sólo en el contexto internacional sino en el local y concretamente en el Sena, entidad que se ha caracterizado por estar a la vanguardia para atender con su formación, las transformaciones tecnológicas y económicas del país, y que con aciertos y desaciertos ha tratado de adecuarse a dichos fenómenos.

Así lo expresa el documento sobre el estado del arte de las competencias básicas, en su página primera: “El mundo contemporáneo se caracteriza por cambios permanentes en las condiciones sociales y económicas. Las modificaciones en los patrones de consumo inducidos desde la demanda, pero también desde los sistemas productivos; el desbordamiento de las fronteras nacionales y, en consecuencia la eliminación de las barreras proteccionistas y el ingreso masivo de tecnologías provenientes del mundo industrializado a los patrones de consumo de los países en desarrollo, son factores determinantes de las transformaciones en los modelos macroeconómicos. El mercado impone pautas inéditas de competitividad y de desempeño individual y empresarial eficientes, indispensables para la supervivencia en los nuevos espacios productivos.”¹⁹

La cambiante sociedad actual, a la que llamamos sociedad de la información, modelada por los continuos avances científicos (bioingeniería, nuevos materiales, microelectrónica) y por la tendencia a la globalización económica y cultural (gran mercado mundial, pensamiento único neoliberal, apogeo tecnológico, información digital...), que cuenta con una difusión masiva de la informática, la telemática y los medios audiovisuales de comunicación en todos los estratos sociales y económicos, nos proporciona nuevos canales de comunicación y medios a través de los cuales se transmite continuamente información, modelos de comportamiento social, actitudes, valores, hábitos, estructuras narrativas, formas de organizar la información, simbologías...contribuyendo notablemente a configurar la forma como comprendemos el mundo donde vivimos e influyendo en nuestros comportamientos. Es una nueva forma de cultura, la *cultura de la pantalla*, que como decía Arenas (1991:11), se superpone a la cultura del contacto personal y a la cultura del libro.²⁰

¹⁹ Ibid, p.1

²⁰ MARQUÉS GRAELLS, Pere. Sociedad de la Información y educación: funciones y competencias del profesorado. Disponible en Internet: <http://dewey.uab.es/pmarques> UAB-10/2000.

Durante sus 46 años, el Sena ha construido un concepto de Formación Profesional Integral que hace parte de patrimonio. Este acervo cultural significa que un trabajador alumno del Sena debe ser capacitado como un excelente técnico, que se desempeñe en el mundo del trabajo con eficacia y calidad y, al mismo tiempo, que haya crecido como ser humano, como ciudadano responsable y útil para la sociedad, es decir, que sea capaz de ayudar en la construcción de un mejor país, de aportar en la edificación de una nación más amable para todos.

La Ley 119 de 1994 consagra como misión del Sena, el cumplimiento de la función que corresponde al Estado de invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos, ofreciendo y ejecutando la formación profesional integral, para la incorporación y el desarrollo de las personas en actividades productivas que contribuyan al desarrollo social, económico y tecnológico del país.²¹

Tres años después el Estatuto de la Formación Profesional, al presentar las características del proceso formativo que ejecuta la institución, dice que los diseños curriculares expresan las competencias adquiridas y las naturales del trabajador alumno en un ambiente productivo; que los diseños se organizan en torno a las competencias laborales detectadas y sistematizadas en el análisis ocupacional.²²

La formación orientada por resultados y basada en sistemas modulares y flexibles que en analogía con los sistemas de calidad en la producción, aluden a la confiabilidad, normatividad, evaluación y certificación, son los elementos que conforman la competencia de la persona, en una determinada función laboral.²³

La competencia laboral se convierte en un hito, a partir del cual se vienen transformando los esquemas de educación, formación y capacitación de recursos humanos. Los procesos de cambio que se suceden actualmente, toman en consideración otras dimensiones diferentes a la calificación como un atributo intrínseco del trabajador, desligado de un determinado aparato productivo y al desempeño de un conjunto de tareas repetitivas. La capacitación no se reduce a transmitir conocimientos tecnológicos y destrezas operativas, sino que atiende aspectos culturales, sociales y de actitud, que contribuyen a la ampliación de la capacidad de las personas para el trabajo y a la mejora de su desempeño.²⁴

²¹ COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Ley 119. Bogotá : Sena, 1994

²² COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Estatuto de la Formación Profesional. Bogotá : Sena, 1997

²³ SENA. Estado del arte de las competencias básicas o esenciales, p.49

²⁴ Ibid, p. 49

El propósito central de las competencias laborales, consiste en establecer normas de desempeño en el trabajo que deben interpretarse como una forma de regular y administrar la inserción del trabajador en los sistemas productivos y construir nuevos ámbitos de saberes y capacidades, que den respuesta las exigencias de la producción.²⁵

En educación, el análisis de cómo el alumno interpreta y construye textos y cómo podría mejorar estas dos competencias, se convierte en un reto para todas las personas que día a día se enfrentan a la labor cotidiana del conocimiento y del aprendizaje. Un desafío para que los docentes innoven en estrategias pedagógicas que permitan alcanzar este ideal.

De ahí que sea importante formularse la pregunta: ¿Cómo fortalecer las capacidades para la comprensión de textos escritos argumentativos desde el formato hipermedial en estudiantes del Centro de Comercio y Servicios del Sena, Regional Caldas?

²⁵ Ibid, p. 10

2. JUSTIFICACIÓN

Una de las características de las sociedades modernas es su tendencia a la innovación como resultado de la aplicación masiva, deliberada y organizada de creatividad y ésta está soportada en el conocimiento tecnológico. Al ser colectiva esta interacción, exige indudablemente la habilidad comunicativa e interpretativa, y es aquí donde se encuentra la capacidad para expresarse asertivamente en lenguajes idiomáticos, gestuales, simbólicos, la capacidad de escribir y leer comprensivamente empleando medios tan tradicionales como el libro y el documento escrito, hasta los más evolucionados técnicamente como los hipertextos y las representaciones gráficas de la hipermedia.

Desde el plano educativo, hoy más que transmitir conocimientos, el sujeto está expuesto y estimulado a interactuar con cantidad de datos que le llegan permanente a través de diferentes medios y especialmente, el computador le proporciona herramientas para acceder infinitamente a multitud de información y conocimientos, lo cual implica ser competente para comunicarse e interpretar eficientemente los símbolos, imágenes y textos.

Desde la formación para el trabajo, misión esencial del Sena, y desde la concepción de las competencias laborales, estos son los resultados preliminares que expresa el Proyecto Empresarial de Competencias Corpoeducación-Universidad de Antioquia:

“Las empresas reconocen la importancia del lenguaje en su personal de base u operativo. Las funciones lingüísticas, de lectoescritura y comunicación oral... se han vuelto más complejas a la vez que más diversas. Esto se explica sin duda por la evolución de las tecnologías de procesos y de productos, amén de las informáticas, y por los cambios en la organización de la producción y del trabajo. Pero otras influencias proceden de la mayor necesidad de interacción interna en las empresas y de algunas características del sector económico al cual pertenecen. Aparece ya claro que al lado –o sustituyéndolos- de los requerimientos tradicionales, relativamente poco exigentes, planteados por la actividad propiamente operativa, han surgido otros más complejos y difíciles de satisfacer. Por ejemplo, los instructivos sobre procedimientos y normas eran antes sencillos, cuando se producían bienes en masa estandarizados. Hoy día, con la producción por lotes y con amplias gamas de referencias continuamente cambiantes, los manuales de procedimientos y especificaciones, o “fichas técnicas”, se han convertido en laberintos, cuya exploración o lectura ágiles requieren, como en el caso de una de las empresas industriales entrevistadas, varios meses de entrenamiento. Pero la novedad de mayor impacto en las habilidades que nos ocupan aquí, aunque en otras

igualmente, y al punto que ha determinado en ellas un salto cualitativo, es la participación en el mejoramiento continuo... y en los mecanismos de calidad, por parte del personal de base. Esto obliga a este personal, aparte de estudiar el abundante material corporativo relacionado a involucrarse en la actividad de grupo, a saber elaborar textos estructurados y exposiciones ante públicos de composición variada. La capacitación, ponderada en todas las entidades y que responde a los nuevos conceptos gerenciales y al ritmo de las innovaciones, crea asimismo altos requerimientos en comprensión de lectura y mensajes orales, pero también escrita.”²⁶

En general, se señalan mayores deficiencias en lectoescritura, que en otras capacidades.²⁷

Dentro de los cinco módulos básicos de todos los diseños curriculares para todas las titulaciones, el Sena ha establecido el módulo de Comunicación para la Comprensión, lo que influirá en la calidad del proceso formativo, dada su incidencia en el desarrollo de las competencias requeridas por los trabajadores colombianos, tanto en lo técnico como en lo social.

Para el módulo se ha diseñado una tabla de saberes que desarrolla unidades de competencia referidas a dominios del área de lenguaje expresados en los bloques tradicionales: hablar, escuchar, leer y redactar.²⁸

En lo que concierne a la comprensión lectora, la tabla de saberes presenta en la unidad de aprendizaje 2: Lectura comprensiva e interpretativa de textos, lo que el estudiante debe saber, saber hacer y ser para alcanzar las evidencias de su aprendizaje en esta área:

SABER	SABER HACER	SER
<ul style="list-style-type: none"> • Métodos y técnicas para consulta, selección, organización y archivo de información en diversas fuentes. • Estrategias de lectura: <ul style="list-style-type: none"> - Antes - Durante 	Determinar la intencionalidad de la lectura. <ul style="list-style-type: none"> • Reconocer visualmente las partes constitutivas del texto. • Identificar y caracterizar diferentes tipos de 	<ul style="list-style-type: none"> • Respetuoso con el manejo de las fuentes de información. • Dispuesto a la consulta y al manejo de la información. • Lector habitual. • Analítico de los textos leídos.

²⁶ SENA-CORPOEDUCACIÓN, Op. cit, p.20

²⁷ Ibid., p.23

²⁸ SENA, Grupo de Ética y Desarrollo Humano. Diseño Curricular Transversal Competencias del Lenguaje, (documento de trabajo). Bogotá : Sena, 1998.

<ul style="list-style-type: none"> - Después. • Lectura significativa. • Características del buen lector. • Niveles de comprensión de lectura. • Tipos de texto: <ul style="list-style-type: none"> - Descriptivos - Explicativos - Instructivos - Predictivos. • Partes de un texto. • Forma, contenido e intencionalidad de un texto. • Cohesión y coherencia. • Conceptos básicos de semiología, semántica y sintaxis. • Medios textuales impresos, audiovisuales, informativos y telemáticos. <p>Técnicas de locución.</p>	<p>texto.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consultar fuentes de información primarias y secundarias. • Consultar diccionarios y léxicos. • Leer en voz alta con claridad, fluidez y expresividad. • Leer en silencio identificando significados de palabras por contexto sinonimia y radicación. • Interpretar el significado de las oraciones por puntuación, cromatización, pronominalización e inferencia proposicional. • Inferir las tesis, los argumentos y las conclusiones. • Elaborar interpretaciones, contra-argumentaciones, contra-tesis, y discusiones de retextualización. • Representar un texto mediante la interrelación de significados. • Aplicar un método de lectura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Selectivo con la lectura. • Respetuoso con los derechos de autor. • Respetuoso con las fuentes. • Dispuesto a la lectura. • Amante de la lectura. • Consciente de la importancia de la lectura. • Capaz de concentrarse. • Crítico frente a los textos leídos. • Objetivo en la interpretación de los textos.
---	--	---

Igualmente, el Módulo de Comunicación para la Comprensión presenta como unidades principales: Lectura comprensiva e interpretativa de textos y planeación, producción, corrección y edición de textos, siguiendo normas técnicas.

Las actividades de aprendizaje establecidas en la unidad de lectura comprensiva e interpretativa de textos son tres:

- Consultar y analizar información de diversas fuentes.
- Comprender y expresar el significado de los textos leídos.
- Leer textos con técnicas de interpretación y locución.

Los resultados del aprendizaje de esta unidad son²⁹

- Consultar y analizar información de diversas fuentes
- Comprender y expresar el significado de los textos leídos
- Leer textos con técnicas de interpretación y locución

Así mismo, en la actividad de enseñanza Aprendizaje evaluación “Comprender y expresar el significado de los textos leídos”, se estipulan como criterios de evaluación los siguientes:

- Se apropia de un método para leer comprensiva e interpretativamente
- Expresa el significado del texto leído utilizando un instrumento gráfico semántico
- Explica los procesos que realiza durante la lectura
- Expone una síntesis de la lectura
- Consulta diccionarios, diccionarios técnicos y léxicos.

Igualmente la entidad ha establecido que estos módulos básicos se orienten en la primera fase de la formación para que se constituyan en pilar fundamental de los módulos específicos. Por ello, se requiere de implementar propuestas pedagógicas que contribuyan a fortalecer estas capacidades, lo que le permitirá al alumno responder con más eficiencia y eficacia al proceso de formación integral para responder a los retos que en su etapa productiva, le formula el medio laboral.

²⁹ Ibid., p.28

3. OBJETIVOS

3.1 OBJETIVO GENERAL:

Verificar la incidencia de una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia para mejorar las habilidades en la comprensión de textos escritos argumentativos en alumnos del Centro de Comercio y Servicios del Sena, Regional Caldas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

3.2.1 Evaluar el estado de la comprensión de textos escritos argumentativos en los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica.

3.2.2 Diseñar una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia.

3.2.3 Aplicar la propuesta para verificar la incidencia en la comprensión de texto escrito argumentativo.

4. MARCO DE REFERENCIA

No se puede hablar de lenguaje sin pensamiento y de pensamiento sin lenguaje. Una de las principales herramientas que el sujeto utiliza para relacionarse con los demás y para lograr el aprendizaje, es el signo, el lenguaje, donde la educación juega un papel importante, para que el alumno interiorice los modelos sociales y educativos, les dé significado y construya el pensamiento.

El pensamiento es un fenómeno psíquico racional objetivo, derivado del pensar, y el lenguaje es la función de expresión del pensamiento en forma oral y escrita para la comunicación y el entendimiento de los seres humanos.

Hay estrecha relación entre pensamiento y lenguaje: el lenguaje permite la expresión del pensamiento, el lenguaje no sólo se refleja en el pensamiento, sino que lo determina; el pensamiento requiere del lenguaje, éste transmite los conceptos, ideas, juicios, raciocinios e ideas del pensamiento; a través del lenguaje, se conserva el pensamiento y éste se vuelve concreto, se materializa.

La relación entre pensamiento y palabra es un proceso, un construir o ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional. El pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas. Todo pensamiento tiende a conectar una cosa con otra, a establecer relaciones, se mueve, crece y se desarrolla, realiza una función, resuelve un problema.³⁰

La meta de Vigotsky era comprender cómo un concepto, una idea intelectual, se relaciona con su significado; y cómo se relaciona éste con sus distintas encarnaciones verbales.³¹

La función inicial del lenguaje es la comunicativa. El lenguaje es ante todo un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión.³²

Vigotsky³³ expresa, que el análisis del pensamiento verbal está estrechamente ligado a la formulación de la palabra como unidad de análisis. Específicamente

³⁰VYGOTSKY, Leus. *Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: La Pleyade, 1973. p. 166

³¹ BAQUERO Ricardo. *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Barcelona: Aique Grupo Editor S.A., s.f.

³² Ibid, p. 67

³³ Ibid, p. 74

juzga que el significado de la palabra constituye la unidad de pensamiento y lenguaje.

Pero así como se habla de la estrecha relación entre lenguaje y pensamiento, de la misma manera el lenguaje no puede darse sin comunicación, es decir, el lenguaje facilita la interacción social, ya que es el medio a través del cual se expresan y se comprenden las ideas, para que a su vez otras personas escuchen y entiendan lo que se transmite.

