

## RESUMEN

Los estudiantes universitarios 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 Introducción a los Computadores de IV Semestre Nocturno de la Facultad de Contaduría Pública 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 efectividad de la Hipótesis planteada, fue el Diseño Cuasiexperimental con dos grupos Experimental y Control. A los dos grupos se les aplicó la prueba pretest en iguales condiciones, luego la prueba posttest se les aplicó a ambos grupos pero sólo el grupo experimental tuvo intervención de la variable independiente “Propuesta Pedagógica” donde se realizó análisis de medias no pareadas, observándose que los alumnos mejoraron en la producción de texto escrito.

Se identificó que con la aplicación de la propuesta pedagógica, el grupo experimental conformado por los estudiantes de IV semestre nocturno de Contaduría Pública 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.

Así mismo, se recomienda que para futuras investigaciones de este tipo, se diseñen propuestas pedagógicas con un lapso de tiempo 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.

## INTRODUCCIÓN

Los desarrollos tecnológicos actuales demandan personas que no sólo construyan textos escritos tradicionales, sino que interactúen y diseñen textos en formato hipermedial que incluyan imágenes y múltiples enlaces que permitan la presentación de un número ilimitado de páginas para hacer mas amplio, interactivo y enriquecedor el aprendizaje.

Además, al alumno de la Universidad de Manizales se le exige como capacidad básica, construir textos argumentativos, ya que frecuentemente los profesores en sus evaluaciones solicitan elaboración de ensayos e informes, además ésta capacidad debe proyectarse y aplicarse en el medio laboral.

Para 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 IV semestre de Contaduría Pública. 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.

## 1. ANTECEDENTES

Tradicionalmente 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 motora<sup>1</sup>.

Muchas veces 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 lado, porque se siente que eso sucede a raíz que se ha dado pocos instrumentos al alumno, para que pueda leer comprensivamente y quiera hacerlo.<sup>2</sup>

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 centra 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 sociocomunicativo<sup>3</sup>.

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.<sup>4</sup> Los conceptos de texto, comprensión y producción han evolucionado drásticamente, donde el papel del conocimiento previo del lector/escritor; así como de sus procesos psicolingüísticos, adquieren un rol central.

---

<sup>1</sup> BARRIOS DE C. Maria Gladis. Producción de Texto escrito. Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. 2000. p. 10.

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

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

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

Según los autores Frida Díaz Barriga, año 2002 y Gerardo Hernández Rojas año 2002, la investigación en el campo de la producción o composición 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 investigación realizada sobre la comprensión lectora durante los últimos treinta años. La demora sobre la aparición de estudios de la composición 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).

Debe reconocerse que en el ámbito académico, la escritura es una actividad que se considera como imprescindible dentro de los currículos de los distintos niveles de la educación formal.

En los últimos años se han desarrollado varias líneas de investigación sobre la escritura y los procesos cognitivos relacionados, desde varias áreas de investigación psicológica sobre aspectos lingüísticos, evolutivos, cognitivos y educacionales, que pueden resultar promisorios respecto a cómo construir nuevas prácticas de pensamiento letrado (Wells 1990), con el fin de lograr innovaciones significativas en la enseñanza de este dominio.

En términos generales, la gran mayoría de las investigaciones concuerdan al señalar que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que consiste en traducir el lenguaje representado en 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.

A través del devenir histórico ha surgido una nueva psicolingüística de variadas orientaciones con énfasis en lo interdisciplinario, principalmente, con un marcado interés en el discurso y su procesamiento lingüístico y cognitivo, no restringido a una postura radical innatista y con un particular equilibrio entre las dos vertientes principales, pero, tal vez, sí con un especial interés en la capacidad de comprensión y producción discursiva como rasgo fundante de la humanidad<sup>5</sup>.

