

PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA EN APRENDIZAJES COLABORATIVOS
A TRAVÉS DEL FORMATO HIPERMEDIA PARA ALUMNOS DE III
SEMESTRE DE LA FACULTAD DE MERCADEO NACIONAL E
INTERNACIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE MANIZALES

DORA MIRYAM RIOS LONDOÑO

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MANIZALES
2005

PRODUCCIÓN TEXTUAL ESCRITA EN APRENDIZAJES COLABORATIVOS
A TRAVÉS DEL FORMATO HIPERMEDIA PARA ALUMNOS DE III
SEMESTRE DE LA FACULTAD DE MERCADEO NACIONAL E
INTERNACIONAL

DORA MIRYAM RIOS LONDOÑO

Tesis de Grado para optar al título de: Magíster
En Educación.Docencia

Directora:
MARTHA CECILIA GUTIERREZ GIRALDO
Doctora en Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MANIZALES
2005

Nota de Aceptación

Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Manizales, 4 de febrero de 2005

DEDICATORIA

A la memoria de mis padres

A mis hijas Valentina y Angélica María, por ser la razón de mi existir y mi lucha constante, además, por su comprensión, paciencia y apoyo proporcionado para la realización del presente trabajo de investigación.

A Pedro por su motivación constante.

AGRADECIMIENTOS

La autora expresa sus agradecimientos a:

La Universidad de Manizales, por la colaboración que le brindó para la realización de la Maestría en Educación.Docencia.

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo, Coordinadora de la Maestría en Educación.Docencia, Doctora en Ciencias de la Educación, por convertirse en la Zona de Desarrollo Próximo y el aporte de sus valiosos conocimientos, su gran dedicación, apoyo y confianza que proporcionó durante el desarrollo de la Maestría y el Proyecto de Grado.

A Gloria Esperanza Ospina Arias, por su persistencia y perseverancia para la realización de cada una de las tareas del proyecto.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
RESUMEN.....	1
1. INTRODUCCIÓN.....	3
2. ANTECEDENTES.....	4
3. DELIMITACION Y FORMULACION DEL PROBLEMA.....	12
4. JUSTIFICACIÓN.....	13
5. OBJETIVOS.....	14
6. MARCO TEORICO.....	15
7. HIPÓTESIS.....	42
8. METODOLOGÍA.....	43
8.1 DISEÑO.....	43
8.2 VARIABLES.....	44
8.2.1. Variable Independiente.....	44
8.2.2 Variable Dependiente.....	45
8.3 VARIABLES INTERNAS A CONTROLAR.....	46
8.4 POBLACION.....	47
8.5 TECNICAS E INSTRUMENTOS.....	48
8.6 PROCEDIMIENTO.....	49

9. ANALISIS E INTERPRETACION DE LA INFORMACION	50
10. CONCLUSIONES	61
11. RECOMENDACIONES	63
12. BIBLIOGRAFIA	64
13. ANEXOS	67

LISTA DE ANEXOS

- Anexo 1: Instrumento
- Anexo 2: Propuesta Pedagógica
- Anexo 3: Resultado General Prueba Pretest – Postest Grupo Experimental.
- Anexo 4: Resultado Prueba Pretest y Postest del Grupo Experimental y Control.
- Anexo 5: Resultados Prueba Pretest y Postest del Grupo Control

RESUMEN

Los estudiantes en la educación Superior se ven enfrentados a la necesidad de elaborar y presentar trabajos, informes, relatorías, esquemas, análisis y ensayos para evidenciar el aprendizaje de sus actividades académicas, en los cuales requieren apropiación del saber relacionado con el discurso de la ciencia, necesitan reconocer y manejar estrategias discursivas que les permitan producir textos acordes con la tipología del área científica y profesional y es aquí donde el aprendizaje colaborativo tiene gran incidencia en el logro de este propósito y contribuye al rendimiento académico de los alumnos, posibilitando el desarrollo del pensamiento, de las relaciones interpersonales y de valores, la motivación al aprendizaje y la satisfacción del propio trabajo.

Para el fortalecimiento de la producción textual se planteó una hipótesis de trabajo “Una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia favorecen el desarrollo de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de Computadores I de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales”; la cual fue verificada por medio de los resultados arrojados por el grupo experimental; y cuyo objetivo general se formuló en el sentido de Verificar la influencia de una propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia para fortalecer la producción de textos escritos argumentativos en los estudiantes.

El método que se empleó para demostrar la Hipótesis planteada, fue el Diseño Cuasiexperimental con dos grupos Experimental y Control. Ambos grupos se les aplicó la prueba pretest en ambas condiciones. El grupo experimental tuvo intervención de la variable independiente “Propuesta Pedagógica” donde se realizó análisis de medias no pareadas.

Los alumnos de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional, lograron fortalecer con la influencia de la variable independiente la producción de texto escrito, teniendo el manejo de los niveles organizacionales del texto.

En el presente trabajo se identificó que con la aplicación de la propuesta pedagógica, el grupo experimental conformado por los estudiantes del grupo experimental, demostraron fortalecimiento en la construcción de la producción escrita, especialmente en los componentes de la Macroestructura y la Superestructura; a nivel de la Microestructura presentaron dificultades en el manejo de las relaciones interoracionales del texto.

Se recomienda que para futuras investigaciones de este tipo, se diseñen propuestas pedagógicas con un lapso mucho más amplio, con el propósito de que los sujetos que intervengan, desarrollen las capacidades y habilidades necesarias para un mejor desenvolvimiento en su quehacer académico.

1. INTRODUCCIÓN

Con los avances tecnológicos y la tecnología de punta se necesita de personas que no sólo construyan textos escritos tradicionales, sino que interactúen y diseñen textos en formato hipermedial que incluyan imágenes múltiples, enlaces que permiten la presentación de un número ilimitado de páginas para hacer más amplio y enriquecido el aprendizaje.

Este proyecto se enmarca dentro de los objetivos que señala la Universidad de Manizales en su programa de Maestría en Educación. Docencia, como es el de diseñar proyectos de investigación disciplinar e interdisciplinar que contribuyan al fortalecimiento de una cultura investigativa institucional.

Al alumno de la Universidad de Manizales se le exige como capacidad básica construir textos argumentativos pues frecuentemente los profesores para evaluar la asignatura respectiva le solicita la elaboración de ensayos e informes, para que así mismo esté en capacidad de proyectarse y aplicarlo en el medio laboral.

En la realización del proyecto se diseña y se implementa una propuesta pedagógica para fortalecer la producción de textos escritos en aprendizajes colaborativos a través de formato hipermedial en los alumnos de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional. Se inicia con un grupo experimental y un grupo control, a los cuales se les aplica las pruebas pretest y postest.

La Propuesta pedagógica se aplica al Grupo Experimental en el transcurso del período académico y una vez finalizado el proceso se analizan los resultados arrojados por los estudiantes pertenecientes al grupo experimental, con el fin de demostrar el fortalecimiento en la construcción de textos escritos argumentativos en aprendizajes colaborativos a través de formato hipermedial.

2. ANTECEDENTES

Con el transcurso del tiempo la enseñanza de la lecto-escritura, ha sido entendida como la codificación de las grafías en sonidos, de allí que estuviera centrada en aspectos como la discriminación perceptiva, tanto en el reconocimiento visual (la forma), como en el auditivo (el sonido), además de asignar un valor especial a la coordinación motora¹.

En muchas ocasiones el alumno realiza una lectura mecánica correcta, pero ignora el verdadero propósito de la lectura inteligente y lee sin poner en el texto el interés que todos esperamos. Ante esa actitud frente a la información actualizada o a bellas páginas literarias, los docentes experimentan cierta impaciencia, unida a una “molestia” inexplicable. Estas sensaciones surgen, por un lado, porque no se concibe una lectura sin razonamiento, un ejercicio lector sin tratar de introducirse en el pensamiento mismo del que lo escribió, para poder luego explicarlo claramente, y por otro, porque se siente que eso sucede a raíz que se ha dado pocos instrumentos al alumno, para que pueda leer comprensivamente y quiera hacerlo.²

La producción de textos debe ser el objetivo principal del proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua materna en todos los niveles, bajo cualquier denominación de la asignatura, y cuyo campo se centre en preparar al alumno para que maneje adecuadamente su lengua materna en las diferentes actividades comunicativas, primero en su vida estudiantil y posteriormente en su vida profesional, tarea en la que se integran aspectos relacionados con la lectura y escritura en su respectivo contexto sociocomunicativo³.

La lectura y la escritura como procesos creativos e interactivos de construcción son competencias requeridas en toda actividad académica y profesional para quien quiera desempeñar con eficiencia y éxito su diaria labor.⁴

Los conceptos de texto, y producción han evolucionado drásticamente, donde el papel del conocimiento previo del lector/escritor; así como de sus procesos psicolingüísticos, adquieren un rol central.

La investigación en el campo de la producción escrita se ha intensificado a partir de la década de los ochenta. Es evidente que la aparición y la consolidación de líneas de trabajo e investigación en este dominio, ha mostrado un desfase notable en comparación con la gran cantidad de

¹ BARRIOS DE C. María Gladis. Producción de Texto escrito. Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. 2000. p.10.

² <http://www.montevi.edu.uy/nuevo/articulo.php?artic=165>

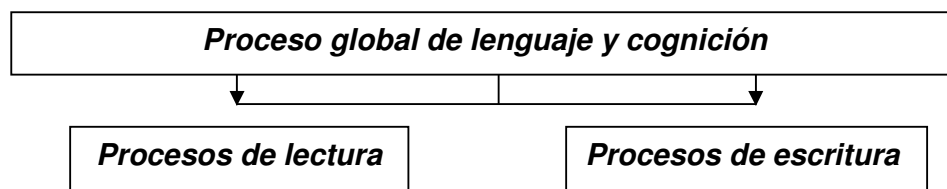
³ CISNEROS, Mireya. Hacia la producción y comprensión de textos en el nivel universitarios. Año 2001, Documentos UNESCO.

⁴ FRIAS, Navarro Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos: Interpretación y Composición. Bogotá Aula Abierta. Cooperativa Editorial Magisterio. 1998. P. 7

investigaciones realizadas sobre la comprensión lectora durante los últimos treinta años. La demora sobre la aparición de estudios de la producción escrita, puede deberse entre otras cosas, a la complejidad del dominio y a la tardía aparición de marcos teórico-conceptuales y de metodologías de la investigación novedosas y apropiadas para su estudio (Hayes y Flower, 1986). El desarrollo de las líneas sobre producción escrita también se ha visto potenciada por los nuevos enfoques funcionales y pragmatistas del lenguaje, que destacan la dimensión comunicativa del lenguaje, dentro de distintos tipos de contextos y prácticas comunicativas específicas (Camps, 1993, Vila 1993)⁵.

Generalmente, se tiende a pensar que un buen comprendedor tiende a ser un buen escritor de textos y consecuentemente, un lector deficiente tiende a desempeñarse pobremente como escritor. La idea que parece subyacer a esta primera impresión apuntaría a la existencia de algún tipo de conocimiento común entre escritura y lectura y que, por ende, dichos rasgos compartidos resultarían vitales con respecto a la organización de actividades destinadas al proceso de enseñanza-aprendizaje.

La reflexión teórica estricta se presenta como una segunda vertiente que aporta luces sobre el tema de las conexiones entre lectura y escritura. Su objetivo es indagar y formular teorías y modelos que logren dar cuenta de los procesos de lectura y escritura como parte de un proceso global de lenguaje y cognición⁶.



Una forma de producir esos nexos colaborativos es estimulando la conversación, la discusión, lectura y escritura grupal para alcanzar de este modo, una comprensión común de los fenómenos que interesa relacionar. (Dyson, 1989).

Se le asignaba un rol extremadamente pasivo en el proceso de comprensión textual o, más bien, en el acto de decodificar, traducir y llevar a su memoria el contenido, supuestamente explícito de un texto.

Esta visión del lector como mero decodificador y memorizador de información textual se basaba en el supuesto de que él debía identificar cada palabra del

⁵ CAMPS, A. La enseñanza de la composición escrita. Una visión General”. Cuadernos de pedagogía, 1993. 216 p. 19-21

⁶RIVERA LAM, Mailing. Conexión entre comprensión y producción de textos escritos: antecedentes históricos. Antofagasta, 2002

escrito relacionando su sonido con el significado léxico almacenado en su memoria para llegar así a unir sintácticamente cadenas de palabras.

La elaboración del significado textual se daba como supuesta y se consideraba que el lector no se involucraba en una tarea de gran creatividad sino en un proceso de reproducción de información textual explícita.

Si procesar y construir este tipo de textos causa gran dificultad, los textos hipermediales por sus enlaces y cantidad de información implican para el sujeto mejorar habilidades tanto para la interpretación como para la producción de los mismos.

Sobre la producción de textos, algunos autores concluyen:

Stotsky (1983), Shanahan (1984), Shanahan y Lómax (1986) aportaron estudios correlacionales que demuestran que la lectura y la escritura tendrían determinados aspectos comunes⁷.

Cassany⁸ opina que la distinción entre corrección y evaluación del discurso escrito puede ser aclaradora. Según este autor la primera interesa más a maestros o educadores preocupados por las revisiones de los trabajos de sus alumnos como parte del desarrollo de la habilidad escrita. Su objetivo central es ayudarlos a enmendar sus errores y avanzar en su manejo de las estructuras y recursos necesarios para llegar a elaborar textos coherentes y cohesionados en diversas tipologías.

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 Gregorio⁹, 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. Perelman¹⁰, 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.

⁷ <http://seminariodidactico.tripod.cl/Antecedentes%20teoricos.htm>

⁸ CASSANY Daniel. Reparar la Escritura Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó 1996.

⁹ De Gregorio: En CATEDRA UNESCO Lectura y Escritura. Resumen de ponencias II Congreso internacional. Chile, 2003, p 46-47

¹⁰ PERELMAN, F. Textos Argumentativos: su Producción en el Aula. En: Lectura y vida. Buenos Aires, 2001, p. 32-45

Lo mismo sucede en la universidad, la cual espera que sus alumnos lleguen con capacidades mínimas para construir diferentes textos. Lo que en la realidad no es cierto, porque muestran serias deficiencias en el manejo del lenguaje: en la escritura de la palabra y en la coherencia y cohesión de las oraciones y los párrafos.

Quesada¹¹, 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.

Silvestri¹², 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.

Rivera Lam¹³ (2002), en su estudio sobre "Estrategias de Lectura para la Comprensión de textos escritos": El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior, 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.