Según Vigotsky³⁴, en el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después, en el interior del propio sujeto (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos.

Es decir, todos los sucesos u operaciones, los que percibimos a través de los sentidos, se reconstruyen internamente, se convierten en hechos exclusivamente personales y esa transformación involucra varias funciones por medio de los signos, lo que para Vigotsky constituye ese lenguaje interior o pensamiento verbal, que es el regulador del pensamiento³⁵.

En ese proceso de interiorización, se ponen en juego el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación y el desarrollo de los afectos, de la voluntad. También la capacidad de razonamiento y el desarrollo del comportamiento del individuo³⁶.

En la interiorización, el lenguaje sufre una transformación importante, que permite el enriquecer el mismo lenguaje, a través de varios significados de las palabras, pasar de conceptos sencillos, elementales a conceptos científicos, entender los significados de acuerdo al contexto y por lógica, mejorar la comunicación

La forma como el pensamiento se traduce en lenguaje, cobra forma, es el pensamiento verbal. Los significados de las palabras obran como mediadores internos en el recorrido que el pensamiento realiza hacia su expresión verbal.

Vigotsky³⁷ estableció una diferencia entre el sentido y el significado de una palabra. Para él, el sentido se refiere a una serie de acepciones que un término tiene para un sujeto, de acuerdo con su experiencia y el contexto en el que se

³⁴ Ibid, p. 42

³⁵ VYGOTSKY, Op. Cit, p.33

³⁶ Ibid, p.34, 35, 36

³⁷ BAQUERO, Op. cit, p. 86

encuentra, el significado será su uso convencional, es decir, una definición más o menos establecida y admitida.

La comprensión de textos está presente en los escenarios de todos los niveles educativos y se le considera una actividad crucial para el aprendizaje escolar, dado que una gran cantidad de información que los alumnos adquieren, discuten y utilizan en las aulas surge a partir de los textos escritos. Durante mucho tiempo, sin embargo, esta actividad fue descuidada por centrarse demasiado en la enseñanza de habilidades simples de decodificación y automatización de la lectura³⁸.

El dominio del lenguaje es esencial para la apropiación del mundo en todas sus complejidades y matices. Por esto, la lectura y la escritura cumplen un papel relevante en los procesos académicos y en el desarrollo de la capacidad intelectual de los estudiantes, especialmente del nivel superior, ya que estas habilidades influyen en el proceso de adquisición de los conocimientos en todas las áreas, pues el aprendizaje se realiza a través de la comunicación de saberes específicos, que tienen también un lenguaje específico para representarse³⁹.

La comprensión de textos es una actividad constructiva compleja de carácter estratégico, que implica la interacción entre las características del lector y del texto, dentro de un contexto determinado.⁴⁰

Se considera que es una actividad constructiva porque durante este proceso el lector no realiza simplemente una transposición unidireccional de los mensajes comunicados en el texto a su base de conocimientos. El lector trata de construir una representación fidedigna a partir los significados sugeridos por el texto (para lo cual utiliza todos sus recursos cognitivos pertinentes, tales como habilidades psicolingüísticas, esquemas, habilidades y estrategias), explotando los distintos índices marcadores psicolingüísticos y los de formato que se encuentran en el texto escrito.⁴¹

La comprensión se concibe actualmente como un proceso a través del cual el lector elabora un significado en su interacción con el texto. La comprensión a que el lector llega durante la lectura se deriva de sus experiencias acumuladas. La interacción entre el lector y el texto es el fundamento de la comprensión.⁴²

³⁸ DÍAZ-BARRIGA ARCEO, Frida. Estrategias docentes para el aprendizaje significativo. México : McGraw-Hill, 2002. P. 274

³⁹ HENAO S., José Ignacio y CASTAÑEDA N., Luz Stella. La lectura en la educación superior: resultados de una investigación. Medellín : Universidad de Antioquia, 2001.

⁴⁰ DÍAZ-BARRIGA, Op.cit. p. 275

⁴¹ Ibid, p. 275

⁴² Intervención psicoeducativa: la comprensión. Disponible en www.es.geocites.com/ampliar/lecturaacomp.htm#ref1.

La lectura es un proceso dinámico y flexible, en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en una transacción (Louise Rosenblatatt, 1978), es decir, se establece una relación integral, no fracturada, en la cual todas las partes se condicionan y se entrelazan para dar significado. Sin producción de significado no hay lectura. En este sentido, la lectura es considerada un acto productivo, porque leer es generar significado.

Estanislao Zuleta considera que la “Lectura es: Trabajo, deber, empleo útil del tiempo. Actividad por medio de la cual uno se vuelve propietario de su saber”⁴³.

Leer es más que descifrar el significado de las palabras o ubicar ideas principales de un texto escrito; es un proceso continuo que dura toda la vida y que se desarrolla de acuerdo a los variados tipos de texto y a los distintos propósitos que el lector se plantea. Leer requiere de un constante aprendizaje de nuevas técnicas de lectura, nuevo vocabulario, nuevas estructuras gramaticales; es decir, el dominio de habilidades lectoras más complejas.⁴⁴

Así pues, leer es una actividad compleja que involucra diversas operaciones mentales, asociadas la mayoría con procesos intelectuales superiores -cuando leemos, ponemos en funcionamiento variadas operaciones del intelecto: reconocer, clasificar, asociar, analizar, sintetizar, comparar, inferir, deducir, diferenciar, resumir.

Con frecuencia se afirma⁴⁵ que la lectura es uno de los instrumentos más poderosos de aprendizaje. Quien lee adecuadamente puede utilizar lo leído para ampliar sus pensamientos y reflexionar sobre lo escrito. En este sentido, la lectura se convierte en una herramienta que permite pensar y aprender. La práctica docente la presupone como uno de los medios de adquisición e interpretación de conocimientos, de informaciones, de experiencias, vale decir, como una forma de aprendizaje que permite adquirir otros aprendizajes.

Expresa Marisela Partido C.⁴⁶ Que desde la perspectiva del aprendizaje, la lectura es esencial en la escuela, pues posibilita sintetizar nuevos conocimientos a partir de informaciones previas; de igual manera, a través de ella se conocen y comprenden los conocimientos producidos en diversos tiempos y en diferentes temáticas. En este sentido, se conceptualiza a la lectura como una fuente de información, de aprendizaje, que permite resolver problemas tanto del contexto escolar como de la vida cotidiana, posibilitando ampliar la visión del mundo, el desarrollo de la sensibilidad y los procesos intelectuales.

⁴³ ZULETA, Estanislao. Sobre lectura. Charla dictada en la Universidad Libre de Bogotá, Julio 1978.

⁴⁴ RIVERA LAM, Mailing. Lectura hipertextual. Antofagasta : Universidad de Antofagasta, 2002

⁴⁵ PARTIDO CALVA, Marisela. Lectura y práctica docente: un acercamiento. México: Universidad de Veracruz, 2003.

⁴⁶ Ibid, p.3

Por otra parte, la lectura a veces proporciona información de hechos específicos, útiles para escribir y ofrecer un cierto sentido de cómo comunicarse mediante lo que se escribe. Así se constituye en una oportunidad para formular ideas y no solamente para captar información del escrito. Es decir, a través de la lectura se obtiene información, pero la posibilidad de aprender nuevas formas de comunicarse mediante el escrito y además, generar nuevas ideas.⁴⁷.

Leer no es sólo un proceso de conocimiento, es también una actividad social fuertemente imbuida de las interacciones entre el maestro y los compañeros de clase. Los modelos de interacción entre maestro-alumno, alumno-contenido y alumno-alumno, son relaciones que de algún modo tienen sentido cuando se analiza el proceso de enseñanza aprendizaje en su conjunto y por lo mismo, al intentar propiciar situaciones o experiencias de enseñanza se debe asegurar que sean planificadas de manera que se orienten al logro de aprendizajes cognoscitivos, a la práctica de actitudes y destrezas, y finalmente, a determinados comportamientos.

Según Julie Coro⁴⁸, en las áreas de comprensión tradicionales, generalmente se ubican las ideas principales, se hacen resúmenes, inferencias y se evalúa, pero al interactuar con la Internet se requieren procesos de pensamiento nuevos (múltiples hipertextos y formatos de textos novedosos); nuevos elementos en el lector (nuevos objetivos y motivaciones, nuevos tipos de conocimiento sobre antecedentes y habilidades cognitivas de orden superior que se desean adquirir); y actividades nuevas (por ejemplo la publicación de proyectos en multimedia, verificación de la credibilidad de imágenes y participación en intercambios sincrónicos en línea. Así mismo, Internet amplía e influye en el contexto sociocultural en el cual el lector aprende a leer, brindando oportunidades para colaborar compartiendo y respondiendo a información entre continentes, culturas e idiomas.

No sólo es importante destacar dentro de este análisis teórico, lo que es la lectura, la comprensión de textos escritos en formatos tradicionales y en hipermedia, se requiere también incluir la definición de texto.

Para Halliday⁴⁹ (1986:178), un texto es una unidad semántica, que no está compuesta de oraciones sino que se realiza en oraciones. Un texto es al sistema semántico lo que una cláusula al sistema léxico gramatical y una sílaba al sistema fonológico (...) un texto posee una estructura genética, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección en los sistemas "textuales" de la

⁴⁷ Ibid, p. 3, 4

⁴⁸ COIRO, Julie. Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. *En*: Edureka, Nro. 18 (diciembre de 2003)

⁴⁹ PORTELA MORALES, Luis Enrique. Una experiencia docente en comprensión de textos argumentativos. Disponible en: <http://ayura.udea.edu.co/pedagogía/lecciones%20inaugurales/luis.htm>.

gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es producto de su entorno y funciona en él.

Texto es “un conjunto de enunciados organizados coherentemente, que se producen en una determinada situación comunicativa y están revestidos de una significación”.⁵⁰

Según Matilde Frías⁵¹, el texto escrito posee las siguientes características: no es sólo la sumatoria de oraciones o párrafos, es indispensable que existan otras condiciones como su carácter comunicativo e interactivo, poseer una estructura y cumplir una función específica.

Es comunicativo, en el sentido de ser un producto lingüístico que comunica ideas, sentimientos y significados en general. Se trata de un texto escrito que comunica la idea de proponer algunos elementos de la relación entre la ciencia y el arte.

El interactivo, porque se produce en un marco o contexto social para conseguir un efecto. Se produce este texto en un marco de ensayos sobre el tema las articulaciones entre ciencia y arte.

Posee una estructura, porque articula forma y contenidos de manera organizada y lógica, utilizando para ello las relaciones morfosintácticas y los criterios semánticos de la lengua. Está presentado como texto con esquema comparativo, que parte de una referencia temporal que anuncia desde el comienzo la dualidad ciencia-arte que se va a manejar.

Finalmente cumple una función que parte de la intención comunicativa o propósito en el cual se produce. El texto cumple la función de plantear de manera original la disyuntiva-arte y de proponer un elemento de articulación entre estas dos formas de descubrir el mundo.

Continúa Matilde Frías, exponiendo que existen dos clases de texto: El expositivo y el texto argumentativo. El texto expositivo es aquel que cumple una función referencial. Su principal objetivo es informar, incluyendo comentarios aclaratorios, incorporando explicaciones y utilizando claves explícitas (títulos, subtítulos, alusiones).

El texto expositivo puede centrarse en la descripción de un fenómeno, por medio de la definición, la caracterización, enumeración, ejemplificación o comparación, en el desarrollo de un tema o en el análisis de un problema.

⁵⁰ FRÍAS, N., Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos. Colección Aula Abierta. Colombia. 1998. Pág. 33.

⁵¹ Ibid, p. 36-37, 114, 115

Entre los textos expositivos se pueden ubicar algunos tipos de ensayos, textos pedagógicos, didácticos, científicos, artículos, reseñas, informes.

El texto argumentativo⁵² es aquel cuyo propósito es convencer o persuadir al lector. En este texto se presentan unos planteamientos, buscando adhesión del lector a la tesis, opiniones o hechos propuestos. Para ello, se utilizan la sustentación y la demostración, por medio de una serie de razonamientos, procedimiento conocido con el nombre de argumentación.

Es importante destacar como lo expresa Frías los factores del texto que son la cohesión y la coherencia. La cohesión es una realización lingüística determinada por la relación entre los elementos de un texto. Dicha relación se basa en el manejo de reglas que rigen la ordenación e interdependencia sintáctica y semántica de los elementos textuales. Se trata, pues del manejo de propiedades sintácticas y léxico-semánticas en la estructura superficial del texto.

Entre los mecanismos de la cohesión se encuentran los signos de puntuación y los elementos lingüísticos cohesivos como preposiciones, conjunciones y elementos copulativos, pronombres, adjetivos posesivos, artículos definidos y adverbios

La coherencia es la relación de elementos de un texto y su organización interna. Se habla aquí de la estructura profunda del texto, en sus aspectos global e integral, que determina su significación. Se trata, por tanto, del manejo lógico semántico y pragmático, productor de la unidad lingüística de significación característica de todo texto. En otras palabras, de la articulación integral y global de expresiones o enunciados que han sido cohesionados ente sí.

Para Van Dijk⁵³, la ciencia del texto se interesa especialmente por descubrir las propiedades y características comunes de sus estructuras y funciones, creando simultáneamente una conexión entre las ciencias sociales y las del espíritu.

Según Van Dijk en la ciencia del texto es importante obtener una explicación de cómo los hablantes son capaces de leer o de oír manifestaciones lingüísticas tan complejas como son los textos, de entenderlos extraer ciertas informaciones, almacenar al menos parcialmente estas informaciones en el cerebro y volver a reproducirlas, según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten.⁵⁴

⁵² Ibid, p. 38, 44, 122-123

⁵³ VAN DIJK, Teun A. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós, 1983.

⁵⁴ VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del Texto: Un enfoque interdisciplinario. Editorial Paidós. Barcelona, España, 1997, p. 20.

La ciencia del texto pretende explicar cómo a través de estructuras textuales especiales, los individuos y grupos adoptan y elaboran determinados contenidos y cómo esta información lleva a la formulación de deseos, decisiones y actuaciones, por ejemplo, cómo se modifica el comportamiento de compra bajo la influencia de determinado texto publicitario.⁵⁵

Como lo reitera Van Dijk, todo texto dentro de un idioma, para poder funcionar si quiera como texto, tiene que tener las siguientes características: gramaticales (sintácticas, semánticas, pragmáticas), estilísticas y esquemáticas y de su conexión mutua. También se trata del funcionamiento del texto, es decir, de un análisis de las propiedades cognitivas generales que posibilitan la producción y comprensión de una información textual compleja.

Complementa además, que la gramática es un sistema de reglas, categorías y definiciones que abarcan el sistema de un lenguaje y sobre todo, el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada.

La semántica aporta una descripción en el nivel de los significados de las palabras, grupos de palabras y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase. La semántica se refiere no solo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad, las denominadas relaciones referenciales.

A la sintáctica se le asigna un determinado tipo de unidad, y a una relación entre categorías se le asigna una relación entre diferentes tipos de unidades. Esta interpretación denominada referencial de frases se basa en la asignación de significados a las oraciones, es decir, en la comprensión.