Generalmente, se tiende a pensar que un buen lector tiende a ser un buen escritor de textos y consecuentemente, un lector deficiente tiende a desempeñarse

---

<sup>5</sup> RIVERA LAM, Mailing. Conexión entre comprensión y producción de textos escritos: antecedentes históricos. Antofagasta, 2002.

pobrememente 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.<sup>6</sup>

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 cognición.<sup>7</sup>



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).<sup>8</sup>

Cassany<sup>9</sup> 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.

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

---

<sup>6</sup> Ibid, p. 6.

<sup>7</sup> Ibid, p. 7.

<sup>8</sup> Ibid, p. 9.

<sup>9</sup> CASSANY Daniel. Reparar la Escritura Didáctica de la corrección de lo escrito. Barcelona: Graó , 1996.

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

A finales de la década de 1980 y principio de 1990 se crea la Red de Cooperación Interinstitucional a nivel Internacional, Cátedra UNESCO, para la lectura y la escritura en América Latina, con el fin de aportar a la formación de especialistas en las áreas de Lenguaje escrito y Lengua Materna, para desarrollar estructuras de pensamiento y construcción de conocimiento.

De Gregorio<sup>10</sup>, 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.

Perelman<sup>11</sup>, 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.

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

Quesada<sup>12</sup>, investigó sobre las dificultades para comprender y producir texto argumentativo, donde encuentra que el dialogo 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.

---

<sup>10</sup>CATEDRA UNESCO Lectura y Escritura. Resumen de ponencias II Congreso internacional. Chile, 2003, p. 46-47.

<sup>11</sup>PERELMAN, F. Textos Argumentativos: su Producción en el Aula. En: Lectura y vida. Buenos Aires, 2001, p. 32-45.

<sup>12</sup> II Congreso Internacional de Cátedra UNESCO. Lectura y Escritura, Chile, 2003. p. 98-99.

Silvestre 2001<sup>13</sup>, 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 Lam, en su estudio sobre “Estrategias de Lectura para la Comprensión de textos escritos: El pensamiento reflexivo y no lineal en alumnos de Educación Superior”, 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 su propias formas de organizar e integrar la información y conocer cómo se desempeñan sus compañeros en este ámbito. Les resulta interesante que existan posibilidades de exploración en las respuestas correctas y que éstas no sean únicas ni tampoco sujetas a la memorización. Ellos valoran la fluidez, la seguridad, la colaboración en la comprensión y en la producción de textos, a través de metodologías participativas<sup>14</sup>.

El II Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO sobre Lectura y Escritura año 2003, es presentado el trabajo de González<sup>15</sup>, donde 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, Padilla<sup>16</sup>, 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

---

<sup>13</sup> SILVESTRI En cátedra UNESCO. I Coloquio Internacional III Regional de la Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura en América Latina, Memoria 2001. (sp).

<sup>14</sup> 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.

<sup>15</sup> Op cit. II Congreso Internacional Cátedra UNESCO. p. 64-65.

<sup>16</sup> Ibid. p. 92-93.



sujetos en las diferentes dimensiones de su desarrollo: Social, Cognitivo, Cultural, Estético y Físico.

Pérez Grajales Héctor (1995), 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, los modelos de T.A. Van Dijk.

Martínez 1999<sup>17</sup>, 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.

Parra 1994<sup>18</sup> 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.

En cuanto al diseño y desarrollo de hipertextos y concretamente de los llamados libros electrónicos Kreitzberg Carles (1989), resalta la importancia de diferenciar la presentación de la información en un *Hyperbook* y en un texto impreso, aquél requiere de una mejor forma de organizar y acceder al conocimiento, electrónicamente.<sup>19</sup>

D.G. Hendru; T.T. Carey (1990) investigaron las estrategias que la gente utiliza en la navegación de un texto hipertextual y la comprensión de tareas. Básicamente el objetivo de su estudio es tener una mayor comprensión acerca de la navegación en un hipertexto para una experiencia de aprendizaje y cómo la estructura hipertextual afecta en la comprensión del contenido de un texto.<sup>20</sup>

Cantos, G. Pascual (1991) presenta la experiencia de ELAO –enseñanza de lenguas asistida por ordenador-, donde se destacan los siguientes aspectos del hipertexto: “Configurar un entorno donde el usuario puede considerar aspectos diferentes, aunque complementarios, del mismo concepto, utilizando las facilidades ofrecidas; el alumno puede adquirir por medio de la experimentación.