Esta autora concluye 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 participativas¹⁴.

¹¹ II Congreso Internacional de Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura, Chile, 2003. p. 98-99

¹² Silvestre: En CÁTEDRA UNESCO. I Coloquio Internacional III Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina. Memoria 2001 (s.p.)

¹³ Rivera Lam, Mailing. Conexión entre comprensión y producción de textos escritos: antecedentes históricos. Antofagasta, 2002.

¹⁴ 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.

El II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO sobre Lectura y Escritura (2003), presenta el trabajo de González¹⁵, 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, Padilla¹⁶, 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.

Desde comienzos de la década del noventa, la evaluación por competencias en lenguaje en Colombia ha estado inscrita en el marco de una reflexión teórica sobre el desarrollo del lenguaje que postula que el proceso de significación de lo humano es una condición indispensable para lograr la formación integral de los sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo: Social, Cognitivo, Cultural, Estético y Físico.¹⁷

Pérez Grajales Héctor (1995)¹⁸, en su libro comunicación escrita orienta la lectura y la comprensión escrita por una concepción lingüística científica y una metodología de taller. Varios capítulos se adaptan al análisis de diferentes discursos y los modelos de T.A. Van Dijk.

Martínez¹⁹, 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 pre-saberes, es decir, sus esquemas mentales están muy arraigados a la hora de interactuar con un texto.

Parra²⁰ 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.

¹⁵ Op cit. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. p. 64-65

¹⁶ Ibid. p. 92-93

¹⁷ Op cit. II congreso Internacional Cátedra UNESCO. P. 64-65

¹⁸ PEREZ Grajales, Héctor. Comunicación Escrita. Santa fe de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1995.

¹⁹ MARTINEZ, María Cristina. Comprensión y Producción de Textos Académicos: Expositivos y argumentativos. Cali: Universidad del Valle. 1.999, p. 31-55

²⁰ PARRA, Marina. Como se produce el texto escrito: Teoría y Práctica. Bogotá Cooperativa Editorial Magisterio. 1994.

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

D.G. Hendry; T.T. Carey (1990) investigaron las estrategias que la gente utiliza en la navegación de un texto hipermedial y la comprensión de tareas. Básicamente el objetivo de su estudio es tener una mayor comprensión acerca de la navegación en un hipertexto y particularmente el potencial en un hipertexto para una experiencia de aprendizaje y como la estructura hipertextual afecta en la comprensión del contenido de un texto.²¹

Cantos, G. Pascual (1991), presenta la experiencia de ELAO – Enseñanza de Lenguas Asistida por Ordenador -. Donde se destacan los siguientes aspectos del hipertexto: “Configura un entorno donde el usuario puede considerar aspectos diferentes, aunque complementarios, del mismo concepto, utilizando las facilidades ofrecidas; el alumno puede adquirirlos por medio de la experimentación. Se pueden ensamblar diversos procesos de aprendizaje a través de potentes interfaces de usuarios.²²

Bloomfield y Jonson (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.²³

Brown, Edward; Chignell Mark H. (1993) presentaron un modelo pedagógico de diseño de hipertextos. El modelo involucra la autorregulación, el pensamiento constructivo para crear conocimiento por la manipulación correspondiente a las representaciones de pantalla.²⁴

Blan, Karen; Liebowitz, Jay (1993) desarrollaron una herramienta para la investigación y la enseñanza en la adquisición de conocimiento usada para ayudar a los estudiantes en la Universidad de George Washington a construir varios métodos para la adquisición de conocimiento en el desarrollo de sistemas expertos.²⁵

²¹ HENDRY, D.G. CAREY. A. study of Measures for Research in Hypertext Navigation. En: Human-Computer Interaction (interact). 90. University of Guelph Notario Canada. 1990. p. 101-10

²² CANTOS, G. Pascual. El Hipertexto en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. En: INFODIDAC, No. 16. p. 15-19. 1991.

²³ BLOOMFIELD, H. Jonson. Towards cognitively salient relations for hypertext navigation. En British Computer Society Conference Series 7. Cambrigde University Press. September p. 462-477. 1993.

²⁴ BROWN, Edward; CHIGNELL Mark H. Learning by linking: Pedagogical enrironments for hypermedia authoring. En journal of computing in higher education. Vol 5 No. 1 p. 27-50. 1993

²⁵ BLAN Karen. Liebowitz, Jay. Kart: A Multimedia tool to help studenstlearn knowledge acquisition. En journal of end user computong (EUC). Vol 5 No. 1 1993. p. 5-16

Ellis David y otros (1993) Desarrollaron un proyecto diseñado para proveer un marco de trabajo para la evaluación del usuario en paquetes de software y en ambientes hipertextuales en términos de cuál provee mayor flexibilidad a los aprendices para seguir sus estilos preferidos de aprendizaje.²⁶

Viau, Rolland; Larivee Jacques (1993) se propusieron en su estudio crear un prototipo de un texto multimedial interactivo y explorar las relaciones entre la ejecución de los aprendices y el uso de herramientas disponibles de aprendizaje, por ejemplo, el glosario y el mapa de navegación.²⁷

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. Además el hipertexto ha sido llamado a ser un medio para democratizar el proceso de enseñanza-aprendizaje porque permite a cada persona un acceso tanto para producir como para decodificar conocimientos. El hipertexto no tiene una jerarquía de ideas y despliega una estructura dinámica por oposición a la estructura estática de los textos impresos.

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 estudiantes el aprendizaje directo.²⁸

Toda esta serie de conceptos y el hecho de que hoy los estudiantes de la Universidad interactúan permanentemente con los textos electrónicos, a través de Internet, exigen que se diseñen estrategias para mejorar la producción textual, lo que se verá reflejado en las evidencias que deben presentar los estudiantes al ser evaluados en las diferentes asignaturas.

Por ello, se llevó a cabo el compromiso con esta investigación de diseñar e implementar una propuesta pedagógica para fortalecer la producción de textos escrito argumentativo a través del aprendizaje colaborativo en formato hipermedial en estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales.

²⁶ ELLIS, David y Otros. Hypertext and learning styles. En: Electronic library. Vol 11, No. 1 p. 13-18, 1993.

²⁷ VIAU, Rolland. Larivee Jacques. Learning tools with hypertexto : and experiment. En: Computers and Education. Vol. 20 No. 11 p. 11-16 1993.

²⁸ RUEDA, O., Rocío. Hipertexto: Representación y Aprendizajes. Fundación Universitaria del Oriente Antioqueño. Santafé de Bogotá.

3. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Los estudiantes que llegan a la formación profesional a la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales presentan deficiencias en la producción de textos escritos, tales como: Desconocimiento del significado de las palabras que usan, falta de familiaridad con los textos universitarios y las formas propias de expresión escrita en este ámbito, no reconocen la intención comunicativa de un texto, ni la forma como se estructura los significados globales del texto, tienen incapacidad para adaptar saberes adquiridos, y de establecer relaciones entre los significados de varios textos, así como para asumir posturas críticas debidamente argumentadas.

Esto nos lleva a plantear la pregunta ¿Cómo fortalecer la Producción de texto escrito argumentativo en aprendizajes colaborativos a través de una propuesta pedagógica mediante el formato hipermedial en los alumnos inscritos en la Asignatura Computadores I de III semestre Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales?

4. JUSTIFICACIÓN

La producción de texto escrito a través del aprendizaje colaborativo en formato hipertextual es una necesidad que está implícita en el perfil del Profesional en Mercadeo que la Universidad ha fijado para su desempeño profesional y personal, valores éticos, autonomía, creación e innovación de empresa, estudios de mercado, planeación, dirección y evaluación de campañas de promoción, publicidad; análisis de la efectividad de las agencias y de los canales de distribución de los productos, así como el costo de sus servicios; investigación y selección de formas para los nuevos productos, tipos de empaques, medios de transporte y acarreo, control, calidad y recomendación de sistemas de exhibición y vitrina; compromiso con el desarrollo sostenible de las organizaciones, además la Universidad de Manizales cuenta con una adecuada estructura administrativa, académica y logística para enfrentar los retos que la sociedad le demanda: entre ellas tiene, tecnología adecuada, Centro de Investigaciones, programas de proyección social, profesores calificados, relaciones nacionales e internacionales, estructura de bienestar estudiantil, adecuada estructura de postgrados y formación avanzada.

Hoy los contextos demandan ciudadanos con desempeños cualificados en lingüísticas como son las competencias del pensamiento y de comunicación y dentro de estas últimas las de producción de texto escrito por ser fundamental para lograr un aprendizaje significativo.

En cuanto a la pedagogía se debe optar por una de las formas de consolidación de las relaciones sociales: en la que se propicia el pensamiento crítico, deliberativo, creador e independiente, en la que genera una participación horizontal de trabajo, una relación dialógica, en la que implementa un proceso liberador del hombre. La interacción entre sujetos, como constituyente de la relación pedagógica, se materializa en un proceso de enseñanza- aprendizaje. En este proceso, los sujetos se enfrentan a discursos y prácticas del saber y del quehacer social pero la relación entre ellos no es directa sino que es una relación siempre mediada y vehiculizada.

Esas mediaciones son múltiples; pero lo interesante es que según sea la forma como intervengan y se conjuguen deben contribuir al mejoramiento de la calidad del aprendizaje en el sujeto, en nuestro caso en el fortalecimiento de la producción de texto escrito argumentativo a través del aprendizaje colaborativo en formato hipertextual en alumnos de III semestre de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales.

5. OBJETIVOS

5.1 GENERAL

Verificar la incidencia de la propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia para fortalecer la producción de texto escrito argumentativo en formato hipermedial.

5.2 ESPECÍFICOS

Evaluar el estado de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales antes de la intervención pedagógica y después de aplicada la propuesta.

Diseñar la propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia basada en la producción de textos escritos argumentativos en estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales.

Aplicar la propuesta para verificar la incidencia en la producción de textos escritos argumentativos en formato hipermedial.

6. MARCO TEÓRICO

El texto es una unidad de lenguaje en uso; al hablar de texto se piensa a menudo, solamente en escritura, Sin embargo, la unidad de texto escrito es sólo una de sus formas o modos. Cuando decimos texto, podemos referirnos a un poema, a una carta, pero también a una narración, una anécdota, una argumentación, una oración a San Benito: hablamos de una unidad ya sea en la oralidad o en la escritura.

El texto es entonces un pasaje escrito u oral que forma una unidad, sin importar su extensión. Para Halliday y Hasan, el texto es una unidad semántica, una unidad de sentido, pero no de forma. La integración estructural existente dentro de las partes de un texto es de otro tipo que la que existe entre una oración o una cláusula; la relación del texto con la cláusula o la oración no es de tamaño, sino de realización. Ligado con el concepto de texto está el de textura. El concepto de textura expresa la propiedad de ser un texto, un tejido (Halliday y Hasan 1976).²⁹

El texto tiene textura, y es lo que lo distingue de algo que no es un texto y deriva su textura del hecho de que funciona como una unidad con respecto a su entorno (Halliday y Hasan 1976:2). Jakobson, por su parte, habla de la textura en relación con las diversas finalidades del mensaje que determinan la diversa conformación del mismo (Jakobson, 1963).³⁰

En la textura pueden distinguirse dos tipos de redes semánticas, las que refieren al contexto y las que se dan dentro del texto: los del registro o estilo y los de la cohesión. "El registro es el conjunto de configuraciones semánticas asociadas generalmente con el contexto situacional que define la sustancia del texto: lo que significa en el sentido más amplio, incluyendo todos los componentes de su significado, social, expresivo, comunicativo etc. y representacional. La cohesión es el conjunto de relaciones de sentido que es general a todas las clases de texto, que distingue el texto del no-texto e interrelaciona los significados sustantivos del texto entre sí. A la cohesión no le concierne lo que el texto significa, le concierne más bien cómo el texto se constituye como un edificio semántico (cf. Halliday y Hasan 1976: 27, mi traducción).³¹

Para van Dijk, hay condiciones de dos clases para que se dé la conectividad o la cohesión de un texto: condiciones lineales y globales. La conexión es la relación específica entre proposiciones; las frases son objetos sintácticos y la conexión es una noción semántica, de modo que si puede decirse que las

²⁹ HALLYDAY & HASAN. *Cohesión in English*, Longman, London. 1976

³⁰ JAKOBSON R., *Essais. De Linguistique generale*. Points, Paris . 1963

³¹ HALLYDAY Op. cit. P. 27

frases o cláusulas están conectadas es porque sus proposiciones subyacentes lo están.

Es importante subrayar el hecho de que cuando se habla de cohesión, se habla de relaciones: lo cohesivo no es la presencia o no de una clase particular de elementos sino la relación entre un elemento y otro. "La cohesión ocurre cuando la interpretación de un elemento del discurso depende de la de otro. El uno presupone al otro, en el sentido de que no puede ser definitivamente decodificado excepto por recurso a aquel" (Halliday y Hasan 1976:21). Estas relaciones entre los elementos se llaman lazos, y hay varios tipos de ellos: la referencia, la sustitución, la elipsis, la conjunción y la cohesión léxica, entre las cuales podemos contar la repetición (Halliday y Hasan 1976: 12). La cohesión depende de la organización estratificada del lenguaje, que tiene tres niveles de codificación o estratos: el semántico (los significados), el léxico-gramatical (las formas) y el fonológico y ortográfico (la expresión).

El sistema gramatical establece uniones referenciales y secuenciales entre los elementos del texto. El referente puede ser un nombre, un sintagma, un fragmento de oración, una oración o todo un enunciado. Esta remisión puede darse hacia atrás o hacia adelante, constituyéndose en una anáfora (1) o una catáfora (2). Por ser una relación semántica, como todos los componentes del sistema semántico, la cohesión se realiza asimismo a través del sistema léxico-gramatical, de modo que algunas formas de cohesión se dan a través de la gramática y otras a través del vocabulario (Halliday y Hasan 1976, Villaça-Koch 1989, Chumaceiro 1996).

Para Van Dijk "La producción de una secuencia de oraciones coherentes es una tarea de una complejidad tan extraordinaria que únicamente toda una serie de estrategias, reglas, estructuras y categorías jerárquicas puede controlar adecuadamente esta información..." Pues no se puede hablar de lenguaje sin pensamiento y de pensamiento sin lenguaje, porque 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. Se encuentra una 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.³²

Sin embargo, la estructura del lenguaje no refleja simplemente la del pensamiento, pues las palabras no pueden ser utilizadas por la inteligencia como si fueran rígidas, estáticas; el pensamiento se renueva, sufre cambios, al convertirse en lenguaje.