La Fonología incorporada a la lingüística por la Escuela de Praga y ampliamente difundida en el Siglo XX, se ha constituido en esencial para la comprensión de una lengua, en la medida que permite identificar e inventariar los fonemas o elementos fónicos distintivos de la misma. La fonología trabaja estrechamente con la fonética.⁵⁶

La Fonética orienta su acción al análisis del material sonoro (los sonidos) mediante los cuales se realizan los fonemas, en la cadena acústica, audible. Los fonemas son unidades abstractas (vocales y consonantes) que el hablante y oyente piensa y entiende en cada lengua. Los sonidos con las vibraciones concretas que resultan de la ejecución o pronunciación de los fonemas.⁵⁷

⁵⁵ Ibid., p. 22, 28, 32, 34, 35

⁵⁶ NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. *Semiótica y Lingüística aplicadas al español*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2002, p. 119

⁵⁷ Ibid., p. 119

Es importante destacar los aportes de María Cristina Martínez⁵⁸, que tienen que ver con la comprensión de los textos. Según ella, existen algunos procedimientos de construcción de la cohesión léxica en el texto:

La reiteración:

La reiteración que es la repetición de un concepto. La reproducción de un concepto puede ocurrir de diferentes maneras:

a. Por repetición: Cuando se repite el término varias veces en el texto, su función es la de servir de refuerzo a un concepto que acaba de ser introducido y que se desea hacer memorizar.⁵⁹

b. Por sinonimia: Ocurre cuando para evitar repetir el término, el autor del texto utiliza un sinónimo, reemplaza el término por una variación, seleccionando otro con una significación semejante que mantenga una relación simétrica con el anterior.

c. Por superordenación: Ocurre cuando el escritor utiliza términos que establecen una relación asimétrica entre ellos con el fin de analizar y reforzar la expresión del concepto por un término que incluye el otro, por ejemplo: la relación que existiría entre manzana y fruta.⁶⁰

d. Por Generalización: Ocurre cuando el escritor para dar una variación elegante a un término ya utilizado en el texto, recurre a la metáfora y utiliza sustantivos que generalizan la referencia y la incluyen entre una clase genérica y mayor de sustantivos, posibilitando además la expansión semántica del significado del término, ejemplo: la designar “humano” se utiliza gente o persona; para designar “lugar” se puede usar lugar, puesto o sitio.

La Coocurrencia:

La cohesión léxica también incluye la coocurrencia. Que es un proceso de contraste y de ampliación semántica que utiliza el autor de un texto para relacionar términos que pueden pertenecer al mismo campo semántico pero que no tienen necesariamente una relación de sinonimia. Se trata de términos que generalmente aparecen siempre juntos en un texto, es decir concurren.

⁵⁸ MARTINEZ S., María Cristina. Lectura y Escritura de Textos: Perspectivas Teóricas y Talleres. Cali. Universidad del Valle. 2002. 256 p.

⁵⁹ Ibid, p. 48, 49

⁶⁰ Ibid, p. 47, 49, 50, 51, 79

Los términos concurren cuando hacen parte del mismo marco, dimensión o esquema, son términos complementarios que pueden relacionarse:

- Por contraste, como es el caso de grande/pequeño, hombre/mujer
- Por coordinación, como en azul, amarillo, blanco.
- Por asociación funcional, como hilo/aguja.

También es importante destacar en María Cristina Martínez, el abordaje de los aspectos que tienen que ver con la Macroestructura y la Microestructura de un texto.

La MICROESTRUCTURA considera las estructuras de oraciones y secuencias de texto. Estas secuencias oracionales se expresan como oraciones compuestas que actúan como “frase principal” o “frase subordinada” y otra secuencia que no corresponde a oraciones compuestas.

La MACROESTRUCTURA corresponde a un nivel en el que no se consideran las conexiones entre oraciones aisladas y sus proposiciones, sino las conexiones que se basan en el texto como un todo o por lo menos en unidades textuales mayores; por lo tanto, únicamente las secuencias de oraciones que posean una macroestructura, las denomina (teóricamente) *textos*.

Una SUPERESTRUCTURA es una serie de estructuras globales especiales. La manera más sencilla de ilustrar una superestructura es hacerlo a través de una narración.

Para Van Dijk⁶¹ una proposición es el significado de una oración aislada y dentro de las proposiciones, una macroestructura no se diferencia formalmente de una microestructura porque también ella se compone de una serie de proposiciones. Por tanto, el término macroestructura es relativo, porque lo que en un texto puede considerarse una microestructura, en otro sería una macroestructura.

Cada macroestructura debe cumplir las mismas condiciones para la conexión y la coherencia semánticas que los niveles microestructurales.⁶²

También puntualiza que se requieren reglas para la realización de la unión de micro y macroestructuras, que se evidencian como series de proposiciones ligadas a series de proposiciones, puesto que en ambos casos se trata de estructuras se trata de estructuras significativas proposicionales. Este tipo de normas, formalmente denominadas reproducciones, tienen la forma de transformaciones

⁶¹ VAN DIJK, Op. cit, p. 56

⁶² Ibid., p. 57, 58

semánticas: transforman una serie de proposiciones en una serie de proposiciones distintas o iguales.

Estas reglas reciben el nombre de macrorreglas que son las líneas de unión de una serie de proposiciones que se juntan con otra u otras de un nivel superior.

Las macrorreglas son una reconstrucción de aquella parte de la capacidad lingüística con la que se enlazan significados convirtiéndolos en totalidades significativas más grandes. Es decir, se introduce un orden en lo que a primera vista no es más que una larga y complicada serie de relaciones, ejemplo, proposiciones de un texto.

Estas macrorreglas son:

- Omisión: esto significa que se omiten todas aquellas proposiciones que el hablante considera no importantes, es decir, se eliminan por no ser esenciales.
- Generalización: también se omiten componentes esenciales de un concepto al sustituir una proposición por otra nueva. Ejemplo: las palabras canario, gato, perro, pueden ser sustituidas por el concepto de animales domésticos. En las generalizaciones de este tipo se produce también aquello que normalmente se denomina Abstracción. El sentido de esta operación reside en que los rasgos característicos más particulares de una serie de objetos se vuelven relativamente poco importantes en el macronivel.
- Selección: en este caso se omite cierta cantidad de información, pero aquí la relación entre las series de proposiciones se da mucho más claramente.
- Construcción o integración: su esquema funciona de manera que la información se ve sustituida por una nueva información y no es omitida ni seleccionada.

Según Martínez Solís⁶³, facilitar a los estudiantes el acceso a una capacidad de análisis y producción del discurso razonado es una de las mayores riquezas que una educación puede ofrecer porque les permite alcanzar niveles de autonomía y libertad, ser más analíticos y críticos en la lectura y más intencional en la escritura. El logro de altos niveles de comprensión de textos, ofrece la posibilidad de elevar la capacidad de análisis y un manejo conceptual más profundo que permite mejorar la competencia para comprender información mucho más compleja y poder comunicarla mejor y de manera más rápida.

Cabe anotar, como lo establecen Martínez Solís y Vigotsky, que el lenguaje escrito es un proceso totalmente diferente al del lenguaje oral, en cuanto a la naturaleza

⁶³ MARTÍNEZ SOLÍS, Op. cit, p. 79

psíquica de las funciones que lo constituyen, es la forma más difícil y más compleja de la actividad verbal intencional y consciente.

El conocimiento explícito de la estructura de información de un texto, capacitará por un lado al profesor para dirigir a los estudiantes hacia patrones regulares de información, y por otro lado al estudiante para aprender a identificar textos reales, y sobre todo, para pensar en textos posibles bien estructurados y coherentes. El estudiante podrá adquirir marcos específicos no sólo para interpretar y aprender, sino también para producir y tomar notas, los cuales, por tanto, incidirá en una individualización y autonomía en el aprendizaje.⁶⁴

Para Martínez Solís, las MACRO-REGLAS, que son operaciones de generalización semántica, las cuales satisfacen una relación de conexión significativa y un grado de vinculación de diferentes partes de la información de un texto, pueden clasificarse así:

1. **Macro-regla de selección y de omisión:** Eliminación de “ruidos”. Ocurre cuando durante el proceso de lectura, toda información de poca importancia y no esencial es omitida. Simultáneamente se escogen las ideas más pertinentes del texto.
2. **Macro-regla de generalización o globalización:** Una idea general que “contiene” otras ideas. El lector hace un proceso de inclusión de ideas dentro de otras más general.
3. **Macro-regla de integración:** puesta en relación con aspectos nuevos introducidos en el texto y aparentemente desligados. El lector establece relaciones entre diferentes momentos de exposición de la información.

Para ella, comprender un texto es un proceso de comprensión activo de tipo dialógico en el que un buen lector busca identificar la propuesta organizativa que el autor del texto ha hecho a su posible lector. La lectura y la escritura vistas desde esta perspectiva dialógica serán siempre procesos dinámicos e intencionales.

En el proceso de comprensión se identifican por lo menos dos perspectivas:⁶⁵

1. Si se localiza en el lector, entonces los modos de comprensión pueden variar de acuerdo con cuatro aspectos:

* Conocimiento sobre el tema

* Intereses

⁶⁴ Ibid., p. 80

⁶⁵ Ibid., p. 81

* Necesidades

* Motivaciones

Estos aspectos inciden en los modos de abordar una lectura puesto que los conocimientos varían de un lector a otro, los intereses pueden no ser los mismos y las necesidades no siempre coinciden.

2. Si por otro lado, se sitúa en la perspectiva del texto, entonces debe tener en cuenta que éste ha sido creado respondiendo a un plan de acción inicial. El autor produce un texto de una manera intencional teniendo en cuenta el tema a tratar, el género discursivo en el cual se inscribe y el público a quien se dirige. El autor debe hacer una serie de negociaciones con todos estos aspectos pues su texto debe buscar responder a toda esta complejidad. Un plan de acción, macroestructura u organización del tema, es escogido entre muchas alternativas. Esto significa que el texto va a hacer ciertas exigencias de lectura, y que el lector no es totalmente libre en sus interpretaciones.

Un buen proceso de lectura consiste en el establecimiento de un diálogo, en la negociación de significados entre los esquemas de un conocimiento que trae un lector y la propuesta organizativa del autor del texto. Conocer acerca de la manera como los textos orales y escritos se organizan, y entrenarse en el reconocimiento de las ideas principales del texto incidirá enormemente en un enriquecimiento de los saberes acerca de la manera como los textos se organizan lo cual tendrá consecuencias en un procesamiento más ágil, analítico y crítico de la información.⁶⁶

Pero el lenguaje no se queda solamente en el abordaje de qué es un texto escrito ni cómo se produce la lectura y la comprensión. Como anteriormente se ha expresado, el lenguaje es comunicación, es diálogo, y a través de él se produce la interacción entre los sujetos.

Para Vigostky⁶⁷ el aprendizaje de los conceptos es el contexto educativo tiene un carácter de diálogo donde el adulto juega un papel importante en la cooperación que le da al aprendiz. Es decir que un sujeto aprende más fácil con la colaboración del adulto. Este autor usaba el término ZO-PED (Zona de Desarrollo Próximo). “El lugar en el que los conceptos espontáneos del sujeto empíricamente abundantes, pero desorganizados, se encuentra con la sistematización y lógica del razonamiento adulto”.

Este “encuentro” significa que por más conceptos que tenga un sujeto seguirán siendo débiles, pero esa debilidad será fortalecida con el aporte de un sujeto con más experiencia y edad. El producto final de esta cooperación entre el aprendiz y

⁶⁶ Ibid., p. 81

⁶⁷ VIGOSTKY, Lev. Op. cit, p. 25

el adulto, es una solución que al ser interiorizada se convierte en parte integrante del aprendizaje. Esta situación de interacción es llamada “andamiaje” por Woods, Bruner y Ross 1976⁶⁸ como el diálogo entre un sujeto experimentado en un área específica y otro novato o menos experimentado, donde el sujeto experto tiene al inicio un control mayor o casi total de la situación que debe resolverse.

La idea de andamiaje se refiere, por tanto, a que la actividad se resuelve “colaborativamente” teniendo en el inicio un control mayor o casi total de ella el sujeto experto, pero delegándolo gradualmente sobre el novato. La estructura de andamiaje alude a un tipo de ayuda que debe tener como requisito su propio desmontaje progresivo.⁶⁹

El potencial del aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada Zona de Desarrollo Próximo, concepto muy importante para ubicar el papel docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La ZDP posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente a sin ayuda; mientras que exista un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado.⁷⁰

Los intercambios discursivos en clase han sido considerados por diversos autores susceptibles de ser analizados como funcionamiento psicológico intersubjetivo, guardando relación con las categorías de Zona de Desarrollo Próximo y de “andamiaje”. En tal sentido se refieren las modalidades de intervención docente otorgando pistas, guiando, persuadiendo y corrigiendo los pensamientos y estrategias de los sujetos.

Vigotsky⁷¹ trató la zona de desarrollo próximo desde los puntos de vista de la evaluación y de la instrucción. Dentro de estos dos marcos de referencia examinó la relación entre el estudiante y la persona o personas que le asisten aun sin estar físicamente presentes en el contexto donde tiene lugar el aprendizaje. En muchos aspectos, el concepto de zona de desarrollo próximo se encuentra en el núcleo de la explicación social del aprendizaje expuesta por Vigostky.

Por eso, los intercambios lingüísticos en clase, que parecen guardar un efecto positivo en el desarrollo de capacidad de los sujetos involucrados, se relacionan con las interacciones entre pares en el seno de las actividades escolares. En este contexto, la interacción entre pares permite algunos roles de indagar y responder, suministrar información o solicitarla, seguir indicaciones o darlas que usualmente

⁶⁸ BAQUERO, Op. cid, pág. 147 y 148

⁶⁹ Ibid, p. 148

⁷⁰ Ibid, p. 148

⁷¹ DANIELS, Harry. Vigostky y la pedagogía. Barcelona : Paidós, 2003. P. 89-90

no se dan entre docente alumno (Farmon y Cazden, 1985)⁷² Pero es importante destacar que entre los pares debe haber unos más capacitados y experimentados para ayudar a los menos capaces.

La mayoría de los escritos de Vigostky⁷³ tienden a centrarse en los antecedentes interactivos/interpersonales más inmediatos de la actuación independiente o aparentemente independiente. La primera repercusión importante que esto tiene para la pedagogía es que la enseñanza y la evaluación se deberían centrar en el potencial del estudiante y no en la demostración de un nivel de rendimiento o de comprensión. La segunda es que la enseñanza o educación debería crear posibilidades para el desarrollo mediante el tipo de participación activa que caracteriza la colaboración, se debería negociar socialmente y debería suponer la transferencia del control al estudiante.

Una de las metodologías más ampliamente reconocida o influyente entre los programas de entrenamiento y las prácticas educativas actuales de la enseñanza de la comprensión de textos, es la de la enseñanza recíproca⁷⁴ propuesta por Brown y Palincsar. Esta propuesta, al mismo tiempo que se promueve un aprendizaje guiado, lo esencial de la propuesta se basa en el aprendizaje cooperativo por medio de contextos de lectura compartida.

Esta metodología, tal como lo reconocen las autoras⁷⁵, está inspirada en una gran parte por las ideas de Vigostky. Según Palincsar y Klenk 1992) son tres los principios teóricos derivados de la teoría Vigostkiana que influyen en su concepción:

1. El origen social de los procesos psicológicos superiores (estos aparecen primero en el plano de lo interpersonal y después son interiorizados y apropiados por el aprendiz).
2. La zona de desarrollo próximo (la enseñanza recíproca fue diseñada para proveer una zona de desarrollo próximo en la cual los estudiantes, con la ayuda de los maestros y de compañeros más avanzados, toman una responsabilidad cada vez mayor en la realización de una actividad).
3. Los procesos psicológicos son adquiridos en una actividad contextualizada y holística (las estrategias no son aprendidas fuera del contexto de la lectura funcional o significativa).