---

<sup>17</sup> MARTINEZ, Maria C. Comprensión y Producción de Textos Académicos: Expositivos y argumentativos. Cali: Universidad del Valle. 1999, p. 31-55.

<sup>18</sup> PARRA, Marina. Cómo se produce el texto escrito: Teoría y Práctica. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio. 1994.

<sup>19</sup> Ibid., p. 27.

<sup>20</sup> Ibid., p. 29.

Se pueden ensamblar diversos procesos de aprendizaje a través de potentes interfaces de usuarios”.<sup>21</sup>

Bloomfield y Johnson (1993) estudiaron la identificación de las relaciones cognitivas. Se plantearon encontrar las relaciones que tengan alguna consistencia, el significado que los usuarios dan cuando realizan una búsqueda por espacios de información. Realizaron un experimento para determinar si los sujetos pueden ver relaciones entre piezas de información, independientes del contenido y si estas relaciones son útiles en la navegación hipertextual.<sup>22</sup>

Brown Edward; Chignell Mark H. (1993) presentaron un modelo pedagógico de diseño de hipertextos. El modelo involucra autorregulación, el pensamiento constructivo para crear conocimiento por la manipulación correspondiente a las representaciones de pantalla.<sup>23</sup>

Blanm Karen; Liebowitz (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.<sup>24</sup>

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 del cual provee mayor flexibilidad a los aprendices para seguir sus estilos preferidos de aprendizaje. La evaluación fue realizada a paquetes de hipertextos en relación con los siguientes aspectos: aprendizaje, estilos de aprendizaje y diseño del sistema.<sup>25</sup>

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.<sup>26</sup>

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.<sup>27</sup>

---

<sup>21</sup> Ibid., p. 30.

<sup>22</sup> Ibid., p. 32.

<sup>23</sup> Ibid., p. 33.

<sup>24</sup> Ibid., p. 33.

<sup>25</sup> Ibid., p. 33.

<sup>26</sup> Ibid., p. 33-34.

<sup>27</sup> Ibid., p. 34.

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 incluye el desarrollo y promoción de habilidades de pensamiento crítico; y facilita al estudiante el aprendizaje directo. Los resultados de la experiencia señalan que los estudiantes reaccionan a las lecciones de manera bastante positiva.<sup>28</sup>

Mack, Michael (1995) realizó un estudio exploratorio para introducir el hipertexto como un componente de instrucción dentro del aula de clase en una situación que pudiera establecerse en la escuela pública. Los tratamientos lineales y no lineales de un mismo texto fueron empleados en un surco de información para tareas de aprendizaje suplementarias definidas por el profesor previamente en el aula de clase.<sup>29</sup>

Toda esta serie de conceptos y el hecho de que hoy los estudiantes de la Universidad tienen la facilidad de interactuar permanentemente con la multitud de textos electrónicos a través de internet, exige que se diseñen estrategias para mejorar la producción textual, lo que se verá reflejado en las competencias adquiridas al ser evaluados por sus docentes en las diferentes asignaturas. Por ello, el compromiso que se tiene con este proyecto es el de diseñar e implementar una propuesta pedagógica para fortalecer la producción de texto escrito argumentativo en formato hipermedial.

---

<sup>28</sup> Ibid., p. 43.

<sup>29</sup> Ibid., p. 43.