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

En el caso de los estudiantes de Computadores I que presentan dificultades comunicativas y para la producción de informes escritos, deben estar dispuestos a fortalecer y adquirir competencias ya que son sujetos que interactúan permanentemente con la sociedad y en forma individual.

En el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (*inter psicológica*), 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. (Vigotsky, 1988:94)³⁴

Es decir, todos los sucesos u operaciones, los que se perciben 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 pensamiento.

En ese proceso de interiorización, se ponen en juego el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación y el desarrollo de los afectos, de

³²VYGOTSKY, Leus. Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pleyade, 1973. p. 166

³³BAQUERO, Ricardo. Vigotsky y el aprendizaje escolar. Barcelona: Aique Grupo Editor S.A.

³⁴Ibid., p.42

la voluntad. También la capacidad de razonamiento y el desarrollo del comportamiento del individuo.

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.

Vigotsky³⁵ 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 encuentra, el significado será su uso convencional, es decir, una definición más o menos establecida y admitida.

Cuando se escucha y se lee, no es simplemente entender el sentido y el significado de lo que se escucha o se lee; debe ser un acto más productivo, activo, participativo, ya que todo texto (oral o escrito), debe ser necesariamente interpretado y comprendido.

Cuando se trata de escribir, el proceso es más elaborado, más complicado, implica otra serie de operaciones que aparentemente no se perciben pero que exigen complejidad, porque requiere no sólo hablar e interpretar los signos, sino saberlos plasmar en una hoja de papel con sentido lógico y coherente es decir, teniendo en cuenta la gramática, y morfología, la sintaxis, la semántica y la ortografía.

El lenguaje escrito, en el cual el pensamiento se expresa a través de los significados formales de las palabras, de los cuales depende mucho más que el lenguaje oral. En el lenguaje escrito el interlocutor está ausente. Por eso debe ser totalmente explícito y la diferenciación sintáctica es máxima... En el lenguaje escrito los interlocutores se hallan en situaciones diferentes, lo que excluye la posibilidad de compartir un mismo sujeto con su pensamiento.

Por eso, el lenguaje escrito constituye en comparación con el lenguaje oral, una forma de lenguaje más desarrollada y sintácticamente más compleja; para expresar una misma idea requiere de muchas más palabras que en el lenguaje oral (Vigotsky, 1934:324)³⁶.

Para 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

³⁵Ibid. P.86

³⁶Ibid., p. 119

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.³⁷

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.³⁸

Todo texto dentro de un idioma, para poder funcionar como texto, tendría 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.³⁹

Una gramática es un sistemas de reglas, categorías y definiciones que abarcan el sistema del lenguaje, también explica sobre todo el sistema de normas que forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada.⁴⁰

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 sólo 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.⁴¹

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.⁴²

El texto se organiza caracterizándolo desde las estructuras básicas: microestructura, macroestructura y superestructura.

La MICROESTRUCTURA se refiere a la construcción del tejido semántico básico constituido por microproposiciones relacionadas entre si relaciones de

³⁷ VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del Texto: Un enfoque interdisciplinario. Editorial Paidós. Barcelona, España, 1997, p. 20.

³⁸ Ibid., p. 22

³⁹ Ibid., p. 28

⁴⁰ Ibid., p. 32

⁴¹ Ibid., p. 32

⁴² Ibid., p. 34 y 35

coherencia local, referencial, etcétera⁴³. Así mismo 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.

Existe una serie de diferencias sistemáticas entre las oraciones compuestas y las secuencias, de manera que la descripción de secuencias no puede identificarse sin más con la descripción de oraciones compuestas. Estas diferencias se refieren sobre todo al uso de frases y secuencias dentro del texto comunicativo, tal y como lo describe sobre todo la pragmática.

El autor de un texto construye relaciones significativas entre los términos y utiliza diferentes expresiones para referirse a un mismo referente o establecer relaciones entre diversos referentes. Es claro que esta estrategia no obedece a razones puramente mecánicas sino a aspectos tanto semánticos como pragmáticos que permiten que los términos estén conectados significativamente unos con otros. Se establecen relaciones semánticas como por ejemplo términos que pertenecen a un mismo campo semántico y relaciones pragmáticas relativas a las intenciones y el punto de vista del locutor con respecto al interlocutor y al enunciado.

Para que se establezca una relación de significado entre los términos de un texto, debe darse una compatibilidad entre ellos y de hecho debe existir una vinculación semántica entre los términos escogidos, además los términos de alguna manera deben ser homogéneos en el sentido en que estén conectados por vínculo de pertinencia a un nivel más global, por pertenecer o ubicarse en el mismo “marco o dimensión semántica”; por ejemplo los términos frío/calor son expresiones polarizadas, pero también son de algún modo “homogéneas” pues pertenecen a un marco, dimensión o esquema conceptual sobre la temperatura, por ello es importante conocer la estructura de texto para producirlos con sentido.

La MACROESTRUCTURA es una representación semántica y abstracta sobre los aspectos más relevantes del texto. Su construcción implica en especial la aplicación de las macrorreglas y de la superestructura del texto⁴⁴. Así mismo, 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*. La macro estructura tiene un papel fundamental en la planificación y ejecución del enunciado lingüístico.

⁴³ DIAZ B. Frida Díaz. Estrategias Docentes para el Aprendizaje Significativo. México: Mc Graw Hill, 2002 p. 433

⁴⁴ Ibid. p.432

Cada macroestructura debe cumplir las mismas condiciones para la conexión y la coherencia semánticas que los niveles microestructurales: conexiones de condiciones entre proposiciones, identidad de referentes, etc. Si esto no se diese, un macro nivel no podría ser un micro nivel en otro texto, tal y como ocurre en realidad en las oraciones del texto. Además resulta importante para una teoría de las macroestructuras saber que condición nos posibilita indicar explícitamente como llegamos hasta la macroestructura de un texto determinado. Toda gramática y semántica rigurosas requieren que siempre describamos la estructura de unidades y niveles en términos de su construcción o su derivación de otras unidades y niveles.

La SUPERESTRUCTURA, de acuerdo con Van Dijk, se refiere a las formas de organización estructural que poseen los distintos tipos de textos. Mientras que la macroestructura está relacionada con los aspectos más importantes del contenido semántico de un discurso, la superestructura se refiere a la forma u organización en que el discurso se presenta. Algunos autores prefieren los términos “patrones textuales” o “estructuras textuales” para referirse a la superestructura. Denominaremos superestructuras a las estructuras globales que caracterizan el tipo de texto. Las superestructuras imponen ciertas limitaciones al contenido del texto, Para decirlo metafóricamente una superestructura es un tipo de texto, cuyo objeto, el tema, es decir: la macroestructura, es el contenido del texto. Se debe comunicar, pues el mismo suceso en diferentes “formas textuales” según el contenido comunicativo.

Las superestructuras y las macroestructuras semánticas tienen una propiedad común: no se definen con relación a oraciones o secuencias aisladas de un texto, sino para el texto en su conjunto o para determinados fragmentos de este.

Las superestructuras no sólo permiten reconocer otra estructura mas, especial y global, sino que a la vez determinan el orden (la coordinación) global de las partes del texto. Así resulta que la propia superestructura debe componerse de determinadas unidades de una categoría determinada que están vinculadas con esas partes del texto previamente ordenadas. Una superestructura se plasma en la estructura del texto, es decir es una especie de esquema al que el texto se adapta.

Las superestructuras existen independientemente del contenido y que, por regla general, estas estructuras no se describen con la ayuda de la gramática lingüística. Podríamos decir, dentro de ciertos límites, que una persona puede hablar y entender su lengua, sin que por ello tenga que estar capacitada para narrar o escribir. Por otro lado tampoco sería muy útil para un hablante conocer las reglas de la gramática sin saber reproducir los sucesos cotidianos con una narración correcta o sin poder comprender lo que otros cuentan. Es decir que también hay que dominar las reglas en que se basan las superestructuras, y estas reglas pertenecen a nuestra capacidad lingüística y comunicativa general.

Para Van Dijk 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.

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 significativas proposicionales. Este tipo de normas, formalmente denominadas reproducciones, tienen la forma de transformaciones 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 con 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.

En la escritura de textos deben tenerse en cuenta estos niveles organizacionales (microestructura, la macroestructura y la superestructura), lo mismo que en la propuesta pedagógica, los estudiantes deben fortalecer estas relaciones para mejorar la producción de textos escritos.

Van Dijk también tiene en cuenta los siguientes principios en la producción de texto escrito:⁴⁵

- **Principio de omisión:** esto significa que se omiten todas aquellas proposiciones que el hablante considera no importantes, por ejemplo: presuposiciones para la interpretación de las oraciones siguientes.

- **Principio de generalización:** toda la secuencia de proposiciones en la que aparecen conceptos abarcados por un superconcepto común, se sustituyen por una proposición con este superconcepto.

⁴⁵ VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del Texto: Un enfoque interdisciplinario. Editorial Paidós. Barcelona, España, 1997.

- **Principio de construcción:** toda secuencia de proposiciones que indica requisitos normales, componentes, consecuencias, propiedades, etc., de una circunstancia más global, se sustituye por una proposición que designe esta circunstancia global.

Según Martínez Solís, 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 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.⁴⁶

Según Van Dijk, citado por Martínez Solís⁴⁷, 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.

⁴⁶ Ibidem

⁴⁷ MARTINEZ, Maria Cristina. Aprendizaje de la Argumentación Razonada. Desarrollo Temático en los Textos Expositivos y Argumentativos, Volumen 3, 2ª. Edición.. Cali: Universidad del Valle. 2001

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.

En la producción de texto escrito, las diferentes disciplinas científicas se ocupan, entre otras cosas, de la descripción de textos. Estos estudios se llevan a cabo desde distintos puntos de vista y múltiples perspectivas. En determinados casos interesan más las diferentes estructuras textuales, en otros la atención se centra sobre todo en las funciones o los efectos de los textos. En el caso de Computadores I de III semestre de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional, se busca que los alumnos adquieran la capacidad de estructurar y producir texto escrito argumentativo. La lingüística se interesa especialmente por la estructura gramatical de las oraciones y los textos, pero también se ocupa de las condiciones y características de su empleo en distintos contextos.

La producción escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado (ideas, pensamientos, sentimientos, impresiones de tipo episódico que posee el sujeto) en discurso escrito coherente, en función de contextos comunicativos, y sociales determinados. No hay que olvidar que un texto escrito finalmente es un producto comunicativo y sociocultural. En dicha traslación de lo representado, quien escribe debe atender a aspectos de ortografía, de uso de léxico, de arreglo sintáctico, de comunicación de significados, de estilo y organización textual (Hayes y Flower, 1987; Cooper y Matsuhashi, 1983; Martleew, 1983; Scardamalia y Bereiter, 1985). Pero también deberá producir sus ideas en forma de escrita en función de audiencias específicas, con ciertas intenciones comunicativas y dentro de contextos y prácticas comunicativas concretas (Vila, 1993).

Desde un punto de vista cognitivo, la producción de textos es una actividad estratégica y autorregulada, puesto que no hay que olvidar que el escritor trabaja la mayor parte del tiempo en forma reflexiva y creativa “en solitario”, sin una inmediata interacción con el destinatario-lector (la mayoría de las veces escritor, texto y destinatario-lector no coinciden espacio-temporalmente) es decir, quien produce un discurso escrito debe manejarse en forma autorregulada, dentro de un guión esencialmente de tipo “cerrado”, distinto al de conversación oral (Alonso, 1991).

De acuerdo con M. Bajtin, 1993; Morson, 1993; Wertsch, 1993) existen otras dos características del texto que se deben tener en cuenta simultáneamente, y que en cierto modo relativizan y complementan las afirmaciones anteriores. Primero considerar que toda producción es siempre dialógica puesto que participa de un flujo comunicativo del que parte y que también contribuye, y que en última instancia le da sentido (¿si no para qué se escribe?). Todo texto nace en respuesta a un proceso comunicativo previo (muchas veces más allá de la dimensión de lo escrito) donde se dice que no solo participa el escritor sino que, desde la misma creación del texto, también participa e influye el o los

destinatarios con los cuales se intenta dialogar y en quienes cobra significado el texto; de manera que éste se produce con la finalidad de continuar un proceso comunicativo que, de hecho, constituye su contexto (Silvestre y Blanck, 1993). Segundo, también debemos partir de la idea de que todo texto es polifónico o intertextual, en tanto que reúne en él “Voces” o distintos textos previos que el autor retoma (incluso desde su habla interna, veáse Emerson, 1993 y Silvestre y Blanck, 1993), y los hace presentes en su texto de una u otra forma, evidenciando puntos de vista alternativos, horizontes conceptuales, argumentos y contra argumentos, voces de personajes, etcétera.

La producción escrita le impone exigencias más complejas al escritor de lo que el hablar lo hace con el hablante, de ahí la importancia de fortalecer la producción de texto escrito en los alumnos de la Universidad de Manizales.

Escribir le exige al escritor ser preciso, sistemático y ordenado en la exposición de las ideas, le demanda que seleccione con mayor rigor los significados y las ideas en relación con las intenciones comunicativas que persigue y le demanda, además que sea lo suficientemente explícito y capaz de construir un contexto de interpretación dirigido al lector, pero puesto dentro del texto, para evitar ambigüedades en la comprensión del mismo partiendo del hecho de que el lector está distanciado espacio-temporalmente. Así, el escritor, cuando compone un texto, se obliga a reflexionar y analizar lo que desea comunicar y se esfuerza por encontrar formas alternativas y creativas de hacerlo. Vigotsky (1993) señaló al respecto que “el lenguaje escrito es un lenguaje orientado hacia la máxima comprensión de la otra persona”⁴⁸

Como proceso cognitivo complejo, la producción escrita se analiza desde dos dimensiones esenciales: La funcional y la Estructural. En cuanto a lo funcional: Se organiza con base en un tema determinado, en torno a un propósito comunicativo-instrumental esperado sobre un lector-destinatario y tomando en cuenta ciertos factores contextuales. Así, la persona que redacta un escrito tiene que tomar decisiones reflexivamente en torno a las siguientes cuestiones ¿qué va a decir?, ¿Cómo es que va a hacerlo?, ¿para qué y para quiénes?, ¿con qué finalidad, intención o deseo se hará? Además, tendrá que plantearse la necesidad de tomar en cuenta el contexto comunicativo y social donde insertará el texto, considerando su posible involucración comunicativa para quien construye su texto.