⁷² BAQUERO, Op. cit., pág. 206

⁷³ DANIELS, Op, cit, p. 93

⁷⁴ DÍAZ, Op, cit, p. 300-301

⁷⁵ Ibid, p. 300

La comprensión de textos desde todos estos ángulos de la enseñanza adquiere más trascendencia a través de la tecnología, porque ella está involucrada de lleno en los ambientes de aprendizaje y es elemento esencial en los diseños curriculares. En la formación por competencias, en los diferentes módulos del Sena, aparece como herramienta clave para que el alumno indague en los hipertextos, los interprete, los contextualice y comprenda, maneje hipervínculos y a su vez, produzca también información.

El estar lejos de la tecnología por no querer involucrarse en ella o por carecer de recursos para acceder a la misma, hace que entre los sujetos se presenten diferencias cruciales en el desarrollo de competencias lectoras que innegablemente contribuyen al aprendizaje. Y es aquí donde la institución educativa, dotada de espacios y equipos tecnológicos, puede proporcionarle al estudiante las herramientas que requiere para mejorar el nivel de comprensión e interpretación de la información.

Por ello, es importante incluir y definir algunos términos que se manejan en Informática y especialmente, la competencia lectora en formato hipermédial, ya que es el objeto central de este proyecto.

Multimedia⁷⁶ es el resultado de la integración o convergencia de texto, gráficos (y animación), audio (sonido, incluso estéreo) y vídeo. La expresión más evidente de la multimedia se manifiesta en la computadora multimedia (PC dotado de un disco CD-ROM, una tarjeta de sonido, micrófono y altavoces).

La globalidad del efecto multimedia se está produciendo por la integración de las industrias de telecomunicaciones, informática y electrónica fundamentalmente en áreas tales como el entretenimiento, la educación, la salud, etc.

Las aplicaciones de la multimedia son tan amplias que pueden afectar a la mayoría de las actividades humanas: educación, libros electrónicos, aprendizaje en idiomas, periódico electrónico, arte y fotografía, información publicitaria profesional, videojuegos, entrenamiento musical, entrenamiento corporativo, hogar multimedia.

En la actualidad, no sólo hay que interpretar lo que se encuentra en un texto escrito, hay que ir mucho más adelante para lograr la comprensión y el aprendizaje de la lectura y la escritura, es el hipertexto o texto electrónico, definido por el Diccionario de la Real Academia de la Lengua como "Texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información".

⁷⁶ JOYANES, Luis. Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital. Madrid: McGraw-Hill, 1997, p. 57

La aparición de los hipertextos electrónicos, exige, considerar cómo se desarrollarán las estrategias lectoras para leerlos, ya que, si bien es cierto, la costumbre es recibir la información de manera lineal, la mente no opera linealmente y el hipertexto se construye, a partir de las lecturas no lineales estableciendo relaciones en infinitas direcciones. Es decir, la mente está, constantemente, relacionando pensamientos, y recuerdos con imágenes determinadas fechas, ideas, etc. (Bush, Engelbart y Nelson, 1990)⁷⁷.

Afirma Rocío Rueda⁷⁸, El hipertexto, como dispositivo tecnológico en el computador, que con su manejo electrónico o virtual de la información, hace posible la navegación instantánea entre fragmentos, entre unas palabras (o imágenes) dentro de un fragmento, y cualquier otra parte del texto “tiene su origen en los desarrollos de Douglas Engelbart, quien desde comienzos de los años sesenta dedicó sus esfuerzos al desarrollo de un sistema basado en el computador que pudiera mejorar la capacidad intelectual del ser humano”.

El sistema desarrollado por Engelbart, es considerado como el primer sistema de hipertexto, el cual inicialmente se llamó *On line System* y posteriormente *Augment*. Entre los avances aportados por este proyecto están: el acceso no secuencial de información, el uso del *mouse* como instrumento para mejorar la velocidad del sistema, el concepto de filtro de visión que permite tener una percepción abreviada de una frase o de un archivo para mejorar la velocidad de acceso a un documento examinando sólo los datos pertinentes y, finalmente, el concepto de ayuda dependiente del contexto completada con el uso de íconos. El sistema *Augment* ha sido usado para compartir información por investigadores para el diseño de proyectos.

Sin embargo, “quien acuñó la palabra hipertexto fue Theodor H. Nelson para significar con ellos la escritura no lineal. Nelson ha liderado desde 1960, el proyecto Xanadu, con el objeto de desarrollar un sistema universal de edición”. Este se pensó como un sistema que mucha gente pudiera usar y a través del cual pueda tener acceso a diversas formas de información como películas, videos, grabaciones de sonido o gráficas.⁷⁹

El hipertexto convierte los tradicionales textos o documentos construidos y posteriormente leídos, en forma secuencial, a textos/documentos organizados de modo no secuencial. En el hipertexto palabras, frases o documentos se asocian en toda su extensión con información del mismo o de otros documentos a través de los adecuados enlaces, salvando así las limitaciones impuestas por la naturaleza lineal del texto impreso.

⁷⁷ BUSH, ENGELBARTH y Nelson (1990). Los Sistemas de hipertexto e hipermedios.

⁷⁸ RUEDA ORTIZ, Rocío. Hipertexto: representación y aprendizaje. Santafé de Bogotá : Tecné, s.f.

⁷⁹ Ibid., p. 24, 69

Desde un punto de vista práctico, el hipertexto se materializa en hiperenlaces incluidos en el texto, y destacadas las palabras o frases que lo componen, con subrayados, con tipos distintos de letra o colores diferentes. (...) En el hipertexto se asocian palabras, frases o documentos, con información del mismo documento o de otros documentos a través de los adecuados enlaces. Los hiperenlaces permiten saltar del texto actual al documento que el hiperenlace invoca y lo que hace realmente es saltar en el hiperespacio de un documento a otro. Estos hiperenlaces permiten la conexión a través de las redes de computadoras, como Internet, de documentos situados en ciudades del mismo país, de diferentes países o incluso entre países de diferentes continentes.

El texto digital o electrónico está cambiando la valoración socio cultural de la escritura, la forma como el escritor produce un texto, los procedimientos para la impresión y distribución de libros, las posibilidades de comunicación entre el autor y el lector, y el tipo de interacción que puede mantener un lector con el texto. Así mismo, las teorías y prácticas sobre la enseñanza y aprendizaje del lector escritura, sufrirán transformaciones profundas. En comparación con los textos impresos, la mayor flexibilidad y transparencia de movimientos en hipertexto introducen un cambio tanto cualitativo como cuantitativo en el plano perceptivo de la lectura: interrumpir una secuencia de lexias con un clic del ratón o la pulsación de una tecla no produce la misma sensación que pasar páginas hasta el sumario o el final del volumen para encontrar una nota o comprobar una entrada del índice.

Según Octavio Henao Álvarez⁸⁰, existen notorias diferencias entre un texto electrónico y uno impreso, que influyen en de manera significativa en la naturaleza y la dinámica de la conducta lectora, entre las cuales se destacan:

- 1) El texto electrónico es interactivo en el sentido en que puede responder a las demandas específicas de un lector, por ejemplo haciendo una selección de ciertas unidades, nodos o segmentos que le interesan particularmente.
- 2) Los diseñadores de un texto electrónico pueden incorporar en la estructura de éste ciertas ayudas que guían al lector en su exploración, estimulando así su lectura.
- 3) El texto electrónico puede tener una estructura hipertextual que permite al lector la consulta de múltiples nodos de información complementarios.
- 4) Los textos electrónicos pueden disponer de abundantes recursos multimediales como audios, vídeos, animaciones o fotografías, y de otros apoyos a la lectura como la pronunciación y la definición de palabras desconocidas...

...El hipertexto y los recursos multimediales permiten experimentar el conocimiento de una manera que resultaría imposible con las fuentes de

⁸⁰ HENAO Álvarez, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial.

referencia tradicionales, porque al ser interactivo, la curiosidad e imaginación del alumno se convierten en un poderoso dispositivo al servicio de un aprendizaje más exploratorio, creativo y autónomo. En general, un texto en formato hipermedial puede ofrecer al lector nuevas posibilidades, tales como:

- Interactuar de manera más real y dinámica con la información.
- Asumir con más libertad la búsqueda y construcción de significados.
- Experimentar con mayor plenitud el aprendizaje por exploración y descubrimiento.
- Abordar el texto desde sus propias necesidades y expectativas.
- Elegir entre múltiples trayectorias y esquemas de lectura.
- Experimentar el texto como parte de una red de conexiones navegables que lo pueden conducir a fuentes de información complementarias.
- Consultar información a través de múltiples medios: textos, audios, vídeos, simulaciones, fotografías, animaciones, etc.

Las aplicaciones de hipertexto son especialmente útiles en aquellos documentos cuya lectura no es secuencial. Las obras de referencia, como enciclopedias y diccionarios, libros de texto de carácter enciclopédico, mapas y cartografía en general, etc., que no exigen dicha lectura secuencial, son obras idóneas para su lectura en hipertexto, además de rebajarse los costos, si estas obras fueran a adquirirse.⁸¹

Desde el punto de vista práctico la lectura de un libro en hipertexto, entraña que en vez de manejar un ejemplar impreso, se leerá en la pantalla de una computadora. Esto, naturalmente será positivo o negativo según sea el tipo de lector, pero sin embargo, las ventajas parece que superarán a los inconvenientes. Tal vez desde el punto de vista de la pura lectura del libro, la gran ventaja es precisamente su característica de hipertextualidad, es decir, la posibilidad de leer el libro en el orden y forma que el lector crea oportuno, pudiendo cambiar el tamaño e incluso el tipo de letra para hacerla lectura más fácil.⁸²

De todo este recorrido se puede inferir la importancia que tiene el proyecto, no sólo para cumplir con los requisitos de la Maestría en Educación.Docencia, sino como respuesta a la demanda actual de la entidad para sus docentes y alumnos, de involucrarse en la metodología de las competencias laborales y ser coherente con las exigencias internacionales de la globalización y la apertura económica.

⁸¹ JOYANES, Op.cit., p. 71

⁸² Ibid., p.14, 15, 72

5. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación es cuasiexperimental, donde el grupo experimental fue asignado a la docente, dentro de su programación, para orientar el módulo de Comunicación para la Comprensión, conformado por 14 alumnos, de la especialidad de Desarrollo de Productos y Servicios, cuya formación lectiva, es decir en el Sena, tiene una duración de un año.

El grupo control, conformado por 22 alumnos, fue escogido teniendo en cuenta que la docente no tenía ninguna intervención en él, la duración y la especialidad de estudio en igualdad de condiciones al grupo experimental. El contacto se registró sólo para la aplicación del pretest y el postest.

Los resultados de la aplicación del pretest y el postest en ambos grupos se encuentran detallados en los resultados y serán analizados con medidas de tendencia central, específicamente medias estadísticas y a nivel cualitativo

El instrumento utilizado como pretest y postest fue seleccionado del área de Servicio al Cliente, pues ambos grupos la tienen contemplada en su diseño curricular. El texto que sirvió de Instrumento fue corregido y avalado por expertos en comprensión de lectura, lo mismo las ocho preguntas, de selección múltiple, que sirvieron de base para analizar las dimensiones y los componentes planteados por los autores Giovanni Parodi Sweis y Paulina Nuñez Lagos, en su estudio sobre comprensión y producción de textos.

5.1 VARIABLES

5.1.1 VARIABLE INDEPENDIENTE:

Propuesta pedagógica basada en el doble origen de la función mental y el aprendizaje colaborativo de Vigostky, por cuanto que se considera que en la enseñanza, para lograr un aprendizaje significativo, se requiere de la intermediación no sólo del docente, sino de los compañeros, especialmente aquellos que tienen mejores fortalezas, para que los demás alcancen sus propósitos, lo que para Vigostky constituye la Zona de Desarrollo Próximo. Igualmente, porque la empatía y las buenas relaciones que se generen en el aula, facilitarán el desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Así mismo, actualmente se exige que el estudiante se involucre permanentemente con los formatos de hipermedia y que lo que lea, consulte, indague y produzca sea a través de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación.

5.1.2 VARIABLE DEPENDIENTE:

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES
<p>COMPRESIÓN DE TEXTO ARGUMENTATIVO</p>	<p>SUPERESTRUCTURA</p> <p>Es la organización de la información textual según esquema, cuyos componentes esenciales son: una tesis y una serie de argumentos que lo apoyan, en muchos textos, existe también la conclusión.</p> <p>MACROESTRUCTURA</p> <p>Es la organización de la información por medio de una jerarquización de las ideas principales, secundarias y detalles, permitiendo que el lector pueda ser capaz de reconstruir la información central del texto.</p>	<p>TESIS: posición del escritor respecto del tema o problemática en cuestión.</p> <p>ARGUMENTACIÓN: es la participación de una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones en la función del argumento. Así, un escritor puede construir una estructura argumentativa incorrecta si, por ejemplo, omite circunstancias que puedan influir negativamente sobre la conclusión final, no garantiza la validez general de una justificación, o si un argumento resulta irrelevante debido a la ausencia de un refuerzo especial que lo fortalezca.</p> <p>CONCLUSIÓN: es la que puede cumplir la función de entregar nueva información a partir del argumento o parafrasear la tesis, generalmente, al final del texto.</p> <p>Uno de los posibles quiebres en la coherencia global tiene relación con la presentación de una conclusión que no se derive de la información anterior, ya sea porque es necesario un número mayor de argumentos o de hechos que lo apoyen, o simplemente, se encuentra en contradicción con parte del texto.</p> <p>TEMA: se le llama también tópico y es la idea general en la que es posible englobar la información contenida en un texto.</p> <p>MACROPROPOSICIONES CON FUNCIÓN DE ARGUMENTO: deben ser presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica. El ideal es que el autor presente dos macroproposiciones con función argumentativa.</p> <p>RELACIONES RETÓRICAS: En las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, el productor del</p>

		<p>texto hace uso de diferentes mecanismos, entre los cuales se encuentran los marcadores retóricos o nexuales (conjunciones y ciertos adverbios), los cuales cumplen la función de facilitar la ordenación de las macroproposiciones en un todo coherente a través de diferentes tipos de relaciones (adversativas, causales, de listado, etc.), es decir, ayudan a establecer o reiterar la relación entre la información anterior y la posterior.</p>
	<p>MICROESTRUCTURA</p> <p>Es el conjunto de proposiciones de un texto relacionadas "localmente". Es la que establece un continuidad temática entre las mismas.</p>	<p>PROGRESIÓN TEMÁTICA: es el mecanismo del que dispone el autor para incorporar información nueva de un texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto. De esta manera, la coherencia textual se construye como un tejido en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central.</p> <p>RELACIONES INTERORACIONALES: Es la relación coherente de las oraciones, lo que facilita el compartir entre autor y lector un marco común de conocimientos. Un criterio para evaluar la coherencia entre las relaciones interoracionales es considerar si las claves lingüísticas y semánticas que presenta un texto son suficientes.</p>

5.1.3 VARIABLES INTERVINIENTES A CONTROLAR:

Con relación a la validez interna, se tendrán en cuenta las siguientes variables que, de no controlarlas en el diseño experimental, podrían generar efectos que se confundirían con el estímulo experimental y las cuales se pueden controlar de la siguiente forma:

- **Historia:** los acontecimientos específicos ocurridos entre la primera y la segunda medición, además de la variable experimental. La historia se convierte en una explicación rival más aceptable del cambio, cuanto más extenso es el lapso entre 01 y 02 (pre-test y post-test), y podría considerarse un detalle trivial en un experimento realizado dentro del breve lapso de una o dos horas.

La historia se controla mediante una solución óptima, con la aleatorización de las sesiones experimentales, aplicando las restricciones requeridas para lograr

una representación equilibrada de fuentes de sesgo tan probables como son los experimentadores, la hora, el día de la semana, la parte del semestre, la proximidad de los exámenes, etc. En el caso del proyecto, se tendrán en cuenta los fenómenos acontecidos en el tiempo de diferencia entre 01 y 02.