## 2. DELIMITACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El mundo actual es un ente dinámico que exige una actitud de búsqueda e inconformismo constante, por lo tanto, el futuro contador debe tener una clara actitud disciplinal, dispuesto a contribuir al engrandecimiento de su formación y su futura profesión, actitud que debe ser estimulada y por lo cual se requiere crear y fortalecer espacios en los que se ejerza una actitud por parte de los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, que permitan mejorar los niveles de socialización, entendida como la necesidad del crecimiento personal en función de la autodeterminación y libertad. La formación apunta a la capacidad de comprensión e interpretación y a decidir ante problemas que se presenten en la realidad.

Los estudiantes de Introducción a los Computadores, presentan deficiencias en la producción de textos escritos, tales como: Desconocimiento o falta de conciencia del significado de las palabras que usan, la falta de familiaridad con los textos universitarios y las formas propias de expresión escrita en este ámbito, el no reconocer la intención comunicativa de un texto, ni la forma como se estructuran los significados globales del texto, se les dificulta adaptar los saberes adquiridos y establecer relaciones entre los significados de varios textos, así como para asumir posturas críticas debidamente argumentadas. Esto es un problema debido a que deben ser productores de información escrita y no tienen la habilidad comunicativa.

De acuerdo con lo anterior se busca que los estudiantes de cuarto semestre de la asignatura de Introducción a los Computadores del Programa de Contaduría Pública, tomen conciencia de estas dificultades, asumiendo retos como el fortalecimiento de las habilidades y competencias en la producción e interpretación de textos y su aplicación en el contexto, como aporte a la calidad de los diferentes programas académicos.

Lo anterior lleva a plantear la pregunta **¿Una propuesta pedagógica centrada en el Aprendizaje Colaborativo y la Hipermedia fortalecen la producción de textos escritos argumentativos en alumnos de la asignatura de Introducción a los Computadores de IV Semestre nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales?**

### **3. JUSTIFICACIÓN**

Las dificultades que presenta el alumno al ingresar a la Universidad, con relación a sus competencias de escritura, se hace necesario reflexionar sobre esta temática, las cuales no deben permanecer ajenas al proceso de formación de un sujeto preparado para enfrentar los retos del mundo contemporáneo, que demanda ciudadanos con altos niveles de desempeño y con competencias para el manejo del pensamiento complejo y de comunicación; dentro de esta última, la producción de textos escritos es fundamental para lograr un elevado y significativo estado de competitividad en el desempeño del futuro profesional.

La producción de textos escritos se nutre con el lenguaje oral y con la lectura, el lenguaje escrito es un instrumento de comunicación, que permite que las personas sientan la necesidad de expresarse y de registrar para si mismos y para los demás lo que sientan o piensan de su mundo interior y de sus acciones. La expresión escrita junto con la comprensión de lectura constituyen competencias fundamentales que se retroalimentan para el desempeño eficaz de las personas en el mundo actual.

Por lo tanto, el proyecto apunta a desarrollar en los alumnos de IV semestre de Contaduría Pública, competencias para la producción de textos escritos argumentativos, en los cuales deben tener siempre presente la organización estructural textual como son la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura. Esto los ayuda a construir un puente que los conduce a ser sujetos autónomos, analíticos y competentes para su realización como futuros profesionales.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 GENERAL**

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 de Introducción a los Computadores de IV semestre nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales

### **4.2 ESPECÍFICOS**

- ❖ Evaluar el estado de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de Introducción a los computadores de IV semestre nocturno de la Facultad de Contaduría Pública antes de la intervención pedagógica y después de aplicada la propuesta.
- ❖ Diseñar la propuesta pedagógica centrada en el aprendizaje colaborativo y la hipermedia para fortalecer la producción de textos escritos argumentativos en los estudiantes de Introducción a los Computadores de IV semestre Nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.
- ❖ Aplicar la propuesta pedagógica para demostrar la influencia en la producción de textos escritos argumentativos en formato hipermedial en los estudiantes.