Con respecto a sus componentes estructurales, el proceso de producción escrita se constituye de tres subprocesos a saber: Planificación, La textualización o generación de lo escrito y la revisión (Alonso, 1991; Cassany, 1989; Hayes y Flower 1986).⁴⁹ Los tres subprocesos ocurren en forma cíclica durante la composición o producción escrita.

⁴⁸ VYGOTSKY, Leus. Pensamiento y Lenguaje: Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas. Buenos Aires: La Pleyade, 1973. p. 232

⁴⁹ ALONSO, J. Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana.

En la Planificación del escrito se genera una representación abstracta de aquello que se desea escribir, como producto de una búsqueda exhaustiva de ideas e información en la memoria del escritor, en función de las cuatro preguntas funcionales citadas arriba (sobre los aspectos temáticos, comunicativos, lingüísticos-organizativos, instrumentales) etc. Y su compleja interacción entre sí.

En cuanto a la revisión textual, ésta consiste en mejorar o refinar los avances y ejemplares que podríamos llamar “borradores”, logrados en la textualización. En este proceso se incluyen las actividades de lectura de lo escrito, actividades de diagnóstico y evaluación correctiva, regulados esencialmente para valorar el grado de satisfacción del plan inicial.

Según María Cristina Martínez S.,⁵⁰ La argumentación es una estrategia utilizada en la organización de los discursos. Se basa en una situación de enunciación específica cuya característica primordial en el marco de la dimensión dialógica es la intersubjetividad, es decir convencer al otro.

Según esta autora, existen cuatro tipos de secuencias argumentativas, que buscan movilizar los procesos cognitivos:

- La deducción: Generalmente ofrece un movimiento discursivo de lo general a lo particular. Deducir es realizar a través de una idea un proceso de inferencia a partir de una primera idea, por lo tanto, conlleva un procedimiento que implica una secuencia.
- El razonamiento causal: La relación causal juega un papel muy importante en la argumentación. Dos transferencias dominan: De la causa al efecto y del efecto a la causa.
- La dialéctica: Admite el principio de contradicción y la producción de una nueva idea en relación con las tesis que se oponen. La dialéctica incita a un diálogo de puntos de vista en la argumentación, pues se plantea en términos de complementariedad en relación con otro que opina diferente.
- La inducción: Se caracteriza porque se fundamenta en la enumeración de casos singulares para llegar a una regla general. Se utiliza cuando se quiere indicar una conducta a seguir, justificar una decisión, cuestionar una acción.

La argumentación se identifica con el enunciado de un problema o situación que admite potencial o efectivamente posiciones a favor o en contra de una tesis. Desde el punto de vista de su función comunicativa, consiste en un conjunto de estrategias del enunciador para modificar el juicio del destinatario acerca de dicho problema o para establecer la justeza del punto de vista o conclusión del enunciador (Vignaux, 1986).

⁵⁰ MARTINEZ, Op. Cit. Pág 66.

El discurso argumentativo comprende una amplia variedad de géneros -como por ejemplo la discusión cotidiana, el ensayo literario y el alegato forense- que apelan a recursos muy diversos y poseen distinto grado de complejidad.

Desde el punto de vista de su estructura, la argumentación puede realizarse a partir de un esquema básico problema-solución, que comparte con otros tipos de texto como la explicación. Admite, sin embargo, una gran diversidad de estructuras, características incluso de otras funciones comunicativas. Por ejemplo, la función específica de la argumentación puede llevarse a cabo por medio de una secuencia narrativa, como se advierte en géneros como la fábula, el apólogo y la parábola.

Como práctica social, la argumentación implica una forma específica de interacción ante la presencia de una discrepancia o conflicto. Tanto en la participación en distintas instancias de la vida pública, en el ámbito educativo y privado, la argumentación ofrece una alternativa a las formas directas de la imposición o la violencia para resolver situaciones problemáticas en las que no existe consenso. Desde un punto de vista pragmático, la argumentación es, entonces, un acto de habla complejo cuyo propósito es contribuir a la resolución de una diferencia de opinión (Van Eemeren, 1992).

Entre los géneros argumentativos de larga trayectoria histórica se encuentra la argumentación razonada, denominada también argumentación desarrollada o explícita, originada en la antigua Grecia en vinculación con las prácticas jurídica, política y conmemorativa. A diferencia de otros géneros argumentativos en los que la persuasión o la justificación pueden llevarse a cabo con recursos elípticos, por ejemplo, en los textos publicitarios, la argumentación razonada exige el despliegue de un razonamiento para apuntalar una tesis.

La destreza para producir una argumentación adecuada involucra el dominio de estrategias verbales que harán posible un despliegue convincente de las ideas o creencias en conflicto. En cuanto a las habilidades de comprensión, el conocimiento de los mecanismos argumentativos permite a los destinatarios asumir una actitud crítica ante la manipulación a la que tienden gran número de discursos sociales persuasivos.

El dominio de habilidades comprensivas y productivas configura la competencia argumentativa del sujeto. Se trata, por supuesto, de un dominio relativo a un entorno comunicativo específico: existen grados en la destreza argumentativa según el género de la argumentación involucrado, el contexto institucional, la formalidad o informalidad de la situación, etc. La competencia argumentativa no se alcanza de modo obligatorio, ya que es producto de un aprendizaje que depende tanto de la importancia que se le asigne en los ámbitos educativos como del lugar que ocupan en una sociedad las prácticas de argumentar, de persuadir y convencer por medios verbales y escritos.

El aprendizaje de la argumentación implica una ampliación de las habilidades comunicativas del sujeto. Sin embargo, la adquisición no incide solo en el ámbito de la interacción comunicativa. Las diversas formas discursivas funcionan también como formas de representación mental, traducen procedimientos conceptuales del sujeto (Wertsch, 1993). De modo que la argumentación puede concebirse como un instrumento proporcionado por una cultura para desempeñar funciones tanto comunicativas como cognitivas específicas en los ámbitos socioculturales concretos que las demanden.

El papel de los diversos tipos textuales y géneros discursivos en la cognición no involucra sólo al contenido de los enunciados, a la información que estos vehiculizan y con la cual operan los procesos de conocimiento, sino también a la forma de las operaciones requeridas para realizar una tarea mental. Así, diversas formas del pensamiento verbal se llevan a cabo y se comunican mediante formas específicas del discurso.

En cuanto a la argumentación razonada comparte operaciones de pensamiento con ambas modalidades y tiene características propias que la constituyen como una tercera modalidad. Se aproxima al pensamiento paradigmático en tanto exige un desarrollo discursivo asentado sobre una secuencia lógica, que en la argumentación no se asienta sobre principios de coherencia y no-contradicción, sino en criterios de pertinencia y compatibilidad (Perelman y Olbrechts-Tyteca, 1989).⁵¹

Se aparta, sin embargo, de esta modalidad en el aspecto estructural: el razonamiento paradigmático –implementado, por ejemplo, a través de una demostración– constituye un sistema cerrado, con un solo camino no contradictorio que conduce a la conclusión necesaria; en tanto el razonamiento argumentativo posee una estructura arbórea, ya que ante cada argumento que intenta validar una tesis existen múltiples contrargumentos potenciales que el enunciador debe elegir según factores situacionales externos al sistema.

A su vez, se identifica con la modalidad narrativa en la necesidad de tener en cuenta el horizonte de la conciencia humana. Esta necesidad se origina en la función persuasiva o justificatoria de la argumentación: para lograr el efecto perlocucionario de incidir en la creencia del receptor, debe construirse mentalmente una representación adecuada de su universo psicológico⁵²

⁵¹ PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Gredos.

⁵² Algunos modelos teóricos extienden este efecto perlocucionario a los discursos paradigmáticos. Sin embargo, en estos el efecto se logra solo mediante la consistencia lógica del discurso (que los interlocutores típicos del género acuerdan en proponer como criterio de aceptabilidad) y no por apelación a factores externos al sistema tales como la ideología del receptor, su nivel educacional, etc.

La argumentación razonada es un género complejo desde el punto de vista representacional, ya que no opera -como lo hace el pensamiento narrativo- solamente con representaciones producidas por los hechos, sino que anticipa el cambio de representaciones mentales que pueden producirse en el receptor a medida que avanza la argumentación. El movimiento de prever ante cada argumento los posibles contrargumentos que el receptor podría objetar, para seleccionar el próximo argumento en función de ellos, posee un alto grado de recursividad representacional que se acentúa cuando la argumentación es escrita y el interlocutor, por lo tanto, constituye una entidad virtual y no una presencia concreta.

Es la situación de los alumnos de Computadores I, que deben apropiarse de: lo histórico del Marketing, lo conceptual, lo epistemológico, lo crítico, entre otros, ya que es evidente que al corto tiempo del marketing han sido numerosas las concepciones que se han atribuido a él en cuanto a sus objetivos y papel que debería cumplir, evolucionando esta transformación en el concepto y definición del mismo.

Toda reflexión sobre lo disciplinar del marketing, emerge y esta determinada por el conjunto de factores económico-sociales, tecnológicos que la condicionan.

Plantearse el asunto de una línea de pensamiento o de acción en un campo del saber implica de alguna manera establecer los límites de su origen histórico o al menos de rastrear su que hacer en la sociedad. En este sentido el marketing o más bien quienes hacen parte de él, no pueden estar alejados de esta loable preocupación. Reconocerlo es una condición, en este caso necesaria, para una cabal comprensión del marketing.

Es por ello que el quehacer del marketing hay que establecerlo desde distintas perspectivas. La primera es su ligazón con la economía y el comercio para, desde allí, advertir su origen o surgimiento. La segunda tiene que ver con la evolución o con los períodos del pensamiento del marketing, en la cual se encuentran las concepciones y las etapas fundamentales de su desarrollo. Y la tercera se refiere a la evolución del marketing dentro de las organizaciones, en términos de la producción, la demanda y los avances tecnológicos.⁵³

En la escritura en Contextos Cooperativos cada vez más se reconoce el valor de las interacciones sociales y su efecto en el desarrollo cognitivo, en los procesos de socialización y en los aprendizajes académicos como es la escritura. Algunas de las ideas desarrolladas sobre los procesos de interacción han sido retomadas para el caso de la enseñanza de la escritura. Los procesos de interacción social y de intercambio de opiniones, pueden permitir la creación de contextos apropiados para una escritura cooperativa o con un valor funcional comunicativo, de manera que los procesos de planificación,

⁵³ VELEZ, Alfredo. Aproximaciones epistemológicas al Marketing. Revista de Marketing. Facultad de Ingeniería de Mercados de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Julio de 2002 p. 9

textualización y revisión de los participantes, se vean influidos en forma recíproca, en tanto que en la interacción comunicativa, los alumnos desempeñan roles simultáneos de lectores y escritores.

Los tipos de estructura subyacentes a las actividades de escritura en grupos, es la presentada por Saunders (1989), según este autor, la escritura grupal implica cuatro variantes en función del tipo de organización y de los tipos de tareas asignadas. La Coescritura, la Copublicación, Coedición y Auxiliares de Escritor.

La Coescritura,: Es completamente cooperativa, dado que los miembros de un grupo de iguales comparten la autoría de producción de un texto y colaboran activamente en los procesos de planificación, textualización, revisión y corrección.

La Copublicación: Tiene una estructura cooperativa incompleta, puesto que los miembros copublicadores producen textos individuales, aun cuando participen colectivamente en los procesos de planificación, revisión y correcciones.

La Coedición: Esta es una estructura cooperativa basada en la ayuda. Los editores no comparten la co-autoría de los textos, sino que más bien dentro de un grupo los textos son planeados y producidos individualmente y solo son revisados en forma conjunta.

Auxiliares del escritor: En esta modalidad, los compañeros pueden ayudar voluntariamente en cualquier momento de la producción (Planificación, textualización y revisión) sin embargo, no comparten la autoría que posee el escritor que recibe la ayuda, tampoco se especifica la participación en tareas asignadas, todo depende de la acción voluntaria del auxiliar.

En el diseño de la propuesta pedagógica para los alumnos de III semestre se debe tener en cuenta los anteriores conceptos, si se quiere fortalecer la producción de texto escrito argumentativo en formato hipermedial.

Para Vigostky⁵⁴ En cuanto al aprendizaje de los conceptos el contexto educativo tiene un carácter de diálogo donde el docente juega un papel importante en la cooperación que le da al alumno. Es decir el alumno aprende más fácil con la colaboración del docente. El producto final de esta cooperación entre el alumno y el docente, es una solución que al ser interiorizada se convierte en parte integrante del alumno. Esta situación de interacción es llamada "andamiaje" por Woods, Bruner y Ross 1976⁵⁵ 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.

⁵⁴ VIGOSTKY, lev. Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona. Paídos. 1995, p. 25

⁵⁵ BAQUERO, Op cit, p. 147 y 148

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 o sin ayuda; mientras que exista un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente.

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.⁵⁶ La Zona de Desarrollo Próximo permite entonces establecer la existencia de un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno que trabaja independientemente y sin ayuda, mientras que existe un límite superior al que el alumno puede acceder de forma progresiva con ayuda de un docente capacitado o un compañero más avanzado.

Otras modalidades de los intercambios lingüísticos en clase, que parecen guardar un efecto positivo en el desarrollo de capacidad de los alumnos 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, que usualmente no se dan entre docente alumno (Farmon y Cazden, 1985)⁵⁷ Pero es importante destacar que entre los pares debe haber unos más capacitados y experimentados para ayudar a los menos capaces.

En el aprendizaje cooperativo y colaborativo con el uso de las tecnologías y concretamente en la relación entre alumnos, docentes y saberes, se pueden generar condiciones para adelantar proyectos en los estudiantes y en los docentes, tales como: propósitos de conocimiento, de interacción, y de producción. El aprendizaje cooperativo es cuando los participantes establecen metas que son benéficas para sí mismos y para los demás miembros del grupo, buscando maximizar tanto su aprendizaje como el de los otros. Se sustenta en el concepto de interdependencia positiva “Todos para uno y uno para todos”

Cuando se habla de texto escrito argumentativo a través de la hipermedia, es imposible ignorar la tecnología de la informática y su potencial pedagógico. En este sentido se da una nueva perspectiva educativa y además se da una nueva visión de la comunicación. El material del mundo de la multimedia, con datos e imágenes y textos, sonido y animación tiene una presentación cuidadosa y atractiva. En su gran mayoría los textos interactivos remiten a hipertextos y

⁵⁶ BAQUERO, Op cit, p. 201.