- **Maduración:** ésta abarca todos aquellos procesos biológicos o psicológicos que varían de manera sistemática con el correr del tiempo e independientemente de determinados acontecimientos externos.

La maduración y la administración de tests están controladas en el sentido de que su manifestación en los grupos experimentales y de control debería ser igual.

- **Administración de Tests:** el influjo que la administración de un test ejerce sobre los resultados de otro posterior.

Estará dado por los resultados y las diferencias en la aplicación del pretest y el postest.

- **Selección:** si hay diferencias entre 01 y 02, ello bien puede deberse al reclutamiento diferencial de las personas que componen los grupos: éstos podrían haber diferido.
- **Mortalidad experimental** o producción de diferencias 01–02 en grupos, al retirarse en mayo o menor número de personas pertenecientes a ellos o diferencia en la pérdida de participantes de los grupos de comparación.

5.2 POBLACIÓN

UNIVERSO:

Lo constituyen el grupo experimental, es el de Desarrollo de Productos y Servicios y el grupo control es el de Gestión Contable y Financiera, integrado por 22 estudiantes, seis hombres y 16 mujeres, quienes en sus módulos básicos ven el de Comunicación para la comprensión, con la misma intensidad horaria y con el mismo diseño curricular. El promedio de edades similar al grupo experimental, lo mismo el nivel académico. Con igual tiempo de duración del diseño curricular, tanto en su etapa lectiva como en la productiva. En éste último no se realizará ninguna intervención ni la docente tendrá ningún tipo de contacto con ellos, pues los mismos módulos que se dictan en ambos grupos, serán orientados en éste por diferentes docentes. Sólo se empleará para la aplicación del pretest y del postest.

MUESTRA:

El grupo experimental está integrado por 14 estudiantes: dos hombres y 12 mujeres, con edades entre los 19 y los 25 años. De los 14, sólo una persona ha hecho tres años y medio de universidad, los demás son bachilleres. Egresados el 86% de colegios oficiales, con pocos conocimientos en sistemas. El grupo fue seleccionado porque la docente intervendría en dos módulos de su formación, entre ellos, Comunicación para la comprensión.

5.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas e instrumentos que se emplearán son:

5.3.1 La observación

5.3.2 Prueba para la comprensión de textos. (Anexo 6)

Esta prueba se seleccionó teniendo en cuenta el tema del texto, el cual se refiere al servicio al cliente, pues dentro de sus módulos, este tema es visto por ambas especialidades. La selección se hizo dentro de 15 textos con tópicos y extensión diferentes, pues se buscaba que su extensión no pasara de dos páginas. Al texto (ver anexo 6) se le implementaron varios enlaces o hipervínculos y se diseñaron ocho preguntas para medir el nivel de comprensión.

El texto contiene nueve párrafos, los que fueron numerados previamente como guía para resolver las preguntas.

Las ocho preguntas de selección múltiple miden los componentes de las dimensiones de la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

En la microestructura se calificaron los componentes de la progresión temática y las relaciones interoracionales.

- La progresión temática fue medida con la pregunta 2.1 del test:

Para aplicar la Ley de Pareto, se debe:

- a. Descartar el 20% de los clientes
- b. Invertir más tiempo y más recursos en el 80% de los clientes
- c. Invertir más tiempo y más recursos en el 20% de los clientes
- d. Descartar el 80% de los clientes

- Las relaciones interoracionales fueron evaluadas con la pregunta 2.2 del test:

Se considera como un activo altamente valioso:

- a. Familiarizarse con los clientes
- b. Hacerles un seguimiento riguroso
- c. Conocer los clientes e identificar las características básicas

d. Utilizar información en bases de datos

En el nivel de la macroestructura fueron contempladas los componentes: tema, macroproposiciones y relaciones retóricas.

- El tema fue valorado con la pregunta 2.3 del test:

La idea principal del texto es:

- a. Seleccionar y atraer más clientes
- b. Conocer quiénes son los clientes
- c. Aumentar las ventas
- d. Seleccionar y satisfacer las necesidades de los clientes

- Las macroproposiciones estuvieron medidas con la pregunta 2.4 del test:

Los párrafos que mejor explican el tema del texto son:

- a. 3, 4, 5 y 6
- b. 1, 2, 3 y 7
- c. 5, 6,7 y 8
- d. 4, 5 6 y 7

- Las relaciones retóricas fueron evaluadas con la pregunta 2.5 del test:

El paso siguiente después de seguir las recomendaciones para identificar los clientes es:

- a. Conocimiento de las necesidades
- b. Hacer retroalimentación sistemática
- c. Analizar los datos
- d. Hacer marketing directo

En la superestructura se tuvieron en cuenta los componentes de la tesis, la argumentación y las conclusiones.

- La tesis fue medida con la pregunta 2.6 del test:

El autor del texto expresa que el conocer quiénes son los clientes sirve para:

- a. Escogerlos y discriminarlos
- b. Menospreciarlos y desatenderlos
- c. Darles una atención diferente
- d. Realizar una excelente gestión de ventas y enfocarla al cliente

- La argumentación fue evaluada con la pregunta 2.7 del test:

Para conocer quiénes son los clientes que compran se requiere:

- a. Realizar un censo de los clientes

- b. Sistematizar la información y retroalimentarla
- c. Entrar en confianza con los clientes
- d. Invertir más tiempo y recursos

- Las conclusiones fueron valoradas con la pregunta 2.8 del test:

El conocimiento preciso de los clientes logra en definitiva:

- a. La personalización masiva de los clientes para obtener mejores resultados
- b. Reconocimiento de características demográficas y psicográficas e información del mercado.
- c. El seguimiento a los productos y/o servicios para su distribución
- d. La compra oportuna y eficaz

En cada una de las preguntas se calificó uno (1), cuando el estudiante tuvo la capacidad de reconocer la presencia del componente en el texto, y cero (0), cuando no se dio dicho reconocimiento.

El instrumento fue revisado por dos expertos antes de ser sometido a la prueba piloto.

Una vez revisada y aprobada, la prueba se aplicó en un grupo diferente a los dos seleccionados para el trabajo. Luego a tres estudiantes del grupo experimental y posteriormente a todo el grupo.

En similares condiciones, también fue aplicado a los estudiantes del grupo control.

5.4 PROCEDIMIENTO

En la investigación propiamente dicha, se siguieron los siguientes pasos:

- Evaluación inicial a través del pretest tanto en el grupo experimental como en el control.
- Aplicación de la propuesta (anexo 7)

La propuesta fue diseñada e implementada en el grupo experimental dentro de un trimestre académico, con dos encuentros semanales. Por medio de guías de aprendizaje se planearon las actividades de aprendizaje y seis talleres que buscaron reforzar la comprensión lectora en las dimensiones analizadas anteriormente.

- Aplicación del postest

Una vez implementada la propuesta pedagógica fue aplicado el postest al grupo experimental y al control con el fin de comparar los desempeños de los estudiantes.

5.5 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Después de implementada la propuesta pedagógica y de aplicado el postest, se hizo el análisis de los datos.

Mediante el promedio fueron analizados ambos grupos en cada una de las ocho componentes de las dimensiones de la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

Con el fin de dar más claridad a la presentación de los resultados fueron elaborados los siguientes cuadros:

- Cuadro 1: resultado de las medias en ambos grupos, tanto en el pretest como en el postest en cada una de los componentes, con su respectivo gráfico de barras.
- Cuadro 2: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de la progresión temática.
- Cuadro 3: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de las oraciones interoracionales.
- Cuadro 4: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente del tema.
- Cuadro 5. Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de las macroproposiciones.
- Cuadro 6: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de las relaciones retóricas.
- Cuadro 7: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de la tesis.
- Cuadro 8: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de la argumentación.
- Cuadro 9: Promedio de los dos grupos, en pretest y postest, en el componente de las conclusiones.

Cada cuadro con los resultados presenta su respectivo análisis y explicación.

Al final se presentaron las conclusiones y recomendaciones.

6. RESULTADOS

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

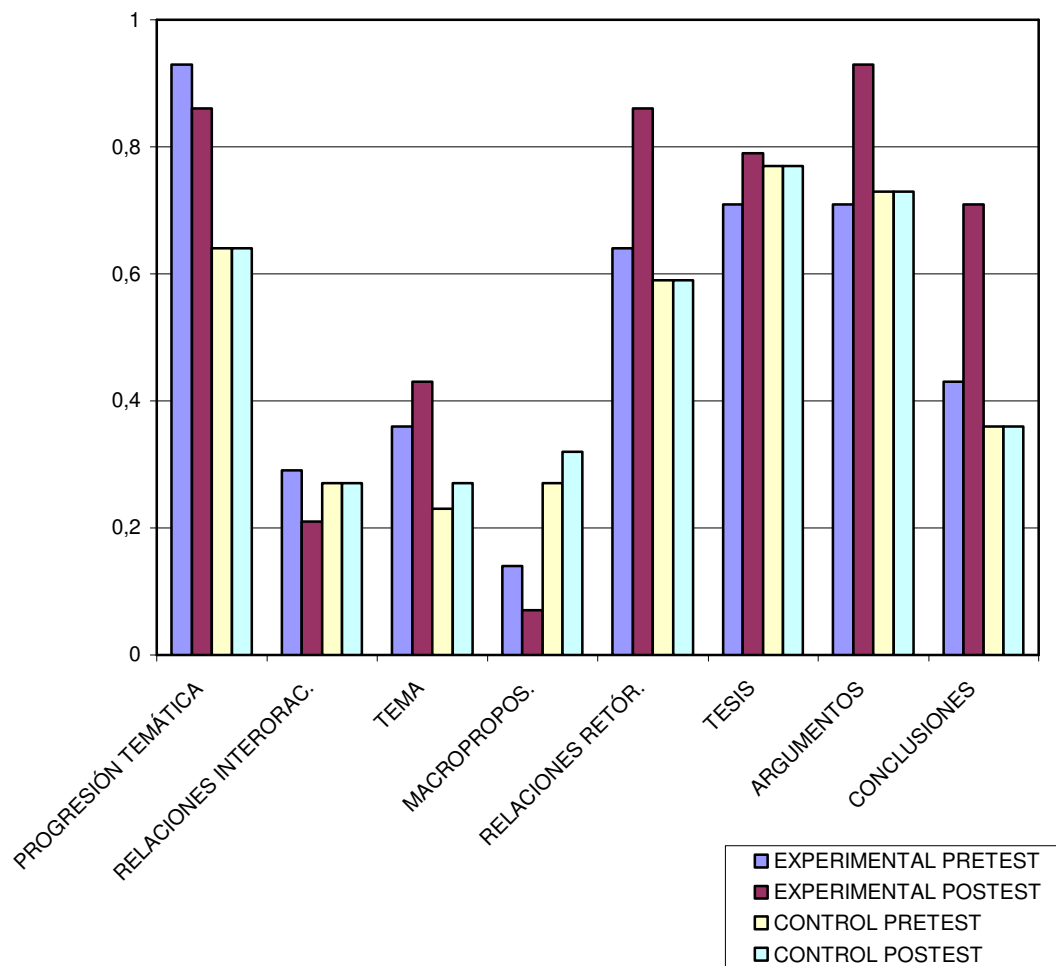
Una vez aplicado tanto el pretest como el postest, e implementada la propuesta pedagógica, los resultados se analizaron con medias aritméticas, obteniendo los siguientes resultados:

Al analizar las medias de tendencia central en el pretest y el postest, tanto en el grupo experimental, como en el control, arrojó la siguiente información, resumida en cuadro 1 y presentada de manera amplia en los anexos 1, 2, 3 y 4.

CUADRO 1. MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN EL PRETEST Y EL POSTEST

GRUPOS	EXPERIMENTAL		CONTROL	
	PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
PROGRESIÓN TEMÁTICA	0,93	0,86	0,64	0,64
RELACIONES INTERORACIONALES	0,29	0,21	0,27	0,27
TEMA	0,36	0,43	0,23	0,27
MACROPROPOSICIONES	0,14	0,07	0,27	0,32
RELACIONES RETÓRICAS	0,64	0,86	0,59	0,59
TESIS	0,71	0,79	0,77	0,77
ARGUMENTOS	0,71	0,93	0,73	0,73
CONCLUSIONES	0,43	0,71	0,36	0,36

GRÁFICO 1. MEDIAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y DEL CONTROL EN LAS PRUEBAS PRETEST Y POSTEST



Tal como lo muestra el cuadro 1 y se aprecia en el gráfico 1, al hacer las medias aritméticas, el grupo control logró avanzar en los componentes de la macroestructura, como son en el tema (0,07) y en las relaciones retóricas (0,22); igualmente en los componentes de la superestructura, en los tres: la tesis (0,08), los argumentos (0,22) y las conclusiones (0,28). También se observa que el grupo control tuvo variaciones entre el pretest y el posttest en dos componentes de la macroestructura, que son el tema (0,04) y las macroproposiciones (0,05). Estos cambios posiblemente se debieron a que en este grupo el docente que orientó el

módulo de Comunicación para la Comprensión en el tema de comprensión de lectura realizó talleres para reforzar estos aspectos.

Las variaciones no sólo se registraron en los anteriores factores, también en la microestructura se produjo un fenómeno contrario, pues el grupo experimental en lugar de tener avances, retrocedió (0,93, en pretest y 0,86 en el postest, diferencia de 0,07) en el componente de la progresión temática, y (0,29 en el pretest y 0,21 en el postest, diferencia de 0,08) en las relaciones interoracionales; componentes que en el grupo control permanecieron iguales.

El componente de la macroestructura, a nivel de las macroproposiciones, presentó variación en ambos grupos: en el experimental de 0,14 en el pretest descendió a 0,07 y lo contrario se registró en el grupo control, de 0,27 en el pretest pasó a 0,32 en el postest.

En términos generales, la microestructura, que en su esencia se entiende como la estructura local del texto, constituida por proposiciones interconectadas (Kintsch y Van Dijk, 1983), es decir es una red de proposiciones conectadas entre sí y apoyadas en relaciones, es la que muestra más dificultad en los estudiantes y obviamente, tiene que afectar las macroproposiciones, pues, según María Cristina Martínez (2004)⁸³, las operaciones de la memoria en el lector transforman las proposiciones del texto base (la microestructura) en un conjunto de macroproposiciones (macroestructura).

Al analizar uno por uno los componentes, puede formarse un criterio más amplio de la situación.

CUADRO 2 ANÁLISIS DE LA MICROESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LA PROGRESIÓN TEMÁTICA

En cuanto a la MICROESTRUCTURA, referente a la progresión temática, presentó lo siguiente:

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0.93	0.86
CONTROL	0.64	0.64

La progresión temática se refiere a la información nueva que se incorpora a un texto, pero que debe tener relación con la ya existente, es decir, que se agrega para complementar lo anterior y que debe guardar equilibrio en la información.

⁸³ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Discurso y aprendizaje. Cali : Universidad del Valle, 2004. 311 p. (Cátedra Unesxo, vol. 4).

El grupo experimental presentó una media inferior en el postest (0.86), con relación a la media presentada en el pretest (0.93), lo que indica que la propuesta pedagógica en este componente no avanzó.

El grupo control permaneció en este componente igual, tanto en el pretest como en el postest (0,64).

Al observar el cuadro de respuestas dadas por los alumnos del grupo experimental (anexo 5), en el pretest, 13 de las 14 personas acertaron en la respuesta, mientras que en el postest sólo acertaron 12, 2 de los estudiantes que no acertaron en el postest sí lo habían hecho en el pretest y una persona que no acertó en el pretest, ya en el postest señaló la respuesta correcta.