## 5. MARCO TEÓRICO

Este estudio sobre discurso escrito pretende ser una propuesta útil, porque busca desarrollar en los alumnos las capacidades comunicativas de escritura que les permite aprender a pensar críticamente y profundizar en el proceso de aprendizaje. Mediante el reconocimiento del modo de operar del lenguaje en el discurso y la toma de conciencia de las diversas estructuras que subyacen a los textos de estudio. El objetivo es que el alumno se apropie de las estructuras textuales para poder desarrollar y construir texto escrito. En el marco de la disciplina, la contabilidad como sistema de información contable juega un papel importante como es el del análisis e interpretación de la información.

Concientes de los problemas que presenta el estudiante al ingresar a la universidad; en lo que se refiere a competencias de producción de texto se justifica la implementación de una propuesta pedagógica con el fin de que el alumno entre en reflexión con el lenguaje y adquiera dichas competencias. Consecuente con lo anterior, la lectura y la escritura deben estar presentes en la formación de un sujeto preparado para enfrentar un mundo globalizado con las características del que hoy se mueven.

En aras a tal objetivo, las prácticas pedagógicas en el campo de la lectura y la escritura, han experimentado cambios sustanciales en sus planteamientos teóricos y su concepción didáctica. Diferentes disciplinas han contribuido para que los procesos de recepción y de producción de textos sean tratados como tecnologías del pensamiento y del lenguaje para construir actos significativos y funcionales. Es así como se justifica el desarrollo de esta propuesta pedagógica haciendo énfasis en la Escritura para la formación de sujetos escritores autónomos, analíticos y competentes para enfrentar, incidir y contribuir a la construcción de una mejor calidad de educación, en el ámbito educativo, la escritura es una actividad que se considera como imprescindible dentro de los currículos de los distintos niveles de educación formal.

Para este análisis se partirá de los conceptos expuestos por varios autores sobre que es un texto, sus estructuras organizacionales y todo lo relacionado con la producción de texto escrito.

Para Halliday<sup>30</sup> (1976), un texto es una unidad semántica, que no está compuesta de oraciones sino que se realiza en oraciones. Un texto es al sistema semántico lo que una cláusula al sistema léxico gramatical y una sílaba al sistema fonológico

---

<sup>30</sup> HALLIDAY, & HASAN. . Cohesión in English, Longman, London. 1976.

(...) un texto posee una estructura genética, tiene cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección en los sistemas “textuales” de la gramática, pero es posible que su unidad como texto también se despliegue en patrones de significado ideacional e interpersonal; un texto es producto de su entorno y funciona en él.

Texto es “un conjunto de enunciados organizados coherentemente, que se producen en una determinada situación comunicativa y están revestidos de una significación”.<sup>31</sup>

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).

El texto tiene textura, y es lo que lo distingue de algo que no es un texto<sup>1</sup> 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).

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 (Halliday y Hasan 1976: 27).

Para van Dijk, 1997, hay condiciones de dos clases para que se de 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 frases o cláusulas están conectadas es porque sus proposiciones subyacentes lo están.

---

<sup>31</sup> FRÍAS, N., Matilde. Procesos Creativos para la Construcción de Textos. Colección Aula Abierta. Colombia. 1998. p. 33.



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 se puede 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 lexico-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, (1978) "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.

Según Vigotsky 1973, 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.<sup>32</sup>

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.

Vigotsky<sup>33</sup> 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 Introducción a los Computadores 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. Según Vigotsky<sup>34</sup>, en el desarrollo cultural del sujeto, toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas (*interpsicológica*), y después, en el interior del propio sujeto (*intrapsicológica*). Esto puede aplicarse igualmente a la atención voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones psicológicas se originan como relaciones entre seres humanos.

Es decir, todos los sucesos u operaciones, los que 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<sup>35</sup>.

---

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

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

<sup>34</sup> Ibid, p. 42.