⁵⁷ BAQUERO, Op cid., p. 206

proveen una red de información motivadora: Una modalidad diferente de aprender y un modo nuevo de utilización del lenguaje.

Se asiste al nacimiento de una sociedad documental. El concepto de producción como soporte de crear e innovar información es una necesidad sentida que debe mover el pensamiento de las personas: Profesionales, estudiantes, investigadores que están creando, intercambiando y consultando información frecuentemente, el cambio de paradigma surge con la era digital⁵⁸.

La progresiva constatación de la aparición de una sociedad documental, en la que se genera comunicación y se buscan documentos en entornos digitales, es motivo de reflexión sobre las posibilidades de una escritura hipertexto, que potencie las funcionalidades en los alumnos en las aplicaciones ofimáticas académicas diversas y en la práctica laboral. Se plantea una escritura integradora que apunte a la línea de análisis propuesta en el presente proyecto.

El término "hipertexto" surge de la fusión entre ambos conceptos: el hipertexto y la multimedia. Los sistemas de hipermedios podemos entenderlos como "Organización de información textual, visual gráfica y sonora a través de vínculos que crean asociaciones entre información relacionada dentro del sistema." (Caridad y Moscoso, Citado por Alvaro Diaz 1991, p. 48).⁵⁹

Actualmente estos términos se confunden e identifican entre sí, de tal forma que al nombrar uno de los conceptos anteriores (hipertexto, multimedia o multimedia) de forma instintiva y casi automática se piensa en los otros dos.

Fruto de esta interrelación de ideas y apoyadas por nuevas necesidades de trabajo aparecen una serie de herramientas ofimáticas orientadas ya no como procesadores de textos, sino como procesadores hipertexto. Estas aplicaciones combinan ciertas características del hipertexto dentro de documentos con elementos informativos muy diversos.

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".

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, nuestra mente está,

⁵⁸DIAZ, R. Alvaro. La argumentación Escrita. Medellín, Editorial Universidad de Antioquia. 2002.

⁵⁹ Ibid p. 48

constantemente, relacionando pensamientos, y recuerdos con imágenes, determinadas fechas, ideas, etc. (Bush, Engelbart y Nelson, 1990)⁶⁰.

La idea original de hipertexto se debe a Vannevar Bush, cuando en 1945, en su artículo "As we may think", dice: "un individuo almacena sus libros, anotaciones, registros y comunicaciones, y esta colección de información es mecanizada de forma que puede ser consultada con alta velocidad y mucha flexibilidad".⁶¹

En 1965, Ted Nelson fue el primero en acuñar la palabra "hypertext" (texto no lineal) y lo define como: "un cuerpo de material escrito o pictórico interconectado en una forma compleja que no puede ser representado en forma conveniente haciendo uso de papel"⁶²

Hipertexto consiste en una serie de tópicos y sus conexiones; los tópicos pueden ser párrafos, oraciones o palabras simples. Un hipertexto es como un libro impreso en el cual el autor tiene disponible un par de tijeras para cortar y pegar pedazos de redacción de tamaño conveniente. La diferencia es que el hipertexto electrónico no se disuelve en una desordenada carpeta de anotaciones: el autor define su estructura definiendo conexiones entre esas anotaciones. (Bolter, 1991).⁶³

En términos más sencillos, un hipertexto o hipermedia es un sistema de bases de datos que provee al usuario una forma libre y única de acceder y explorar la información, realizando saltos entre un documento y otro, devolviéndose a uno anterior o avanzando, cada vez que lo desee o que lo requiera. El hipertexto puede contener una gama amplia e infinita de símbolos textuales, fotográficos, dibujos, planos, mapas, etc.

Según Octavio Henao Álvarez⁶⁴, 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

⁶⁰ BUSH, ENGELBARTH y Nelson (1990). Los Sistemas de hipertexto e hipermedios.

⁶¹ BIANCHINI, Adelaide. Conceptos y definiciones de hipertexto. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2000.

⁶² Ibid. p. 3

⁶³ Ibid. p.3

⁶⁴ HENAO Álvarez, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

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 audio, 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 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 nuevas posibilidades, tales como:

- Permitir al alumno Interactuar de manera más real y dinámica con la información.
- Permitir al alumno asumir con más libertad la búsqueda y construcción de significados
- Permitir al alumno experimentar con mayor plenitud el aprendizaje por exploración y descubrimiento.
- El alumno puede abordar el texto desde sus propias necesidades y expectativas.
- Le permite 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.

Según la visión de algunos pioneros del hipertexto como Vannevar Busch [1945] y Theodor H, Nelson [1988], esta tecnología hará posible a los alumnos el acceso casi universal a una red mundial de bibliotecas electrónicas. Otros teóricos sostienen que, como el hipertexto y las redes digitales ofrecen oportunidades de información a un mayor número de personas, fortalecen la estructura democrática de los pueblos. De acuerdo con Charles Ess [1997], esta creencia en que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación pueden contribuir a la mayor democratización de la sociedad, encuentra un dolido respaldo en la teoría de la acción comunicativa de Jurgen Habermas.

Indiscutiblemente, el medio principal a través del cual circulara en el futuro la información y el conocimiento que produce el mundo será el texto electrónico. En la actualidad muchos libros, revistas, documentos y materiales de referencia

se pueden adquirir en discos ópticos y consultar a través de redes de computadores.

La progresiva transición del texto impreso al texto digital traerá consigo cambios profundos en los procesos de escritura, las estrategias de lectura y la formación de nuevos lectores. Según Landow, “los nexos electrónicos desplazan los límites entre un texto y otro, entre escritor y lector y entre profesor y estudiante también tienen efectos radicales sobre nuestra experiencia de escritor, texto y obra, a los que redefine. No obstante, aunque actualmente el mercado tiene una oferta abundante y variada de textos en formato hipermedial, y la tecnología necesaria para desarrollar este tipo de documentos está al alcance de muchos docentes e instituciones educativas. Existe un vacío de conocimiento teóricos rigurosos sobre aspectos psicológicos, pedagógicos y didácticos que fundamenten el uso de estos recursos para el diseño de materiales de instrucción, y legitimen su incorporación a las prácticas de enseñanza de la lecto-escritura.

El Hipertexto en el campo de la literatura, es una estrategia, o una metodología de escritura y de lectura, cuyo concepto básico es un texto concebido en fragmentos y vínculos que le permiten al lector una navegación no lineal y por lo tanto interactiva (Pisan, Francis. 1994).

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 Englebart,⁶⁵ quien desde comienzos de los años sesenta dedicó sus esfuerzos al desarrollo de un sistema basado en computador que pudiera mejorar la capacidad intelectual del ser humano” (Fidero, Janet; 1988: 238).

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.⁶⁶

Sin embargo, “quien acuñó la palabra hipertexto” fue Theodor H. Nelson para significar con ello la escritura no lineal. Nelson ha liderado desde 1960, el proyecto Xanadu, con el objetivo de desarrollar un sistema universal de edición” (Nelson H.T, 1988: 225). 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. Estas son algunas de sus propiedades: Conexiones entre

⁶⁵ ENGELBARTH. D.C. Conceptual framework for the augmentation of man's intellect. En vistas in information. Handling, Vol. 1. Londres: spartan.

⁶⁶ Ibid. p. 45

los diferentes nodos de información, expansión continua, útil no solo para obtener información, sino para los usuarios incluyan sus ideas. Presenta una estrategia de inclusión de documentos dentro de nuevos documentos en una construcción progresiva conservando la identidad de las partes según su proveniencia, lo cual introduce una forma diferente de uso y referencia de documentos, al tiempo que introduce una estrategia nueva de organización de archivos.

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

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 este sea accesible a través de patrones de búsqueda individuales.

En la propuesta pedagógica diseñada para los estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional se tendrá en cuenta el aprendizaje colaborativo propuesto por Vigotsky, y las relaciones de lenguaje que deben establecerse para la producción de texto escrito argumentativo en formato hipermedial.

Si una de las funciones básicas de la escuela sigue siendo la enseñanza de la lectura y la escritura, y si muchos de los textos que actualmente deben leer, estudiar y producir los alumnos son documentos en formato electrónico, resulta urgente emprender investigaciones que nos permitan dilucidar preguntas tales como: 1. ¿Qué validez tienen las prácticas pedagógicas y procedimientos didácticos que manejamos en la actualidad para fomentar y enseñar la lecto-escritura, si los materiales de lectura que utilizan cada vez más los alumnos son textos en formato hipermedial y multimedial?; 2. ¿Se procesa en la mente un texto electrónico hipermedial de la misma manera que un texto impreso? 3. ¿Cómo operan ciertos factores y procesos psicolingüísticos relacionados con la comprensión, como el dominio de vocabulario, la asociación semántica, el reconocimiento de ideas importantes, el recuerdo o la capacidad de síntesis, cuando se lee un texto en formato hipermedial?. Dilucidar estos interrogantes es una tarea que cobra especial relevancia en el mundo actual, y particularmente en nuestro país, tan urgido de incorporar adecuadamente las nuevas tecnologías al currículo escolar para mejorar los ambientes de formación, enseñanza y aprendizaje que ofrece el sistema educativo.⁶⁷ Es el caso de los alumnos de la Universidad de Manizales que en todas las asignaturas se ven enfrentados a textos hipermediales, tener las herramientas de lenguaje adecuado para interpretar y poder, a partir de allí, construir otros textos e hipertextos.

⁶⁷ HENAO ÁLVAREZ, Octavio. Procesamiento Cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín : Imprenta Universidad de Antioquia, 2002. p. xxii.

Es muy importante discernir el papel que cumplen las computadoras en la Educación. Como herramientas didácticas, facilitan la recuperación y también la reproducción de conocimiento, fortalecen la capacidad creativa y la calidad del aprendizaje de los alumnos. Como medio interactivo, favorece la intervención conjunta del profesor y alumno, para enfrentar los problemas relacionados con el análisis y la interpretación de la información, para evaluar conjuntamente los resultados de una actividad y para encontrar entre los dos, las relaciones que se establecen entre contenidos de diferentes disciplinas.

Esta herramienta incrementa además, las posibilidades de comunicación e intercambio. Su presencia en las aulas, además de activar las interacciones entre los alumnos en el mismo ambiente de aprendizaje y en torno a los usos de la computadora, permite establecer relaciones con alumnos y profesores de otras escuelas y de ubicaciones geográficas distantes, a través de diferentes estrategias. (Martha Vargas de Avella. Pág.79, 80)⁶⁸

Los esfuerzos de algunos mercadólogos por dar al marketing una configuración rigurosa desde el punto de vista teórico y desde la perspectiva científica los ha llevado desde la década de los años 40 a examinar si el marketing es una ciencia o un arte. Si el marketing posee las condiciones para estructurar una teoría que de cuenta de sí mismo de los hechos que tienen que ver con su quehacer económico. Ese examen lo han llevado a cabo algunos autores como POUL D. Converse, quien en un estudio exploratorio realizado en 1945 identifica algunas de las áreas que el marketing comienza a desarrollar, encontrando entre ellas las funciones del marketing la investigación, el problema como método de la enseñanza, la clasificación de los bienes, la mortalidad empresarial, entre otros. La importancia del estudio de Converse es que estimula “ el pensamiento y la investigación” en esta área. En la exploración incipiente de lo que debe ser el marketing.

En 1948, Wroe Alderson y Reavis Cox exponen el por qué del interés en la estructuración de la teoría en el marketing. Señalan que se han logrado muy pocas generalizaciones a partir de la acumulación de hechos y que en la solución de problemas se pretende buscar métodos efectivos.

Por otra parte, dichos autores explican que existen razones para que el marketing este interesado en la teoría. Existen asuntos en el campo de la economía que tienen que ver con el marketing, por ejemplo el problema de los precios o el asunto de la distribución, sobre los cuales el aporte desde el mismo marketing ha sido escaso lo que conduce a que se tiene que asumir lo que se expone desde allí.

Otro autor, Kenneth D. Hutchinson (1952), señala las dificultades para considerar que el marketing fuera una ciencia. Por una parte, él intenta exponer

⁶⁸ VARGAS, Martha y Otros. Conceptos en Construcción. Materiales Educativos. Convenio Andrés Bello. Marzo 2001.

que el marketing es una ciencia; esto se hace desde lo que él denomina un enfoque semántica, que es la búsqueda de significados de diccionario, que lo lleva a decir que el marketing es un campo para la actividad humana. Esta conclusión, según el autor, es una pseudoprecisión pues no todo campo de estudio es una ciencia. Por otra parte, se manifiesta que el marketing posee las características de las profesiones que son mas arte o practica que ciencia. Las profesiones resuelven problemas y para ello utilizan distintos métodos y técnicas.⁶⁹

Además, como el desarrollo del marketing a estado ligado a la economía, esto lo deja como una simple actividad económica, lo cual presenta la dificultad de establecer los desarrollos teóricos necesarios para que el marketing pudiera subsistir por sí sólo. No existía una clara diferenciación de aquello que le daba soporte. Por otro lado, la misma definición del marketing como una serie de actividades que posibilitaban la distribución de bienes y servicios no daba una seguridad de cual es su campo de acción y reflexión.

Esa inquietud ha sido el bosquejo para que los años subsiguientes, y hasta nuestros días, los académicos del marketing sigan teniendo la preocupación por el interrogante: ¿el marketing es una ciencia o una disciplina?

Y el intento de buscar respuestas a tal interrogante ha llevado a los académicos del marketing a ocuparse del análisis de los cambios en la concepción de la ciencia en la época actual. Desde esa perspectiva, los académicos del marketing retoman en los años 60 los cambios que se sucedían en la concepción de la ciencia. En ese sentido, Weldon J. Taylor, en un artículo publicado en el Journal of Marketing, titulado ¿Is marketing a science? , en 1965, expresa a que se debe:

1. Considerar la ciencia como una empresa especulativa. La validez de la nueva idea y el significado de un nuevo hallazgo experimental son medidos por las causas-consecuencias en términos de otras ideas y experimentos (Bryant Conant, 1951).
2. Las teorías y explicaciones científicas son provisionales
3. La ciencia es continua

Taylor manifiesta que ello ocurre en la medida en que muchos de los eventos de la naturaleza no pueden ser explicados por las ciencias naturales, especialmente por la física atómica, como aquellos fenómenos que ocurren al interior del átomo. Esto lleva a muchos físicos a abandonar la creencia en unos principios inalterables y en su capacidad de predicción. Tal situación conduce a replantear el papel del empirismo y de la capacidad de predicción de los procesos de la ciencia y, por ende, a darle un mayor rango a la teoría.