Se observó que los alumnos, en el momento de identificar este componente en un ejercicio lo hacen, pero presentan gran dificultad para lograrlo, especialmente cuando lo tienen directamente en el computador, pues investigaciones recientes han venido demostrando que “los usuarios-aprendices no realizan copias de la red del experto; y, tampoco logran, con la simple navegación, aprendizajes significativos; es decir, la hipertextualidad y su potencia para establecer múltiples relaciones que emulan la mente humana, no asegura que se modifiquen o transformen los esquemas previos de los estudiantes”.⁸⁴

CUADRO 3 ANÁLISIS DE LA MICROESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LA ORACIONES INTERORACIONALES

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,29	0,21
CONTROL	0,27	0,27

Respecto al segundo componente de la microestructura, las relaciones interoracionales, se registraron los siguientes resultados:

Como complemento de la microestructura, las relaciones entre las oraciones deben darse coherentemente, es decir, que la información que suministra una oración esté ligada con la otra oración, con o sin ayuda de conectores. Estas relaciones son coherentes si el escritor y el lector comparten un marco común de conocimientos y éstos deben estar explícitos en el texto.

⁸⁴ RUEDA ORTIZ, Rocío. Hipertexto: representación y aprendizaje. Medellín : Tecné, s.f.

Similar al caso anterior, no se observó un avance al implementar la propuesta pedagógica en el grupo experimental.

En este componente se registró una diferencia de medias de 0,08 entre el pretest (0,29) y el postest (0,21), lo que no mostró avance. De los 14 alumnos, sólo acertaron en las respuestas del pretest 4, y de estos 4, sólo 2 conservaron sus respuestas en el postest (anexo 5). El otro estudiante que ubicó la respuesta en el postest, no había acertado en el pretest.

Para los alumnos, se observó en la experiencia, es muy difícil encontrar la relación de una oración con otra. Esto se refiere a la coherencia local del texto, como lo expresa Van Dijk⁸⁵, las conexiones habituales entre proposiciones están regidas por conectivos como *porque, por lo tanto o como resultado de*. Estos y otros conectores aseguran la coherencia a nivel interno (dentro de la oración o el párrafo, y a nivel externo (con otras oraciones o entre párrafos). Los conectores y las oraciones están separadas por signos, que dentro del texto tienen una función específica, bien sea para separar el conector de la oración que sigue o para relacionar una oración con otra. Si esto no se tiene claro, imposible encontrar este componente en el texto.

Sobre la MACROESTRUCTURA, definida como el significado global del texto, se tienen los componentes de tema, las macroproposiciones y las relaciones retóricas.

CUADRO 4 ANÁLISIS DE LA MACROESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DEL TEMA

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,36	0,43
CONTROL	0,23	0,27

En cuanto al tema, se presentaron los siguientes resultados, según el cuadro 4:

En este componente se observó una diferencia significativa en el grupo experimental, pues se incrementó en el postest (0,43) con relación al pretest (0,36), en 0,07. A su vez, y como algo también novedoso, a los otros componentes, en el grupo control hubo un incremento del 0,04, pues en el pretest fue 0,23 y en el postest 0,27.

⁸⁵ VAN DIJK, Teun A. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Buenos Aires : Paidós, 1978. p.287.

La microestructura se entiende como la información local del texto. La macroestructura es la construcción del texto como una totalidad coherente. Es la organización de la información en una jerarquía de ideas principales, secundarias y detalles, para que el lector pueda reconstruir la información del texto (Van Dijk y Kintsch, 1983), y en los resultados se observa que se presentaron avances en ambos grupos en este componente, porque es más fácil para estos estudiantes encontrar el tema en el contexto global, que las relaciones que se dan en lo local (microestructura).

El tema es la idea más general en la que es posible englobar el texto. A veces se encuentra en el título o al comienzo del texto, pero, en otras ocasiones, el escritor sólo da las pistas o pautas para que el lector pueda inferir el tema. En el caso de la propuesta trabajada, los talleres que se implementaron condujeron a los estudiantes a hallar con relativa facilidad este componente.

En el pretest, de los 14 alumnos, 5 acertaron (36%) en la respuesta. En el postest los hicieron 6 alumnos (43%). Coincidieron en el pretest y el postest 4 alumnos; 2 sólo acertaron en el postest y otro respondió bien en el pretest, pero falló en el postest. (Anexo 5).

Se podría decir que realmente mejoraron 2 alumnos en este componente, pues lo 4 restantes los habían hecho en el pretest. Cuando el autor del texto no tiene bien explícito el tema, para los estudiantes no es fácil inferirlo porque “la inferencia es un subproceso mental transversal cuya función es producir conjuntos de representaciones mentales en el lector (Gutiérrez Calvo 1999:231). Estas representaciones son construidas antes y durante el procesamiento del texto, a partir de la aplicación de las redes de conocimiento previo general del lector a las indicaciones explícitas por los enunciados del texto. Estas representaciones mentales son posibles porque los sujetos lectores están normalmente equipados para generar conocimiento y poder así conectar y elaborar contenidos conceptuales (mentales) e informativos (externos)”⁸⁶ y como se viene expresando los estudiantes no están equipados con estos esquemas cuando llegan a la formación técnica.

CUADRO 5. ANÁLISIS DE LA MACROESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LAS MACROPROPOSICIONES

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,14	0,07
CONTROL	0,27	0,32

⁸⁶ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina y otros. Op. cit., p. 123-124

Respecto a las macroproposiciones, componente segundo de la macroestructura, se tuvo la siguiente información condensada en el cuadro 5.

En este componente se dio un fenómeno totalmente inverso, pues en el grupo experimental se presentó una disminución de 0,07 entre el pretest y el postest, lo que hace que no sea representativa la propuesta, pues no produjo avances, por razones que no quedan claras, puesto que, como en los demás componentes, en la propuesta se trató de trabajarlo en la misma proporción.

En cambio, en el grupo control, se presentó un incremento del 0,05 entre el pretest y el postest, sin haberse intervenido con la propuesta pedagógica, posiblemente por el trabajo adelantado por el otro docente en la misma área.

Las macroproposiciones tienen como objetivo ordenar las ideas que ejercen la función de argumentar dentro del texto. Es muy importante dentro de un escrito argumentativo que el autor ordene la información de tal manera que de idea en idea pueda persuadir al lector, y en el caso del grupo experimental, se trabajaron textos que tuvieran ideas con esta tarea específica.

Como mínimo, lo expresan Giovanni Parodi y Paulina Nuñez, todo texto argumentativo debe tener dos macroproposiciones que cumplan la función de argumentar, lo que en el trabajo fue difícil, puesto que encontrar textos que se ciñan a estos parámetros y se adapten a los estudiantes tiene su grado de complejidad.

En este caso, sólo 2 alumnos en el pretest acertaron la respuesta (14%); en el postest sólo 1 de los 14, diferente a los 2 que respondieron en el pretest (Anexo 5).

La dificultad radica en la poca capacidad que presentan los estudiantes para identificar las ideas principales y secundarias del texto, porque, como se ha expresado anteriormente, no distinguen la información local (microestructura), que es la que va conformando la red de macroproposiciones, y en cada párrafo hay unas ideas (principales y secundarias) que son las que dan la solidez y la coherencia al texto. Además, han olvidado el papel de las palabras en el párrafo (sustantivos, verbos, adjetivos, etc.)

Las relaciones, segundo componente de la macroestructura, se refiere uso de marcadores retóricos, es decir las conjunciones y algunos adverbios, cuyo papel es el de facilitar la ordenación de las macroproposiciones. Estos conectores ayudan a establecer o reiterar las relaciones de la información anterior con la que va llegando al escrito. Si estos conectores se emplean mal o no existen, como ya se expresó, pueden afectar la coherencia del texto.

Los resultados obtenidos en este componente se presentan en el cuadro 6.

CUADRO 6. ANÁLISIS DE LA MACROESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LAS RELACIONES RETÓRICAS

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,64	0,86
CONTROL	0,59	0,59

Se observó en el grupo experimental una notable diferencia entre las medias del pretest (0.64) y las del posttest (0,86), avance del 0,22. Lo que hace que para este componente de relaciones retóricas, la propuesta haya obtenido una mejor calificación.

En el grupo control las medias son iguales tanto en el pretest como en el posttest (0.59).

Para el grupo experimental: en el pretest, de los 14 estudiantes, 9 acertaron en la respuesta (64%), y en el posttest 13 (86%). Coincidieron en ambos tests 8 alumnos. Uno acertó en el pretest pero no en el posttest y 4 que no respondieron acertadamente en el pretest, lo hicieron en el posttest, lo que mostró avances. (anexo 5).

Al analizar los datos de los tres componentes de la macroestructura, éste fue el que más se incrementó (0,22), pues fue el más fácil de identificar por los estudiantes después de repasar el papel de los adverbios y especialmente de las diferentes clases de conjunciones que el idioma emplea.

Entre la microestructura y la macroestructura, la microestructura fue la que mostró mayores niveles de complejidad para los estudiantes, pues captan más fácil la información global de un escrito que la información que se haya más cercana. Podría decirse que el texto en su totalidad es mejor visualizado que los detalles que cada párrafo les suministra, lo cual se deduce de los anteriores análisis.

En cuanto a la SUPERESTRUCTURA, en sus tres componentes: tesis, argumentos y conclusiones, se presentó lo siguiente:

CUADRO 7. ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LA TESIS

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,71	0,79
CONTROL	0,77	0,77

La tesis se define como la posición del escritor respecto al tema del escrito o a la argumentación que desarrolle. La tesis debe estar directamente relacionada con la situación comunicativa y debe aparecer de manera clara y precisa. “Es la parte del texto donde se expone o presenta la opinión o punto de vista sobre un punto de controversia que el autor quiere defender, sustentar o hacer pasar como válido, aceptable, verosímil, ético o conveniente.”⁸⁷

En este componente se registro una diferencia de 0,08 en el grupo experimental, entre la media del pretest (0,71) y el posttest (0,79), lo que muestra avances en este aspecto, porque a los estudiantes, en la propuesta se les reforzó este aspecto.

En el grupo control permaneció invariable en ambos tests. (0,77).

El pretest arrojó 10 de las 14 respuestas correctas (0,71). En el posttest se incrementó en 1, o sea, 11 respuestas acertadas (0,79). De los 11, 8 estudiantes coincidieron en el pretest y posttest; 2 alumnos que contestaron bien en el pretest fallaron en el posttest (anexo 5) El incremento, según las medias, fue de 0,08, lo que muestra avances en la propuesta.

Si es difícil para los alumnos encontrar el tema en un texto, la tesis también les demanda cierto grado de dificultad, porque muchas veces las aseveraciones, opiniones o puntos de vista con la cuales el escritor quiere persuadir al lector, no están claras y transparentes, sino que a través de la construcción del texto, el lector debe inferirlas. En el caso de los dos grupos, fue acertada la propuesta para detectar la tesis del escritor en el grupo experimental, mientras que en el control no se evidenció haberse manejado por parte del instructor en el transcurso de su intervención en el módulo o no se consideró ampliamente en los temas trabajados.

⁸⁷ Ibid., p.145

ARGUMENTACIÓN

Tal como lo mencionó Van Dijk (1983), en la construcción de un texto argumentativo, participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. Se trata de omitir circunstancias que pueden influir negativamente sobre la conclusión final, es garantizar la validez general de la justificación, es reforzar el argumento para fortalecerlo.

Para María Cristina Martínez⁸⁸, la argumentación es la parte de la estructura global que contiene las razones, los motivos o reflexiones que el autor despliega para sustentar, defender o validar la tesis. Aquí juegan papel importante los marcadores retóricos o conectores, tales como: entonces, por eso, por este motivo, así que, no obstante.

Según Parodi y Nuñez, debe haber como mínimo un argumento con solidez interna, es decir, con uno o más hechos que lo apoyen y en el caso trabajado se encontró la siguiente información sobre este componente (ver cuadro 8):

CUADRO 8. ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LA ARGUMENTACIÓN

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,71	0,93
CONTROL	0,73	0,73

El grupo experimental presentó un incremento de 0,22 al analizar las medias del pretest (0,71) y el posttest (0,93), lo que mostró avances, pues los estudiantes mejoraron en la identificación del componente argumentativo dentro del texto.

En el grupo control las medias fueron iguales, tanto el pretest como en el posttest.

En este caso, se presentó un incremento considerable (0,22) en las respuestas entre el pretest (0,71) y el posttest (0,93). De los 14 alumnos, acertaron 10 en el pretest y 13 en el posttest, lo cual hace la propuesta significativa, porque coincidieron 9 estudiantes en el pretest y posttest; 4 respondieron bien el posttest cuando no lo habían hecho en el pretest y sólo 1 que había acertado en el pretest, falló en el posttest (anexo 5).

⁸⁸ Ibid., p.146

Según Matilde Frías⁸⁹ existen diversos modos de presentar la argumentación, entre los cuales se pueden citar los siguientes:

- * Determinar proposiciones verosímiles, es decir, que las proposiciones que se usan para la argumentación sean creíbles o sea, que carezcan de falsedad.
- * Asegurar la legitimidad de la argumentación, es decir, que el carácter de veracidad de las proposiciones esté determinado por su concordancia con el contenido de conclusiones de investigaciones reconocidas o de observaciones llevadas a cabo en experiencias rigurosas y sistemáticas.
- * Confrontar los diversos sentidos en que las proposiciones dadas se pueden presentar, para validarlas, por la estabilidad que muestran, o por el contrario, invalidarlas, por la contradicción o ambigüedad que revelen.
- * Respalda la argumentación en fundamentos o pruebas no en especulaciones o divagaciones.

Por eso se hace indispensable organizar las ideas de acuerdo con los propósitos de la lectura para que el lector pueda descubrirlas y compartir el punto de vista del autor.

CONCLUSIÓN

Según Giovanni Parodi y Paulina Nuñez⁹⁰, la conclusión puede cumplir una de dos tareas:

- * Entregar nueva información a partir de la argumentación, o
- * Ratificar la tesis, generalmente al final del texto.

“Es la parte del texto en que se construye la secuencia conclusiva de la argumentación anterior. Es muy común ver en esta parte el uso de marcadores retóricos como: en fin, en resumen, en conclusión, así las cosas”.⁹¹

La falla más grande que se puede presentar un texto es cuando se emite una conclusión que no tiene nada que ver con la información anterior.

En el estudio, las conclusiones arrojaron la información que se presenta en el cuadro 9.

⁸⁹ FRÍAS NAVARRO, Matilde. Op. Cit., p.122-123

⁹⁰ PARODI, Giovanni y NUÑEZ, Paulina. Op. Cit., p. 88

⁹¹ MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Op. Cit., p. 146

CUADRO 9. ANÁLISIS DE LA SUPERESTRUCTURA EN EL COMPONENTE DE LA CONCLUSIÓN

GRUPO	PRETEST	POSTEST
EXPERIMENTAL	0,43	0,71
CONTROL	0,36	0,36

También hay avances en este componente, pues se observó una diferencia (0,28) entre las medias del pretest (0,43) y la del posttest (0,71) en el grupo experimental. Esa diferencia permite ver la significación de la propuesta en dicho grupo.

En el grupo control las medias conservaron la misma medida (0,36) en el pretest y el posttest.

El incremento en este componente fue el mayor registrado en todos los demás (0,28), pues en el pretest acertaron 6 estudiantes (0,3) y en el posttest 10 (0,71), lo cual le dio avance a la propuesta. De los 10 estudiantes, 5 acertaron en ambos tests; los otros 5 fallaron en el pretest, pero acertaron en el posttest. Sólo 1 alumno que acertó en el pretest, respondió mal en el posttest (anexo 5)

Igualmente, se presentan dificultades en muchos estudiantes para identificar la conclusión o conclusiones de un texto argumentativo.