<sup>35</sup> VYGOTSKY, Op. Cit, p. 33.

En ese proceso de interiorización, se ponen en juego el desarrollo del pensamiento, la capacidad de argumentación y el desarrollo de los afectos, de la voluntad. También la capacidad de razonamiento y el desarrollo del comportamiento del individuo<sup>36</sup>.

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<sup>37</sup>.

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<sup>38</sup>.

Vigotsky<sup>39</sup> 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, más complejo, implica otra serie de operaciones que aparentemente no se perciben pero que exigen profundidad, porque requiere no solo 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, la morfología, la sintaxis, la semántica y la ortografía. El lenguaje escrito exige una actividad más intelectual, es tomar conciencia del proceso mismo del habla, el proceso de escribir tiene el carácter intencional y conciente.

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

---

<sup>36</sup> Ibid, p. 34.

<sup>37</sup> Ibid, p. 35.

<sup>38</sup> Ibid, p. 36.

<sup>39</sup> Ibid. p. 86.

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)<sup>40</sup>.

El dominio del lenguaje es esencial para la apropiación del mundo en todas sus complejidades y matices. Por esto, la lectura y la escritura cumplen un papel relevante en los procesos académicos y en el desarrollo de la capacidad intelectual de los estudiantes, especialmente del nivel superior, ya que estas competencias influyen en el proceso de adquisición de los conocimientos en todas las áreas, pues el aprendizaje se realiza a través de la comunicación de saberes específicos, que tienen también un lenguaje específico para representarse<sup>41</sup>.

De acuerdo con Van Dijk, la ciencia del texto es importante para obtener una mejor explicación, de cómo los hablantes son capaces de leer o de escuchar manifestaciones lingüísticas tan complejas como son los textos, de entenderlos, de extraer ciertas informaciones y de almacenar por lo menos información en el cerebro y de volver a reproducirlas según las tareas, las intenciones o los problemas concretos que se presenten.<sup>42</sup>

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.<sup>43</sup>

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.<sup>44</sup>

Una gramática es un sistema de reglas, categorías y definiciones que abarcan el sistema de una lenguaje, también explica sobre todo el sistema de normas que

---

<sup>40</sup> Ibid., p. 119.

<sup>41</sup> HENAO S., José Ignacio y CASTAÑEDA N., Luz Stella. La lectura en la educación superior: resultados de una investigación. Medellín: Universidad de Antioquia, 2001.

<sup>42</sup> VAN DIJK, Teun A. La Ciencia del Texto: Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Editorial Paidós, 1997, p. 20.

<sup>43</sup> Ibid., p. 22.

<sup>44</sup> Ibid., p. 28.

forma la base de la producción y la comprensión de los enunciados de una lengua determinada.<sup>45</sup>

La semántica aporta una descripción en el nivel de los significados de las palabras, grupos de palabras y del papel de las categorías y sus combinaciones en el significado de la frase. La semántica se refiere no solo a significados generales y conceptuales de palabras, grupos de palabras y oraciones, sino también a las relaciones entre estos significados y la realidad, las denominadas relaciones referenciales.<sup>46</sup>

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.<sup>47</sup>

Según Maria Cristina Martínez S, el texto se organiza caracterizándolo desde las estructuras básicas: La Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura.

**La MICROESTRUCTURA** se refiere a la construcción del tejido semántico básico constituido por microproposiciones relacionadas entre si relaciones de coherencia local, referencial, etcétera (Frida Diaz Barriga: pag.433). 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 mas 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.

---

<sup>45</sup> Ibid., p. 32.

<sup>46</sup> Ibid., p. 32.

<sup>47</sup> Ibid., p. 34 y 35.

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 (Van Dijk, 1980). Por ello es importante conocer las estructuras organizacionales del texto para producirlo con sentido y con la intencionalidad que se le quiere dar.

**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 texto. (Frida Díaz Barriga: 2002, Pág.432). 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.