⁶⁹ HUTCHINSON, Kenneth D. Marketing as a science. An appraisal. En "Journal of Marketing", Vol XVI, 1952, p. 286-293

En ese sentido, Taylor retoma la definición de ciencia que hace James Bryant Conant: "La ciencia es una serie Interconectada de conceptos y de esquemas conceptuales que sean desarrollado como resultado de la experimentación y de la observación, y son fructíferos para fomentar otras experimentaciones y observaciones" (Conant, 1965)

Ahora también, Taylor al retomar tal definición plantea que si se asume en el marketing la concepción de los esquemas conceptuales, eso permitiría que se abrieran nuevos caminos tanto para el área del marketing, como también para sugerir unas nuevas posibilidades en la observación y experimentación, como lo cual los modelos y practicas del marketing variarían (Taylor, 1965).

Lo anterior indica como el marketing es influenciado por el modelo de las ciencias naturales, o al menos, por una concepción empirista. En este momento, al tomar en cuenta los desarrollos y concepciones de la ciencia, se hace necesario que el marketing cambie la manera de realizar sus practicas. Y al intentarlo se trasciende, puesto que, los señala Taylor, el acto del marketing es un arte, pero cuando intenta el hombre de mercadeo en establecer esquemas conceptuales que sean fructíferos y los eleva al rango de teoría, actual como científico.

De esa manera esto nos lleva a reclamar tanto que el marketing establezca una acumulación de conocimientos (estructura teórica) como a que se desarrolle un método analítico e investigativo como herramientas básicas del mercadeo (Taylor, 1965)

Un año subsiguiente, los académicos del marketing siguen con el interrogante inicial ¿el marketing es una ciencia?. Al tratar de dar respuesta se adentran de nuevo en las discusiones del momento en el campo de la filosofía de las ciencias. En las mismas se realizan criticas al positivismo lógico y en general a la manera de hacer y concebir la ciencia desde el método científico configurado al interior de las ciencias de la naturaleza.

Sea una ciencia o un arte o una disciplina el marketing despliega hoy cantidad de información a la cual se ven enfrentados los alumnos de Mercadeo Nacional e Internacional, que les demanda interactuar con imágenes y textos diseñados en variedad de programas y enlaces electrónicos por ello requieren apropiarse de estructuras lingüísticas que les posibilite construir textos e hipertextos relacionados con las diferentes asignaturas de su programa académico.

7. HIPÓTESIS

7.1 Hipótesis de Trabajo

Una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia favorecen el desarrollo de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales.

7.2 Hipótesis Nula

Una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia **no** favorecen el desarrollo de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales.

8. METODOLOGÍA

8.1 DISEÑO

El diseño de esta investigación es cuasiexperimental cuantitativo con el siguiente esquema:

G1	O1	Y	O2
G2	O3		O4

Donde "G1" es el grupo experimental, "G2" es el grupo control, "O1" es la prueba pretest, "O2" es la prueba posttest, "O3", pretest, "O4" posttest en el grupo control y Y es la intervención.

8.2 VARIABLES

9.1 VARIABLE INDEPENDIENTE:

Propuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo de Vigotsky en la hipermedia, 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 Vigotsky 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, no sólo la sociedad actual del conocimiento, llamada cibersociedad, sino que la educación de hoy 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, especialmente el uso del computador, internet, y que navegue a través de los buscadores que la tecnología le brinda.

8.3 VARIABLE DEPENDIENTE:

VARIABLE DE PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO ARGUMENTATIVO

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	INDICES
PRODUCCIÓN DE TEXTO ESCRITO ARGUMENTATIVO	1. MICRO ESTRUCTURA Es el nivel local del texto.	1.1 Progresión temática Cómo enlazar información nueva con información vieja. 1.2 Relaciones Interoracionales Uso de conectores adecuados.	1 3 5
	2. MACRO ESTRUCTURA: 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.	2.1 Tema: Idea más general en lo que es posible englobar toda la información. 2.2 Macroproposiciones: Deben ser 2 como mínimo y relacionarse coherentemente. 2.3 Relaciones Retóricas: Son las macro-proposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, así como las relaciones adecuadas entre estas tres.	1 3 5
	3. SUPER ESTRUCTURA Es una estructura esquemática. El escritor debe organizar toda la información textual según cánones	3.1 Tesis: La posición del escritor respecto del tema o problemática en cuestión. 3.2 Argumentos: Reunir una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. 3.3 Conclusión: Puede	1 3 5

	establecidos dentro de una tipología textual cuyos elementos esenciales son la tesis y la serie de argumentos.	cumplir la función de entregar una nueva información o simple-mente parafrasear la tesis final del texto.	
--	--	---	--

8.4 VARIABLES INTERNAS A CONTROLAR:

Con relación a la validez interna, se tendrán en cuenta las siguientes variables externas que, de no controlarlas en el diseño experimental, podrían generar efectos que se confundirían con el estímulo experimental. Constituyen los efectos de:

1. **Historia:** los acontecimientos específicos ocurridos entre la primera y la segunda medición, además de la variable experimental.
2. **Administración de Tests:** el influjo que la administración de un test ejerce sobre los resultados de otro posterior.
3. **Instrumentación:** los cambios en los instrumentos de medición o en los observadores o calificadores participantes que pueden producir variaciones en las mediciones que se obtengan.
4. **Sesgos** resultantes en una *selección* diferencial de participantes para los grupos de comparación.
5. **Mortalidad experimental:** o diferencia en la pérdida de participantes de los grupos de comparación.

8.5 POBLACIÓN

UNIVERSO:

Grupo Experimental Grupo No. 1 de la asignatura Computadores I, con edades entre los 18 y 20 años, grupo conformado por 16 personas: seis (6) hombres y diez (10) mujeres.

Grupo control Grupo No. 2 de la asignatura Computadores I, con edades entre los 18 y 20 años, grupo conformado por 17 personas: doce hombres y cinco mujeres.

MUESTRA:

Esta conformada por 16 estudiantes de III semestre de la asignatura Computadores I de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional, grupo 1.

8.6 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS

1. Se aplicaron las pruebas pretest a los grupos experimental y control en igualdad de condiciones para medir el estado inicial de la producción de texto escrito. Anexo No. 1 Instrumento).
2. Se diseñó y se implementó la propuesta pedagógica para el grupo experimental. (anexo No. 2 propuesta pedagógica).
3. Se aplicaron nuevamente las pruebas postest a los grupos experimental y control, es de anotar que el grupo experimental tuvo intervención pedagógica, lo anterior con el fin de medir el fortalecimiento de la producción escrita en dicho grupo.

8.7 PROCEDIMIENTO

El procedimiento a seguir es el siguiente:

1. Elaboración del proyecto y selección de bibliografía
 - Formulación del problema con su marco teórico y su metodología
 - Elaboración de técnicas e instrumentos (Ver anexo No. 1)
2. Elaboración de propuesta pedagógica para hacer la intervención en el grupo experimental (ver anexo No. 2).
3. Ejecución del proyecto, es decir, aplicación de técnicas e instrumentos e implementación de la propuesta pedagógica.
4. Se realizó el análisis e interpretación de los resultados de los grupos experimental y control, con el fin de verificar la validez de la hipótesis planteada en el presente trabajo de investigación (Ver análisis e Interpretación de los resultados).

9. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACIÓN

Una vez aplicado el pretest y el postest a los grupos experimental y Control, se hace el análisis estadístico a nivel de pruebas paramétricas con el paquete SPSS (Statistical Package Social Science) , cuyos resultados se encuentran en el anexo No. 3 (Resultado General Prueba Pretest – Postest Grupo Experimental) y se sintetizan en el cuadro No. 1.

Cuadro No. 1
ANÁLISIS ESTADÍSTICO GENERAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN PRUEBAS PRETEST Y POSTEST

ANÁLISIS ESTADÍSTICO			
GRUPO EXPERIMENTAL		GRUPO CONTROL	
PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
18.38	30.13	13.6	18.4

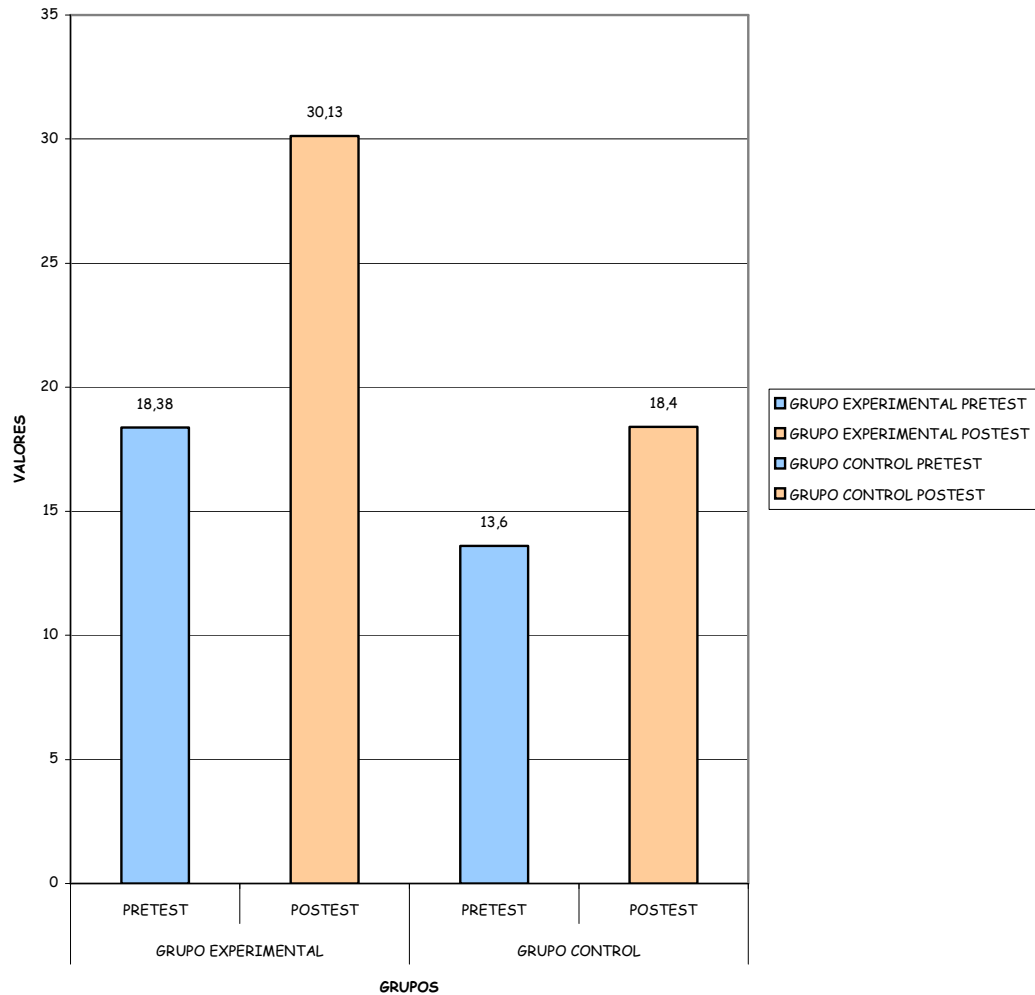
Fuente: Datos Estadísticos del Anexo No. 3

Para demostrar la Hipótesis planteada “Una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo y la Hipermedia favorecen el desarrollo de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de Computadores I de III semestre de la Facultad Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales”; se hace un análisis estadístico de prueba de medias no pareadas con los resultados del cuadro No1.

En la media de la prueba Postest del Grupo Experimental es de 30.13 y en la prueba Postest del Grupo Control es de 18.4 que para el caso permite establecer una diferencia significativa entre los grupos experimental y control, para aceptar la hipótesis de trabajo que hace referencia a la influencia de la intervención pedagógica en el grupo experimental.

De acuerdo con el anterior análisis, los resultados muestran que los estudiantes de III semestre de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional, pertenecientes al grupo experimental, desarrollaron capacidades para producir textos escritos argumentativos como lo planteado en la Hipótesis experimental, ver gráfico No.1.

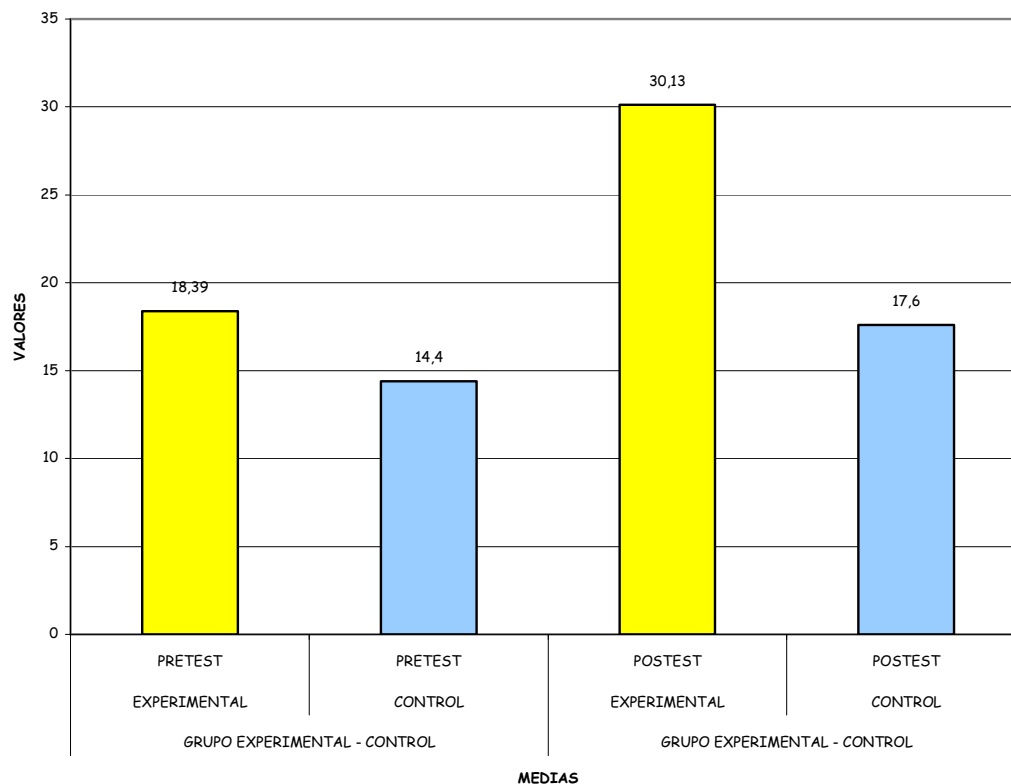
Gráfico No. 1
ANÁLISIS GRUPO EXPERIMENTAL - GRUPO CONTROL
CON PRUEBAS PRETEST Y POSTEST



Fuente: Datos Estadísticos Cuadro No. 1

Para demostrar que los grupos Experimental y Control iniciaron en la prueba Pretest en iguales condiciones, se hace una prueba de medias con los siguientes resultados: En el Grupo Experimental la media es de 18,38 y en el Grupo Control es de 13,6, lo que para el caso no muestra diferencias significativas, ambos grupos iniciaron en igualdad de condiciones. Ver gráfico No.2

Gráfico No. 2
ANÁLISIS GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL PRUEBA PRETEST Y POSTEST



Fuente: Datos Estadístico Cuadro No. 1

Una vez aceptada la hipótesis de trabajo, que muestra la efectividad de la propuesta pedagógica implementada, se hace el análisis de la variable dependiente en cada una de las dimensiones abordadas, siguiendo la propuesta teórica de Van Dijk y Kinstsich (1978, p.24).