En términos generales, en el grupo experimental fueron más notorios los cambios en los siguientes componentes: Relaciones retóricas (4 estudiantes), Tesis (3 estudiantes), Argumentos (4 estudiantes) y Conclusiones (5 estudiantes), lo que quiere decir que los alumnos que participaron en esta experiencia, presentan más fortalezas en el nivel superestructural que en el microestructural y macroestructural. En el control también se vieron avances en los componentes del tema y las macroproposiciones, mientras que los demás componentes siguieron lo mismo.

La microestructura con sus dos componentes y las macroproposiciones son las tareas prioritarias que evidenció el grupo experimental para ser reforzadas en los estudiantes, pues si no se tienen definidos en la estructura mental estos componentes en un texto, será muy difícil para los estudiantes lograr buenos niveles de comprensión de escritos argumentativos y lo que es más complejo aún, que puedan escribir sus propios textos con argumentación y coherencia.

Como se ha analizado hasta ahora en el grupo experimental, también se requiere reforzar el trabajo frente a los hipertextos, rutina más común de los estudiantes hoy, porque la vertiginosa información a la cual se ven enfrentados les exige captar rápido y procesar con buenos niveles los datos. Dos de los 14 alumnos evidenciaron desde el pretest el manejo de hipervínculos y en el posttest, aunque mejoraron algunos en esta actividad, se necesitan diseñar más ejercicios y talleres para alcanzar aprendizajes significativos.

Si se continúa con disciplina y constancia en la comprensión de textos, a través de propuestas como ésta y muchas otras que han sido implementadas, especialmente en el interpretar y manejar las diferentes dimensiones de la microestructura, la macroestructura y la superestructura con sus componentes, se lograrán fortalecer en los estudiantes los niveles de interpretación de los textos y por obvias razones, mejorará el aprendizaje y conocimiento que se espera alcanzar a través de los textos académicos y la producción que se le exige en el aula como evidencia de su proceso formativo.

CONCLUSIONES

Una vez aplicada la propuesta, los estudiantes del grupo experimental avanzaron en los componentes de: tema, relaciones retóricas, tesis, argumentación y conclusiones. No se presentaron avances en los componentes de progresión temática, relaciones interoraciones y macroproposiciones.

En el grupo control, a pesar de no haberse implementado la propuesta, se presentaron avances en los componentes del tema y macroproposiciones. En los otros seis componentes no hubo variación.

A continuación se hace alusión a cada uno de ellos.

- En el componente de la progresión temática no hubo avances porque los estudiantes no se concentran en los textos. Les da mucha dificultad reconocer las relaciones múltiples que se dan en un escrito, especialmente cuando se les presentan los textos en hipermedia.
- En las relaciones interoracionales el grupo experimental obtuvo mejor calificación en el postest, aunque los estudiantes mostraron inconvenientes para hallar la coherencia en el texto. Esta y otras propuestas deberán reforzar las claves lingüísticas y semánticas que permitan enlazar oraciones entre sí.
- En cuanto al componente del tema se logró avanzar en ambos grupos, más en el experimental que en el control. Sin embargo, se evidenció los obstáculos que presentan los estudiantes para seleccionar las ideas principales y secundarias en los textos.
- Para las macroproposiciones, el resultado fue totalmente contradictorio, pues en el grupo control se presentaron avances y en el experimental acertaron menos estudiantes en el postest que en el pretest. El análisis de este componente lleva a concluir que se requieren implementar en los estudiantes, más talleres y ejercicios que permitan reconocer las ideas que dentro del texto tienen la gran tarea de llevar la secuencia de conceptos para sustentar la tesis.
- El grupo experimental mostró avances en las relaciones retóricas, aunque en los talleres se les dificultó la ordenación de las palabras en la oración y el papel de las mismas (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones).

- La tesis está en estrecha relación con el tema. Por lo tanto, también se les complicó a los estudiantes, en la secuencia de oraciones de un texto, hallar aquellas que señalan la posición del autor o escritor. En el grupo experimental se dieron avances al aplicarla propuesta pedagógica.
- Referente a la argumentación, los estudiantes del grupo experimental lograron más avances que los del grupo control, pero se requiere implementar más propuestas y talleres que refuercen el trabajo con los conectores o frases que inducen a ampliar las propuestas de la tesis.
- En el componente de las conclusiones se lograron mejores calificaciones con la propuesta en el grupo experimental, pero se evidenció la poca experiencia de los alumnos para encontrarlas, pues ellas guardan estrecha relación con la tesis y la argumentación.
- Con relación a la hipermedia, los alumnos, al final de la intervención, se mostraron satisfechos con los avances logrados en el manejo del computador, el uso de hipervínculos y la organización de los textos.

RECOMENDACIONES

- Dentro del modelo de las competencias laborales que la entidad viene implementado, se recomienda trabajar las capacidades argumentativas y lectoras como requisito (podría ser un curso nivelatorio), para que los alumnos desarrollen las competencias específicas y puedan responder con calidad a las exigencias del medio productivo.
- Con relación a la microestructura, en el componente de la progresión temática, se sugiere enfatizar, dentro del módulo de Comunicación para la comprensión, las habilidades para leer correctamente, evitando las dificultades que usualmente se presentan. Para lograrlo se deben analizar las horas asignadas a cada tema, porque es muy corto el tiempo para las prácticas.
- Para alcanzar un nivel satisfactorio en el componente de las relaciones interoracionales se requieren muchos ejercicios de sintaxis y semántica. Aquí se recomienda que no sea sólo en la formación técnica, sino en la educación formal trabajar este aspecto, pues se necesita tiempo y dedicación para lograrlo. Dentro del horario normal del módulo propuesto para el Sena es imposible desarrollar estrategias que lo garanticen.
- Los textos elaborados en hipermedia presentan ayudas a través de los hipervínculos para detectar las relaciones y la sustentación de un argumento; por ello, se sugiere que los alumnos tengan en las aulas equipos que puedan favorecer estas competencias. Además, dentro del diseño curricular del módulo de Comunicación, aparecen como exigencia y evidencia, la lectura y elaboración de textos en el procesador.
- Se recomienda reforzar los aspectos que tienen que ver con la construcción de un texto como: párrafo, ideas principales, secundarias, conectores, frases enlace, papel de las palabras en un contexto determinado, la utilización de los signos de puntuación y aún la misma ortografía de las palabras, lo que facilitará no sólo la comprensión, sino la producción de textos escritos argumentativos, evidencia que todos los docentes solicitan a los alumnos a través de los ensayos.
- Para mejorar la comprensión de la opinión de un escritor, se considera práctico y funcional desarrollar talleres con los alumnos, no sólo para encontrar la hipótesis o tesis que el autor plantea en el texto, lo cual se puede hacer a través de preguntas inductivas, sino también que ellos mismos planteen

posiciones u opiniones que deseen sustentar para convencer a sus compañeros.

- Se sugiere, como eje del trabajo argumentativo, trabajar en diferentes ejercicios y a través de los demás módulos de la formación, las macroproposiciones que tienen la función de argumentar, lo mismo que la o las conclusiones a las que llega un autor. En este objetivo deben comprometerse todos los docentes que orientan los módulos, pues se encuentra que los parámetros son establecidos en el manejo de la lengua materna, pero el estudiante encuentra que en los demás productos que debe presentar como evidencias de su aprendizaje, las reglas las impone cada docente. Un trabajo interdisciplinario logrará mejores avances en la comprensión y producción de textos.
- Para lograr lo anterior, se recomienda involucrar a todos los docentes en una labor de aprendizaje y de cambio permanente. Las propuestas también deben tener en cuenta a los educadores, para que ellos desarrollen o fortalezcan sus competencias lectoras y puedan así contribuir al desarrollo y mejora de las competencias de los alumnos.
- A partir de este trabajo, se sugiere continuar incursionando en ésta y otras temáticas que tengan que ver con la comprensión y producción de textos. Igualmente, implementar más propuestas que aporten significación al aprendizaje de la lengua materna de los alumnos del Sena, teniendo especialmente en cuenta el tiempo que se destine a aplicarlas.

BIBLIOGRAFÍA

BARRIOS DE C. Maria Gladis. Producción de Texto escrito. Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. 2000. pag.. 10.

BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Barcelona : Aique Grupo Editor S.A. s.f., 255 p.

BERKO, J. y BERNSTEIN, N. Psicolingüística. 2 ed. Buenos Aires : Mc GrawHill.

BUSH, ENGELBARTH y Nelson (1990). Los Sistemas de hipertexto e hipermedios.

CASSANY Daniel. Reparar la Escritura Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó 1996.

CASTILLO BALLÉN, Martha Jeanetth. El proceso de lectura y escritura en la evaluación por competencias en lenguaje. Bogotá: ICFES, 2003.

CISNEROS, Mireya. Hacia la producción y comprensión de textos en el nivel universitario. Año 2001, Documentos UNESCO.

COIRO, Julie. Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. En: Edureka, Nro. 18 (diciembre de 2003)

COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE-CORPOEDUCACIÓN. Estado del arte de las competencias básicas. Bogotá: Sena, 2001.

COLOMBIA. Servicio Nacional de Aprendizaje. Estatuto de la Formación Profesional. Bogotá : Sena, 1997

COLOMBIA. Servicio Nacional de Aprendizaje. Grupo de Ética y Desarrollo Humano. Diseño Curricular Transversal Competencias del Lenguaje, (documento de trabajo). Bogotá : Sena, 1998

COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Ley 119. Bogotá : Sena, 1994.

CONDEMARÍN, Mabel. Lectura correctiva y remedial. Santiago : Andrés Bello, 1997.

DANIELS, Harry. Vygotsky y la pedagogía. Barcelona : Paidós, 2001. 272 p.

DÍAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín : Universidad de Antioquia, 2002.

DÍAZ BARRIGA, Frida y otro. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá : Mac-GrawHill, 1998.

FRÍAS NAVARRO, Matilde. Procesos creativos para la construcción de textos: interpretación y composición. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 290 p.

HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipertextual. Medellín : Universidad de Antioquia, 2002. 164 p.

HENAO S., José Ignacio y CASTAÑEDA N., Luz Stella. La lectura en la educación superior: resultados de una investigación. Medellín : Universidad de Antioquia, 2001.

JOYANES, Luis. Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital. Madrid: McGraw-Hill, 1997, p. 57

MARQUÉS GRAELLS, Pere. Sociedad de la Información y educación: funciones y competencias del profesorado. Disponible en Internet: <http://dewey.uab.es/pmarques> UAB-10/2000.

MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Discurso y aprendizaje. Cali : Universidad del Valle, 2004. 311 p. (Cátedra UNESCO, vol. 4).

_____. Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. Cali : Universidad del Valle, 2002. 258 p.

_____. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra de la UNESCO. Cali : Universidad del Valle, 2002. 242 p.

NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Semiótica y Lingüística aplicadas al español. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2002, p. 119

OTERO GUTIÉRREZ, José. Comprender y representar un texto en la memoria. En: Monografías. Com. Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.

PARODI SWEIS, Giovanni y NÚÑEZ LAGOS, Paulina. En: Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cali : Universidad del Valle, 2002, p. 74

PARRA, Marina. Como se produce el texto escrito: Teoría y Práctica. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio. 1994.

PARTIDO CALVA, Marisela. Lectura y práctica docente: un acercamiento. México: Universidad de Veracruz, 2003

PERELMAN, F. Textos Argumentativos: su Producción en el Aula. En: Lectura y vida. Buenos Aires, 2001, p. 32-45

PEREZ Grajales, Héctor. Comunicación Escrita. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1995.

PORTELA MORALES, Luis Enrique. Una experiencia docente en comprensión de textos argumentativos. En: <http://ayura.udea.edu.co/pedagogia/lecciones%20inaugurales/luis.htm>

RATHS, L. E. Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación. Barcelona : Paidós, 1971. 470 p.

REVISTA Digital Umbral 2000 No. 12 Mayo 2003. Estrategias de la Lectura para la Comprensión de Textos Escritos: El Pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior.

RIVERA LAM, Mailing. Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. En: Revista Digital Umbral, No. 12.(mayo de 2003). 20 p.

RUEDA ORTIZ, Rocío. Hipertexto: representación y aprendizaje. Santafé de Bogotá : Tecné, s.f.

UNESCO Lectura y Escritura. Resumen de ponencias II Congreso internacional. Chile, 2003, p 46-47

VAN DIJK, Teun D. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario: Barcelona : Paidós, 1978. 309 p.

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje: cognición y desarrollo humano: Barcelona : Paidós, 1978.

_____. Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires : La Pleyade, 1973. 320 p.

ZULETA, Estanislao. Sobre lectura. Charla dictada en la Universidad Libre de Bogotá, Julio 1978.

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: resultados del pretest en el grupo experimental

Anexo 2: resultados del postest en el grupo experimental

Anexo 3: resultados del pretest en el grupo control

Anexo 4: resultados del postest en el grupo control

Anexo 5: relación de alumnos del grupo experimental con resultados del pretest y del postest

Anexo 6: instrumento aplicado

Anexo 7: propuesta pedagógica

RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACION

TITULO: Comprensión de textos escritos argumentativos en estudiantes del Centrote Comercio y Servicios del Sena Regional Caldas.

AUTORA : Martha Lucía Londoño de Sánchez.

PUBLICACIÓN:

LUGAR : Universidad de Manizales

AÑO : 2005

PAGINAS : 69

ANEXOS : 7

PALABRAS CLAVES: Comprensión, textos escritos argumentativos, aprendizaje colaborativo, propuesta pedagógica, hipertexto, dimensiones, microestructura, macroestructura, superestructura, niveles, progresión temática, relaciones interoracionales, tema, macroproposiciones, relaciones retóricas, tesis, argumentación, conclusiones, zona de desarrollo próximo.

DESCRIPCIÓN: La presente investigación llevó a la formulación de la siguiente pregunta: ¿Cómo fortalecer las capacidades para la comprensión de textos escritos argumentativos desde el formato hipermedial en estudiantes del Centro de Comercio y Servicios del Sena, Regional Caldas? Como objetivo general se planteó el de verificar la incidencia de una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia para mejorar las habilidades en la comprensión de textos escritos argumentativos en los alumnos antes mencionados y como objetivos específicos se plantearon los siguientes:

- Evaluar el estado de la comprensión de textos escritos argumentativos en los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica.

-Diseñar una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia.

- Aplicar la propuesta para verificar la incidencia en la comprensión de texto escrito argumentativo.