Los autores propone que el texto está estructurado por tres unidades semánticas y por tanto puede ser comprendido, reconstruido y almacenado semánticamente en tres unidades estructurales: La Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura, las cuales se analizan estadísticamente con la respectiva interpretación teórica a continuación.

La Microestructura: Se entiende como una red de proposiciones interconectadas, donde tales conexiones están apoyadas en correspondencias y relaciones correferenciales (Van Dijk 1978 p. 25).

En este trabajo se abordan dos componentes: La Progresión Temática y las Relaciones Interoracionales, analizados estadísticamente en el grupo experimental, según el cuadro Resumen No. 2.

ANALISIS ESTADISTICO GRUPO EXPERIMENTAL PRUEBA PRETEST Y POSTEST

CUADRO RESUMEN No. 2

	MICROESTRUCTURA		MACROESTRUCTURA			SUPERESTRUCTURA		
	Progresión Temática	Relación Interoracional	Tema	Macro proposiciones	Relaciones Retóricas	Tesis	Argumentos	Conclusiones
MEDIA POSTEST	2,75	2,75	2,50	2,25	1,88	2,63	2,00	1,63
MEDIA PRETEST	3,75	3,5	3,75	3,50	3,5	4,00	4,13	4,00
T OBSERVADA	2,449	1,695	3,478	2,825	4,961	3,467	6,249	8,733
T TEÓRICA	1,753	1,753	1,753	1,753	1,753	1,753	1,753	1,753
P VALOR	0,027	0,111	0,003	0,013	0,000	0,003	0,000	0,000
CONCLUSIONES	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest	No hay diferencia significativa entre la media del pretest con la media del posttest	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest	Hay diferencia significativa entre la Media del pretest con la media del posttest

Fuente: Anexo 4 Resultados Prueba Pretest y Posttest del Grupo Experimental y Control

La Progresión Temática: Es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en un texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto. (María Cristina, 2002, p.73) De esta manera la coherencia textual se construye como un tejido en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central, un texto construido adecuadamente exige de parte del escritor la capacidad para establecer un equilibrio entre la información nueva y la información vieja, si esto no se da, entonces se presentan incoherencias textuales.

Es de anotar, que en el cuadro No 2. en el componente de la progresión temática muestra que la T. Observada (2.449) es mayor que la media de la T. Teórica (1,753) lo que quiere decir que muestra una diferencia significativa entre la Media del Pretest y la Media del Postest del grupo experimental, para este caso se puede decir que los estudiantes asimilaron las relaciones en las microproposiciones y la coherencia semántica, ya que manejan las conjunciones y elaboran de oraciones con sentido y construcción de tejido textual.

En cuanto al componente de las Relaciones Interoracionales: estas se refieren a las oraciones de un texto bien construidas, relacionadas coherentemente y para ello se deben cumplir con ciertas reglas de conexión (Van Dijk, 1977.1983). Un criterio para evaluar la coherencia entre las relaciones Interoracionales es considerar si las claves lingüísticas y semánticas que presenta un texto son suficientes; es decir el evaluador debe considerar si los hechos textuales están implicados semánticamente dentro de un texto y si la información vieja y la nueva operan dentro de ciertas restricciones en donde la interpretación de una secuencia de oraciones esta determinada por la interpretación de otra secuencia previa.

A la luz de la teoría y al observar el cuadro No.2, en el grupo experimental la T. Observada (1.695) menor a la T. Teórica (1,753) lo que quiere decir que para el caso no hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del Postest. Se puede decir que es posible que exista dificultad para establecer las relaciones de coherencia, el manejo de las conjunciones y la cohesión en el tejido del texto, puesto que se trata de procesos complejos que difícilmente se logran con una intervención didáctica corta y que de igual manera los estudiantes no se pueden apropiarse del manejo de dicho componente.

El análisis realizado en los Componentes Progresión Temática y Relaciones Interoracionales, llevará a pensar en la posible dificultad que tienen los estudiantes de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional, para construir texto a nivel de la Microestructura, sería importante que al aplicar nuevamente la propuesta pedagógica se haga más énfasis en estos componentes, con el fin de buscar que los alumnos adquieran un mejor conocimiento y habilidad para la construcción textual.

En cuanto a la Macroestructura, se puede decir que es un producto del procesamiento del texto en el nivel microestructural que esencialmente representa semánticamente el asunto, la situación / evento que el texto ha construido en su interior, Van Dijk (1978 p.25). Específicamente, es una representación semántica global del texto, producto de la transformación de la Microestructura en un conjunto de proposiciones de mayor jerarquía (Macroproposiciones) que contiene el tema del texto. (Martínez, 2004, p. 25).

El Nivel de la Macroestructura según Van Dijk esta compuesto por tres componentes: Tema, Macroproposiciones y Relaciones Retóricas, las cuales se analizan en el grupo experimental entre el Pretest y el Postest y se sintetizan en el cuadro No.2.

El tema: El tema o tópico es la idea mas general en la que es posible englobar la información contenida en un texto, que bien construido debe, por un lado desarrollarse un tema acorde con la situación comunicativa y por el otro debe existir un tema principal que sirva como eje de la estructura textual. (María Cristina 2002. p. 79).

En el cuadro No.2, se puede observar que la T. Observada (3,478) es mayor a la T. Teórica (1,753), que para el caso muestra que hay diferencia significativa entre la media del Pretest del Grupo Experimental y la media del Postest, a nivel del tema.

Se puede ver que los estudiantes lograron entender que el tema es la idea mas general en la que es posible englobar la información contenida en un texto; un texto bien construido debe desarrollar un tema acorde con la situación comunicativa.

En cuanto a las **Macroproposiciones**, en un texto puede explicitarse una macroproposición a través de una oración o simplemente, dejarse implícita. En el primer caso el lector puede seleccionarla desde la información entregada en el texto (Parodi y Nuñez, 1993). El segundo caso resulta más difícil, pues exige su construcción por parte del lector, a partir de la información dada y del aporte de su conocimiento previo, a través de diferentes mecanismos inferenciales. Para este proceso se observa en el cuadro No.1, que la T.Observada (2,825) es mayor a la T.Teórica (1,753) lo que muestra que hay diferencia significativa en la media del Pretest del Grupo Experimental con la media del Postest del mismo grupo.

Se puede decir que con la aplicación de la propuesta pedagógica, los alumnos lograron comprender el componente Macroproposicional, toda vez que en el texto escrito se refleja un orden en las razones que dan para que el lector se sienta persuadido.

Así mismo en las Relaciones Retóricas, en la construcción de la macroestructura del texto argumentativo, son muy importantes las Macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, así como las relaciones adecuadas entre estos componentes. De esta manera la persona que produce el texto posibilita la reconstrucción de la macroestructura por parte del lector. En el cuadro No.2, el componente Relaciones Retóricas de la Macroestructura, presenta una T.Observada de (4,961) mayor a la T.Teórica (1,753) es decir hay diferencia significativa entre la media del Pretest del Grupo Experimental y la Media del postest del mismo grupo.

En el análisis se puede decir que la propuesta pedagógica logró resultados significativos, ya que en el texto se refleja, manejo de adverbios, conjunciones y de ordenación de las razones de forma congruente a través de diferentes tipos de relación, que dan cuenta de la relación entre la información anterior y la información nueva coherentemente.

A la luz de la teoría trabajada en la Macroestructura, los alumnos que participaron en el experimento, obtuvieron resultados significativos en cada uno de los componentes: Tema, Macroproposiciones y Relaciones Retóricas, es decir lograron construir textos, que dan cuenta del discurso en forma general.

Siguiendo con la teoría de Van Dijk y Kintsch, en **la Superestructura**, entendida como el conjunto de estructuras semánticas globales que le confieren a cada tipo de texto su carácter diferenciador (Martínez, 2004, p.25), contempla la Tesis, Argumentos y Conclusiones.

La tesis: es la posición del escritor respecto del tema o problemática en cuestión. En este sentido un texto argumentativo bien construido debe poseer una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa y expresada de manera clara y precisa. (María Cristina. 2002. p.85).

El componente tesis muestra una T. Observada (3,467) mayor que la T. Teórica (1,753), lo que para el caso si hay diferencia significativa entre la media del Pretest con la media del Postest del mismo grupo.

Se puede decir que aplicada la propuesta pedagógica, los alumnos lograron construir adecuadamente una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa, puesto que lograron expresarlo de una manera clara, precisa y coherente.

En **la argumentación**, tal como lo menciona Van Dijk (1983), participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación.

Al analizar la argumentación en el cuadro No.1, la T. Observada es de (6,249) y la T. Teórica es de (1,753), lo que quiere decir que hay diferencia significativa en la media del Pretest del Grupo Experimental y la media del Posttest del mismo grupo.

De acuerdo con los datos anteriores, a nivel argumentativo la aplicación de la propuesta pedagógica logró el objetivo propuesto en construcción de estructuras argumentativas, porque dan cuenta de una serie de hechos y circunstancias que cumplen con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación.

En cuanto a la **Conclusión**, en el texto argumentativo puede cumplir la función de entregar una nueva información a partir de la cadena de argumentos o, simplemente, parafrasear la tesis, generalmente al final del texto. Al hacer el balance de los resultados en el cuadro No.1, la T. Observada (8,733) es mayor a la T. Teórica(1,753), lo que muestra que hay diferencia significativa entre la media del pretest del grupo experimental y la media del posttest del mismo grupo.

Realizado el anterior análisis, se puede observar el logro en la producción de texto en cuanto a capacidad de entregar nueva información a partir de argumentos coherentes.

Al hacer el balance general con los resultados arrojados por el grupo experimental, se puede decir que con la aplicación de la variable independiente "Propuesta Pedagógica", esta fue efectiva, toda vez que los alumnos alcanzaron niveles textuales satisfactorios.

De igual manera, en el análisis del Grupo Control se puede observar el comportamiento de cada uno de los componentes de los niveles Organizacionales del Texto: Microestructura, Macroestructura y la Superestructura, en el cuadro No. 3.

ANALISIS ESTADISTICO GRUPO CONTROL PRUEBA PRETEST Y POSTEST

CUADRO RESUMEN No. 3

	MICROESTRUCTURA		TOTAL	MACROESTRUCTURA			TOTAL	SUPERESTRUCTURA			TOTAL
	Progresión Temática	Relación Interoracional		Tema	Macro proposiciones	Relaciones Retóricas		Tesis	Argumentos	Conclusiones	
MEDIA POSTEST	1,80	1,8	3,60	1,40	1,8	1,8	5,00	2,200	1,40	2,20	5,800
MEDIA PRETEST	2,60	2,2	4,80	2,6	2,20	2,200	7,00	2,200	2,20	1,40	5,800
T OBSERVADA	1,633	1,000	2,63	2,449	1	1,000	4,45	0,000	1,000	1,633	2,633
T TEÓRICA	2,132	2,132		2,132	2,132	2,132	6,40	2,132	2,132	2,132	
P VALOR	0,178	0,374		0,70	0,374	0,374		1,000	0,374	0,178	
CONCLUSIONES	No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest	No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest		No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest	No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest	No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest		No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest	No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest	No hay diferencia significativa entre la Media del grupo control con la prueba pretest y postest	

En el cuadro Resumen No.3, se tiene que la T .Observada en cada casi todos los componentes de los niveles del texto, es menor a la T. Teórica, excepto en el componente Tema debido posiblemente a que conocen las estructuras organizacionales del texto, o por que tuvieron cambios durante el semestre, lo que da cuenta que no hay diferencia entre la media del Pretest y la media del Posttest del grupo. Se puede decir que la no diferencia se debe a que el grupo Control, no tuvo intervención pedagógica, mientras los resultados del grupo experimental evidencian los desarrollos de la gran mayoría de los componentes trabajados.

10. CONCLUSIONES

Con la aplicación de la propuesta pedagógica, el grupo experimental conformado por los estudiantes de III semestre de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales, demostraron fortalecimiento en la construcción de la producción escrita, especialmente en los componentes de la Macroestructura y la Superestructura; a nivel de la Microestructura presentaron dificultades en el manejo de las conjunciones y en la elaboración de oraciones a nivel Microproposicional.

El aspecto más importante de la propuesta pedagógica llevada al aula de clase, se dio en el trabajo colaborativo, que permitió a los estudiantes más capaces servir de eslabón para los menos aventajados, lo que permitió un trabajo colaborativo desde las diferencias individuales y los estilos de aprendizaje.

Un solo semestre académico y en una sola asignatura no es suficiente para trabajar la propuesta pedagógica y lograr que los alumnos se apropien de las estructuras de los diferentes niveles organizacionales del texto, la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura, puesto que la elaboración de textos escritos es compleja, toda vez que como se habla no se escribe, por el contrario, se debe tener estructuras mentales para poder plasmar coherentemente lo que se quiere transmitir al posible lector.

La Microestructura a nivel de los componentes: Progresión Temática los estudiantes asimilaron las relaciones en las microproposiciones y la coherencia semántica, ya que manejaron las conjunciones y elaboraron oraciones con sentido logrando construir tejido textual.

En cuanto a las Relaciones Interoracionales los estudiantes presentaron dificultades para establecer las relaciones de coherencia, el manejo de las conjunciones y la cohesión en el tejido del texto, puesto que se trata de procesos complejos que difícilmente se logran con una intervención didáctica corta y que de igual manera los estudiantes no se pueden apropiar del manejo de dicho componente.

La Macroestructura, el componente tema, fue satisfactorio, puesto que los alumnos demostraron en las pruebas realizadas las capacidades para insertar el tema general en el discurso escrito, lo que significa el avance de la comprensión a la producción escrita para plantear un texto a nivel cognitivo-discursivo.

Los estudiantes trascendieron en el manejo de adverbios, conjunciones y la ordenación de las razones de forma coherente, a nivel de macroproposiciones saber establecer la información previa con la información nueva en los textos producidos.

En cuanto a las Relaciones Retóricas vale la pena mencionar el interés en el manejo de los adverbios, conjunciones y en el manejo que los estudiantes dieron a la ordenación de las razones para la construcción textual. De igual manera las macroproposiciones son muy importantes cuando cumplen la función de Tesis, Argumento y Conclusión, así como las relaciones adecuadas entre estos componentes.

En los componentes Argumentación y Conclusiones, los estudiantes lograron el objetivo propuesto en construcción de estructuras argumentativas porque dan cuenta de una serie de hechos y circunstancias que cumplen con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación; así mismo lograron entregar información nueva a partir de una cadena de argumentos.

11. RECOMENDACIONES

Con base en la Investigación realizada y las conclusiones dadas, se proponen las siguientes recomendaciones:

Diseñar propuestas pedagógicas con un lapso mucho más amplio, con el propósito de que los sujetos que intervengan, desarrollen las capacidades y habilidades necesarias para un mejor desenvolvimiento en su quehacer académico.

Diseñar nuevas estrategias pedagógicas, que permitan evidenciar puntos de encuentro para el trabajo interdisciplinario con el propósito de articular las diferentes asignaturas y áreas de trabajo disciplinar de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional de la Universidad de Manizales.

Manejo con un mayor nivel de profundidad, el componente Relaciones Interoracionales con el fin de buscar que los alumnos adquieran mejor conocimiento y la habilidad para la construcción textual a nivel de la Microestructura.

Se sugiere que para diseño de nuevas propuestas pedagógicas se tenga un mayor nivel de profundidad en el componente Relaciones Interoracionales, para buscar de esta manera que los alumnos puedan expresar de manera clara, concisa y coherente, cualquier situación comunicativa. Lo anterior para mejorar el proceso en la construcción textual a nivel de la Microestructura.

12. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana.

APARISI, Caudeli José Antonio. Ripio Feliu Vicente M. Revista Legis del Contador. Gestión: Los sistemas de Información estratégica en ambientes competitivos.

BAJTÍN, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En : Estética de la creación verbal. México : Siglo XXI.

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 Graw-Hill.

BLAN Karen. Liebowitz, Jay. Kart: A Multimedia tool to help student learn knowledge acquisition. En journal of end user computing (EUC). Vol 5 No. 1 1993. p. 5-16

BLOOMFIELD, H. Jonson. Towards cognitively salient relations for hypertext navigation. En British Computer Society Conference Series 7. Cambridge University Press. September p. 462-477. 1993.

BROWN, Edward; CHIGNELL Mark H. Learning by linking: Pedagogical environments for hypermedia authoring. En journal of computing in higher education. Vol 5 No. 1 p. 27-50. 1993

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

BIANCHINI, Adelaide. Conceptos y definiciones de hipertexto. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2000.

CAMPS, A. La enseñanza de la composición escrita. Una visión General". Cuadernos de pedagogía, 1993. 216 p. 19-21

CANTOS, G. Pascual. El Hipertexto en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador. En: INFODIDAC, No. 16. p. 15-19. 1991.

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

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

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-Grew-Hill, 1998.

ELLIS, David y Otros. Hypertext and learning styles. En: Electronic library. Vol 11, No. 1 p. 13-18, 1993.

ENGELBARTH. D.C. Conceptual framework for the augmentation of man's intellect. En vistas in information. Handling, Vol. 1. Londres: spartan.

FRANCO Ruiz, Rafael. Reflexiones contables. Teoría, Educación y Moral. Segunda Edición. Investigar editores. 1997

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

HALLYDAY & HASAN. Cohesión in English, Longman, London. 1976

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

HENDRY, D.G. CAREY. A. study of Measures for Research in Hypertext Navigation. En: Human-Computer Interaction (interact). 90. University of Guelph Notario Canada. 1990. p. 101-10

HUTCHINSON, Kenneth D. Marketing as a science. An appraisal. En "Journal of Marketing", Vol XVI, 1952, p. 286-293

JAKOBSON R., Essais. De Linguistique generale. Points, Paris . 1963

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

MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Estrategias de lectura y escritura de textos: Perspectivas teóricas y talleres. Cali : Universidad del Valle, 2002. 258 p.

MARTÍNEZ SOLÍS, María Cristina. Discurso y Aprendizaje. Cali: Universidad del Valle, 2004. 25 p.

PERELMAN, Ch. y L. Olbrechts-Tyteca (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Madrid: Gredos.

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

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

RIVERA LAM, Mailing. Conexión entre comprensión y producción de textos escritos: antecedentes históricos. Antofagasta, 2002

SILVESTRI, A. (1997) El aprendizaje textual en la adolescencia: implicaciones cognitivas. En : Actas de las Primera Jornadas "El lenguaje y sus alteraciones". Facultad de Filosofía y Letras, Facultad de Medicina, U.B.A.

WERTSCH, J. (1993). Voces de la mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid : Visor.

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

VARGAS, Martha y Otros. Conceptos en Construcción. Materiales Educativos. Convenio Andrés Bello. Marzo 2001.

VASCO, Carlos Eduardo. Algunas reflexiones sobre Pedagogía y Didáctica. Editorial Coprodic. Bogotá 1990.

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

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

VIAU, Rolland. Larivee Jacques. Learning tools with hypertexto : and experiment. En: Computers and Education. Vol. 20 No. 11 p. 11-16 1993.

13. ANEXOS

- Anexo 1: Instrumento
- Anexo 2: Propuesta Pedagógica
- Anexo 3: Resultado General Prueba Pretest – Postest Grupo Experimental.
- Anexo 4: Resultado Prueba Pretest y Postest del Grupo Experimental y Control.
- Anexo 5: Resultados Prueba Pretest y Postest del Grupo Control

Anexo 1. Instrumento

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN. DOCENCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN

Actualmente estamos cursando la Maestría en Educación. Docencia, en la que debemos realizar un proyecto de investigación, sobre **La Producción de texto escrito argumentativo en formato hipermedial**. Con este trabajo se busca identificar los puntos de mayor dificultad en la construcción del texto escrito, para luego entrar a formular las acciones o actividades que conlleven a mejorar la calidad en texto escrito.

Para el éxito de nuestra investigación es de vital importancia su participación, como actores activos de este proceso; por lo cual solicitamos su colaboración en la ejecución de este proceso. Se ha seleccionado como tema: **“EL CIERRE DEL PROGRAMA DE MERCADEO NACIONAL E INTERNACIONAL DE UNA PRESTIGIOSA UNIVERSIDAD EN NUESTRO PAÍS”**.

Usted como alumno debe plantear argumentos solícitos y bien justificados por escrito, para evitar el cierre del programa en mención. Sus planteamientos deben ser digitados en el procesador de texto word y tener en cuenta los siguientes formatos: Espacio interlineado 1.5, tipo de letra tahoma, y tamaño 12, para márgenes superior 4, inferior 3, izquierdo 4, derecho 2. Realizar los hipervínculos que considere necesarios.

NOTA: Este trabajo es de absoluta confidencialidad.

MUCHAS GRACIAS POR SU COLABORACIÓN, YA QUE ES MUY IMPORTANTE PARA ADELANTAR LA INVESTIGACIÓN

Anexo 2. PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA PRODUCCION DE TEXTO ESCRITO ARGUMENTATIVO EN FORMATO HIPERMEDIAL

OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN	CONTENIDO	TIEMPO	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Elaborar una propuesta pedagógica que conduzca al fortalecimiento de la producción de texto escrito en los alumnos de III semestre de la Facultad de Mercadeo Nacional e Internacional	Esta propuesta esta orientada a fortalecer las debilidades que tienen en el manejo de procesador de texto, en la producción de texto escrito y en el manejo de las estructura de texto y la argumentación que manejan alumnos de III semestre de Mercadeo Nacional e Internacional en la producción de texto escrito en formato hipermedral.	Procesador de Textos: Entrar y Salir del Procesador de Texto, Barras de Herramientas, Configuración de la pagina, Formato de la Página, Insertar Archivos e Imágenes, realizar hipervínculos y enlaces, inclusión de elementos de multimedia (imágenes, efectos y formatos), numeración de paginas, copiar, cortar y pegar y guardar archivos en la unidad C: y en disco de 3 1/2.	6 HORAS	El Docente explica : Que es el Procesador de texto, para que sirve, contenido de las Barras de Herramientas, Características de las ventanas, Formato de Texto, realizar hipervínculos y enlaces de texto de graficas de archivos, guardar archivos, entrar y salir del procesador de texto.	Sala de sistemas, software Word, marcadores, tablero, diskettes, talleres, textos de apoyo para la realización de los mismos.	Los estudiantes elaborarán los talleres propuestos en clase evidenciando un buen manejo y entendimiento de cada uno de los componentes del procesador de texto.	Computación fácil. para Windows 95. Word. 7.0 McGraw Hill.
Elaborar y aplicar talleres de producción de texto escrito argumentativo sobre Mercadeo Virtual.		Aplicación y Verificación de las Normas Icontec, métodos y técnicas para la elaboración, edición y auto corrección de textos escritos relacionados con el Mercadeo Virtual.	3 HORAS	Los estudiantes elaborarán los talleres propuestos en clase paso a paso, evidenciando un buen manejo del procesador de texto y de la estructura del texto argumentativo en formato hipermedral.	Sala de sistemas, software Word, marcadores, tablero, diskettes, talleres, textos de apoyo para la realización de los mismos.	Los estudiantes en colaboración con sus compañeros seleccionados elaborarán los talleres propuestos y alcanzarán los logros esperados.	Computación fácil. para Windows 95. Word. 7.0 McGraw Hill.

OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN	CONTENIDO	TIEMPO	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Elaborar y aplicar talleres de Estrategias de Marketing que contengan las normas Icontec para mejorar la presentación de texto escrito argumentativo.		Editar textos siguiendo las pautas de diseño e Impresión con fines de publicación de los textos de Necesidades de los consumidores digitados en el PC.	3 HORAS	Los estudiantes en colaboración con sus compañeros elaborarán los talleres de procesador de texto aplicando todos los formatos y la estructura del texto en formato hipermedial.	Sala de sistemas, software Word, marcadores, tablero, diskettes, talleres, textos de apoyo para la realización de los mismos.	Los estudiantes demostraran sus habilidades en el manejo del procesador de texto mediante la elaboración de textos que contengan las normas y las estructuras textuales.	VIGOTSKY. Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Paidós, 1995. SALAS Moreno Ricardo. Una Pedagogía de la Lectura y Escritura desde el discurso. Cali. Universidad del Valle. 2001. RUEDA Ortiz Rocío. Hipertexto. Representación y Aprendizaje. Medellín. Tecne. (S.F.) Computación fácil. para Windows 95. Word. 7.0 McGraw Hill.

OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN	CONTENIDO	TIEMPO	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Elaborar y aplicar Talleres de Estrategias de Mercadeo Virtual con el fin de desarrollar las habilidades en el manejo de los hipervínculos, enlaces e hipermedia.		Verificación de la cohesión y coherencia en la producción de texto.	3 HORAS	Para realizar esta actividad se seleccionará a los estudiantes que tengan habilidades en el manejo del procesador de texto con el fin de organizarlos con los estudiantes que tengan dificultades, para ello se les explicará y se les entregará el taller donde manejen en el texto argumentativo la Microestructura, Macroestructura y la Superestructura de manera coherente y utilizando hipervínculos.	Sala de sistemas, software Word, marcadores, tablero, diskettes, talleres, textos de apoyo para la realización de los mismos.	Los estudiantes alcanzaran los logros elaborando los documentos relacionados con los Estrategias de Mercadeo Virtual, aplicando las normas Icontec, dando cuenta de la producción de texto escrito argumentativo en la cual se evidencia dicha competencia.	MARTINEZ, Solís Maria Cristina. Estrategias de Lectura y Escritura de Texto: Perspectivas Teóricas y Talleres. Cali: Universidad del Valle, 2002. VIGOTSKY. Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Paidós, 1995. SALAS Moreno Ricardo. Una Pedagogía de la Lectura y Escritura desde el discurso. Cali. Universidad del Valle. 2001. RUEDA Ortiz Rocío. Hipertexto. Representación y Aprendizaje. Medellín. Tecne. (S.F.) Computación fácil. para Windows 95. Word. 7.0 McGraw Hill.

OBJETIVOS	JUSTIFICACIÓN	CONTENIDO	TIEMPO	METODOLOGÍA	RECURSOS	EVALUACIÓN	BIBLIOGRAFÍA
Diseñar talleres de tal forma que el alumno produzca texto escrito argumentativo con la microestructura, la macroestructura y la superestructura con cohesión y con hipervínculos.		Estrategias de Mercadeo Virtual en los cuales debe estar implícitos los temas relacionados con la Microestructura. Macroestructura y Superestructura y la argumentación, realizados en el PC, mediante hipervínculos.	3 HORAS	Para desarrollar esta actividad se seleccionará a los estudiantes que tengan habilidades y destrezas en el manejo de hipervínculos e hipermedia con el fin de que estos sirvan de puente de colaboración a sus compañeros con dificultades con el pro-pósito de desarrollar los Talleres prácticos propuestos en clase.	Sala de sistemas, software Word, marcadores, tablero, diskettes, talleres, textos de apoyo para la realización de los mismos.	Los estudiantes en colaboración con sus compañeros seleccionados elaboraran los talleres de hipervínculos e hipermedia en las cuales mostrarán los logros esperados evidenciando el buen manejo de las estructuras textuales y cohesionadas.	MARTINEZ, Solís Maria Cristina. Estrategias de Lectura y Escritura de Texto: Perspectivas Teóricas y Talleres. Cali: Universidad del Valle, 2002. VIGOTSKY. Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Paídos, 1995. SALAS Moreno Ricardo. Una Pedagogía de la Lectura y Escritura desde el discurso. Cali. Universidad del Valle. 2001. RUEDA Ortiz Rocío. Hipertexto. Representación y Aprendizaje. Medellín. Tecne. (S.F.) Computación fácil. para Windows 95. Word. 7.0 McGraw Hill.