FUENTES:

BARRIOS DE C. Maria Gladis. Producción de Texto escrito. Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. 2000. pág. 10; BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Barcelona : Aique Grupo Editor S.A. s.f., 255 p.; BERKO, J. y BERNSTEIN, N. Psicolingüística. 2 ed. Buenos Aires : Mc GrawHill.BUSH, ENGELBARTH y Nelson (1990). Los Sistemas de hipertexto e hipermedios.; CASSANY Daniel. Reparar la Escritura Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó 1996.; CASTILLO BALLÉN, Martha Jeaneth. El proceso de lectura y escritura en la evaluación por competencias en lenguaje. Bogotá: ICFES, 2003.; CISNEROS, Mireya. Hacia la producción y comprensión de textos en el nivel universitario. Año 2001, Documentos UNESCO; COIRO, Julie. Comprensión de lectura en Internet: ampliando lo que entendemos por comprensión de lectura para incluir las nuevas competencias. En: Edureka, Nro. 18 (diciembre de 2003); COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE-CORPOEDUCACIÓN. Estado del arte de las competencias básicas. Bogotá: Sena, 2001; COLOMBIA. Servicio Nacional de Aprendizaje. Estatuto de la Formación Profesional. Bogotá : Sena, 1997; COLOMBIA. Servicio Nacional de Aprendizaje. Grupo de Ética y Desarrollo Humano. Diseño Curricular Transversal Competencias del Lenguaje, (documento de trabajo). Bogotá : Sena, 1998; COLOMBIA. SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE. Ley 119. Bogotá : Sena, 1994.; CONDEMARÍN, Mabel. Lectura correctiva y remedial. Santiago : Andrés Bello, 1997; DANIELS, Harry. Vygotsky y la pedagogía. Barcelona : Paidós, 2001. 272 p.; DIAZ, Álvaro. La argumentación escrita. Medellín : Universidad de Antioquia, 2002.; DÍAZ BARRIGA, Frida y otro. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá : Mac-GrawHill, 1998.; FRÍAS NAVARRO, Matilde. Procesos creativos para la construcción de textos: interpretación y composición. Bogotá : Cooperativa Editorial Magisterio, 1998. 290 p.; HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín : Universidad de Antioquia, 2002. 164 p.; HENAO S., José Ignacio y CASTAÑEDA N., Luz Stella. La lectura en la educación superior: resultados de una investigación. Medellín : Universidad de Antioquia, 2001.; JOYANES, Luis. Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital. Madrid: McGraw-Hill, 1997, p. 57.; MARQUÉS GRAELLS, Pere. Sociedad de la Información y educación: funciones y competencias del profesorado. Disponible en Internet: <http://dewey.uab.es/pmarques> UAB-10/2000.; MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Discurso y aprendizaje. Cali : Universidad del Valle, 2004. 311 p. (Cátedra UNESCO, vol. 4).;_____. Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. Cali : Universidad del Valle, 2002. 258 p.;_____. Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra de la UNESCO. Cali : Universidad del Valle, 2002. 242 p.; NIÑO ROJAS, Víctor Miguel. Semiótica y Lingüística aplicadas al español. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2002, p. 119; OTERO GUTIÉRREZ, José. Comprender y representar un texto en la memoria. En:

Monografías. Com. Alcalá de Henares : Universidad de Alcalá.; PARODI SWEIS, Giovanni y NÚÑEZ LAGOS, Paulina. En: Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cali : Universidad del Valle, 2002, p. 74; PARRA, Marina. Como se produce el texto escrito: Teoría y Práctica. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio. 1994.; PARTIDO CALVA, Marisela. Lectura y práctica docente: un acercamiento. México: Universidad de Veracruz, 2003; PERELMAN, F. Textos Argumentativos: su Producción en el Aula. En: Lectura y vida. Buenos Aires, 2001, p. 32-45; PEREZ Grajales, Héctor. Comunicación Escrita. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1995.; PORTELA MORALES, Luis Enrique. Una experiencia docente en comprensión de textos argumentativos. En: [http://ayura.udea.edu.co/pedagogía/lecciones%20inaugurale¹s/luis.htm](http://ayura.udea.edu.co/pedagogía/lecciones%20inaugurale%20s/luis.htm); RATHS, L. E. Cómo enseñar a pensar: teoría y aplicación. Barcelona : Paidós, 1971. 470 p.; REVISTA Digital Umbral 2000 No. 12 Mayo 2003. Estrategias de la Lectura para la Comprensión de Textos Escritos: El Pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior.; RIVERA LAM, Mailing. Estrategias de lectura para la comprensión de textos escritos: el pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de educación superior. En: Revista Digital Umbral, No. 12.(mayo de 2003). 20 p.; RUEDA ORTIZ, Rocío. Hipertexto: representación y aprendizaje. Santafé de Bogotá : Tecné, s.f.; UNESCO Lectura y Escritura. Resumen de ponencias II Congreso internacional. Chile, 2003, p 46-47; VAN DIJK, Teun D. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario: Barcelona : Paidós, 1978. 309 p.; VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje: cognición y desarrollo humano: Barcelona : Paidós, 1978.; _____. Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires : La Pleyade, 1973. 320 p.; ZULETA, Estanislao. Sobre lectura. Charla dictada en la Universidad Libre de Bogotá, Julio 1978.

CONTENIDO:

La investigación se realizó a la luz de la teoría de Lev. Vigotsky, en su concepto sobre que el lenguaje es un medio de comunicación social, un medio de expresión y de comprensión. También, del mismo autor, se ha tomado el concepto del aprendizaje en los contextos educativos como un diálogo de saberes, donde el docente juega un papel de cooperador, de facilitador. El alumno en este contexto aprende más fácil por la colaboración que recibe del adulto, Vigotsky usó el término de Zona de Desarrollo Próximo.

De Teun A. Van Dijk, se retomó la ciencia del texto, donde ofrece una amplia conceptualización sobre la comprensión. Este autor presenta una amplia explicación de cómo los hablantes son capaces de leer o de oír manifestaciones lingüísticas tan complejas como son los textos, de entenderlos, de extraer ciertas informaciones y almacenarlas al menos parcialmente en el cerebro y volver a reproducirlas según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten; y con la profesora María Cristina Martínez Solís y un grupo de

docentes de la Universidad del Valle se analizaron los trabajos que vienen realizando en los temas de comprensión y producción de textos escritos argumentativos. En uno de los textos retoma a Van Dijk para explicar ampliamente las dimensiones de la microestructura, la macroestructura y la superestructura.

Del Sena se utilizó la teoría, las directrices y las políticas de las competencias laborales, dentro del marco jurídico de la formación profesional integral y para el hipertexto se retomaron varios autores que han adelantado investigaciones al respecto.

METODOLOGÍA:

El diseño de esta investigación es cuasiexperimental, donde el grupo experimental fue asignado a la docente, dentro de su programación, para orientar el módulo de Comunicación para la Comprensión, conformado por 14 alumnos, de la especialidad de Desarrollo de Productos y Servicios, cuya formación lectiva, es decir en el Sena, tiene una duración de un año.

El grupo control, conformado por 22 alumnos, fue escogido teniendo en cuenta que la docente no tenía ninguna intervención en él, la duración y la especialidad de estudio en igualdad de condiciones al grupo experimental. El contacto se registró sólo para la aplicación del pretest y el postest.

Los resultados de la aplicación del pretest y el postest en ambos grupos se encuentran detallados en los resultados y serán analizados con medidas de tendencia central, específicamente medias estadísticas y a nivel cualitativo.

El instrumento utilizado como pretest y postest fue seleccionado del área de Servicio al Cliente, pues ambos grupos la tienen contemplada en su diseño curricular. El texto que sirvió de Instrumento fue corregido y avalado por expertos en comprensión de lectura, lo mismo las ocho preguntas, de selección múltiple, que sirvieron de base para analizar las dimensiones y los componentes planteados por los autores Giovanni Parodi Sweis y Paulina Nuñez Lagos, en su estudio sobre comprensión y producción de textos.

CONCLUSIONES:

Una vez aplicada la propuesta, los estudiantes del grupo experimental avanzaron en los componentes de: tema, relaciones retóricas, tesis, argumentación y conclusiones. No se presentaron avances en los componentes de progresión temática, relaciones interoraciones y macroproposiciones.

En el grupo control, a pesar de no haberse implementado la propuesta, se presentaron avances en los componentes del tema y macroproposiciones. En los otros seis componentes no hubo variación.

A continuación se hace alusión a cada uno de ellos.

En el componente de la progresión temática no hubo avances porque los estudiantes no se concentran en los textos. Les da mucha dificultad reconocer las relaciones múltiples que se dan en un escrito, especialmente cuando se les presentan los textos en hipermedia.

En las relaciones interoracionales el grupo experimental obtuvo mejor calificación en el postest, aunque los estudiantes mostraron inconvenientes para hallar la coherencia en el texto. Esta y otras propuestas deberán reforzar las claves lingüísticas y semánticas que permitan enlazar oraciones entre sí.

En cuanto al componente del tema se logró avanzar en ambos grupos, más en el experimental que en el control. Sin embargo, se evidenció los obstáculos que presentan los estudiantes para seleccionar las ideas principales y secundarias en los textos.

Para las macroproposiciones, el resultado fue totalmente contradictorio, pues en el grupo control se presentaron avances y en el experimental acertaron menos estudiantes en el postest que en el pretest. El análisis de este componente lleva a concluir que se requieren implementar en los estudiantes, más talleres y ejercicios que permitan reconocer las ideas que dentro del texto tienen la gran tarea de llevar la secuencia de conceptos para sustentar la tesis.

El grupo experimental mostró avances en las relaciones retóricas, aunque en los talleres se les dificultó la ordenación de las palabras en la oración y el papel de las mismas (sustantivos, adjetivos, verbos, adverbios, preposiciones y conjunciones).

La tesis está en estrecha relación con el tema. Por lo tanto, también se les complicó a los estudiantes, en la secuencia de oraciones de un texto, hallar aquellas que señalan la posición del autor o escritor. En el grupo experimental se dieron avances al aplicar la propuesta pedagógica.

Referente a la argumentación, los estudiantes del grupo experimental lograron más avances que los del grupo control, pero se requiere implementar más propuestas y talleres que refuercen el trabajo con los conectores o frases que inducen a ampliar las propuestas de la tesis.

En el componente de las conclusiones se lograron mejores calificaciones con la propuesta en el grupo experimental, pero se evidenció la poca experiencia de los alumnos para encontrarlas, pues ellas guardan estrecha relación con la tesis y la argumentación.

Con relación a la hipermedia, los alumnos, al final de la intervención, se mostraron satisfechos con los avances logrados en el manejo del computador, el uso de hipervínculos y la organización de los textos.

RECOMENDACIONES

Dentro del modelo de las competencias laborales que la entidad viene implementado, se recomienda trabajar las capacidades argumentativas y lectoras como requisito (podría ser un curso nivelatorio), para que los alumnos desarrollen las competencias específicas y puedan responder con calidad a las exigencias del medio productivo.

Con relación a la microestructura, en el componente de la progresión temática, se sugiere enfatizar, dentro del módulo de Comunicación para la comprensión, las habilidades para leer correctamente, evitando las dificultades que usualmente se presentan. Para lograrlo se deben analizar las horas asignadas a cada tema, porque es muy corto el tiempo para las prácticas.

Para alcanzar un nivel satisfactorio en el componente de las relaciones interoracionales se requieren muchos ejercicios de sintaxis y semántica. Aquí se recomienda que no sea sólo en la formación técnica, sino en la educación formal trabajar este aspecto, pues se necesita tiempo y dedicación para lograrlo. Dentro del horario normal del módulo propuesto para el Sena es imposible desarrollar estrategias que lo garanticen.

Los textos elaborados en hipermedia presentan ayudas a través de los hipervínculos para detectar las relaciones y la sustentación de un argumento; por ello, se sugiere que los alumnos tengan en las aulas equipos que puedan favorecer estas competencias. Además, dentro del diseño curricular del módulo de Comunicación, aparecen como exigencia y evidencia, la lectura y elaboración de textos en el procesador.

Se recomienda reforzar los aspectos que tienen que ver con la construcción de un texto como: párrafo, ideas principales, secundarias, conectores, frases enlace, papel de las palabras en un contexto determinado, la utilización de los signos de puntuación y aún la misma ortografía de las palabras, lo que facilitará no sólo la comprensión, sino la producción de textos escritos argumentativos, evidencia que todos los docentes solicitan a los alumnos a través de los ensayos.

Para mejorar la comprensión de la opinión de un escritor, se considera práctico y funcional desarrollar talleres con los alumnos, no sólo para encontrar la hipótesis o tesis que el autor plantea en el texto, lo cual se puede hacer a través de preguntas inductivas, sino también que ellos mismos planteen posiciones u opiniones que deseen sustentar para convencer a sus compañeros.

Se sugiere, como eje del trabajo argumentativo, trabajar en diferentes ejercicios y a través de los demás módulos de la formación, las macroproposiciones que tienen la función de argumentar, lo mismo que la o las conclusiones a las que llega un autor. En este objetivo deben comprometerse todos los docentes que orientan los módulos, pues se encuentra que los parámetros son establecidos en el manejo de la lengua materna, pero el estudiante encuentra que en los demás productos que debe presentar como evidencias de su aprendizaje, las reglas las impone cada docente. Un trabajo interdisciplinario logrará mejores avances en la comprensión y producción de textos.

Para lograr lo anterior, se recomienda involucrar a todos los docentes en una labor de aprendizaje y de cambio permanente. Las propuestas también deben tener en cuenta a los educadores, para que ellos desarrollen o fortalezcan sus competencias lectoras y puedan así contribuir al desarrollo y mejora de las competencias de los alumnos.

A partir de este trabajo, se sugiere continuar incursionando en ésta y otras temáticas que tengan que ver con la comprensión y producción de textos. Igualmente, implementar más propuestas que aporten significación al aprendizaje de la lengua materna de los alumnos del Sena, teniendo especialmente en cuenta el tiempo que se destine a aplicarlas.

INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Título	COMPRENSIÓN DE TEXTOS ESCRITOS ARGUMENTATIVOS EN ESTUDIANTES DEL CENTRO DE COMERCIO Y SERVICIOS DEL SENA REGIONALCALDAS
Investigador Principal	LONDOÑO, DE SÁNCHEZ, Martha Lucía
Nombre del Grupo Investigador	Cognición y Desarrollo Humano
Clasificación del Grupo	Reconocido por Colciencias
Línea de Investigación	Cognición y Desarrollo Humano
Área de Conocimiento	Educación y Pedagogía
Fecha de Iniciación	Junio de 2003
Fecha de Finalización	Enero 2005
Lugar de ejecución del proyecto	Sena, Centro de Comercio y Servicios
Tipo de Proyecto	Investigación Cuasiexperimental

RESUMEN EJECUTIVO

El alumno promedio que ingresa a los grupos del Centro de Comercio y Servicios del Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), ha presentado una capacidad baja de comprensión de textos escritos argumentativos, lo cual limita notoriamente los logros en su proceso de aprendizaje.

El objeto de este estudio fue el de verificar la incidencia de una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia, para mejorar las habilidades en la comprensión de textos escritos argumentativos.

La investigación se caracterizó por ser cuasiexperimental, donde el grupo experimental fue uno asignado a la docente para orientar el módulo de Comunicación para la comprensión, conformado por 14 alumnos de la especialidad de Mercadeo y Servicios.

Se utilizó como instrumento para el pretest y el postest, un texto afín a los dos grupos y la evaluación se efectuó de acuerdo con las tres dimensiones y los ocho

componentes planteados y experimentados por Giovanni Parodi Sweis y Paulina Nuñez Lagos en su estudio sobre comprensión y producción de texto textos.

En términos generales, la propuesta pedagógica permitió obtener que en cinco de los ocho componentes, se vieron avances y en los otros tres no, lo que condujo a concluir que se requieren esfuerzos colectivos institucionales y a largo plazo, para mejorar las capacidades en los diferentes componentes de la microestructura, la macroestructura y la superestructura, de tal manera que se puedan obtener mejores resultados en la comprensión lectora y, obviamente, en el aprendizaje.

Se recomendó diseñar nuevos estudios e implementar propuestas y estrategias que conduzcan a fortalecer las competencias lectoras.

PALABRAS CLAVES

Comprensión, textos escritos argumentativos, aprendizaje colaborativo, hipertexto, propuesta pedagógica dimensiones, microestructura, macroestructura, superestructura, niveles, progresión temática, relaciones interoracionales, tema, macroproposiciones, relaciones retóricas, tesis, argumentación, conclusiones.

Principales resultados académicos derivados del Proyecto:

Ponencia:

LONDOÑO DE SÁNCHEZ, Martha Lucía y otros. La Comprensión y Producción de Texto escrito a través del aprendizaje colaborativo.

Publicaciones:

LONDOÑO DE SÁNCHEZ, Martha Lucía y Otros. Educación, Crítica y Reforma y Pensamiento. Libro Electrónico CD. 2005

ISBN: 9314-15-5