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 posibilita indicar explícitamente como se llega hasta la macroestructura de un texto determinado. Toda gramática y semántica rigurosas requieren que siempre se describa la estructura de unidades y niveles en términos de su construcción o su derivación de otras unidades y niveles. En la escritura de textos bien sea ensayos, análisis de la información, o la construcción de cualquier texto, debe tenerse en cuenta los niveles organizacionales (la Microestructura, la Macroestructura y la Superestructura) lo mismo que en la propuesta pedagógica, los estudiantes deben fortalecer estas relaciones para mejorar sustancialmente la producción de textos escritos.

**La SUPERESTRUCTURA**, de acuerdo con Van Dijk, (1997) 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. Se denomina superestructura 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.

Según Van Dijk, 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 solo 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. Se podría 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 la 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 Van Dijk, 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.

También Van Dijk tiene en cuenta los siguientes principios en la producción de textos escritos:

- **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.

- **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<sup>48</sup>, 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.

Además, María Cristina Martínez S.y Vigotsky establecen, 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,

---

<sup>48</sup> MARTÍNEZ SOLÍS, Op. Cit., p. 79.



sino también para producir y tomar notas, los cuales, por tanto, incidirá en una individualización y autonomía en el aprendizaje.<sup>49</sup>

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

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

No solo para la producción de texto escrito argumentativo se debe tener presente las estructuras organizacionales, sino que también es necesario tener en cuenta las tres clases de macrorreglas con el fin de que los textos queden bien elaborados es decir que sean coherentes con la intencionalidad y sentido que se pretende dar.

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 Introducción a los computadores de IV semestre de la Facultad de Contaduría Pública, se busca que los alumnos adquieran la capacidad de comprender 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

---

<sup>49</sup> Ibid.

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, 1986; 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 (véase Holquist, 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 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). 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, véase Emerson, 1993 y Silvestre y Blanck, 1993), y los hace presentes en su texto de una u otra forma, presentando puntos de vista alternativos, horizontes conceptuales, argumentos y contraargumentos, 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 IV Semestre de la Facultad de Contaduría Pública 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” (p. 232).

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 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). Los tres subprocesos ocurren en forma cíclica durante la composición o producción escrita.

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 la textualización de lo escrito ocurre la realización del plan elaborado y la producción formal de frases coherentes y con sentido. Durante toda la textualización tiene lugar una serie de operaciones relacionadas con la traducción de paquetes semánticos (explicaciones, proposiciones, códigos visuales, etcétera) almacenados en la memoria a largo plazo en información lingüística, tomando una serie de decisiones recurrentes sobre reglas de correspondencia grafema-fonema, ortografía, puntuación, reglas gramaticales, sintaxis, procesos semánticos y textuales. A este proceso de transformación de los contenidos semánticos en secuencias lingüísticas escritas se le ha denominado “Linearización” (Bronckart, 1985, cit. Por Cassany, 1999).

En cuanto a la revisión textual esta 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.

Con respecto al discurso argumentativo y argumentación razonada, María Cristina Martínez S.,<sup>50</sup> no dice que 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 la autora citada, 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 (Vigneaux, 1976).

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.

---

<sup>50</sup> MARTINEZ,, Op. Cit., p. 66.

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 habilidad 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 capacidad 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 capacidades comunicativas del estudiante. 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 un 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-Titeca, 1989).

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 psicológico<sup>51</sup>.

---

<sup>51</sup>[1] 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.

De acuerdo con Frida Díaz Barriga (2002), 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, 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 IV Semestre de Contaduría Pública, se deben tener presente los anteriores conceptos, con el fin de mejorar en la producción de texto escrito argumentativo.

Para Vigostky<sup>52</sup> 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 1976<sup>53</sup> 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.

El potencial del aprendizaje del alumno puede valorarse a través de la denominada Zona de Desarrollo Próximo, concepto muy importante para ubicar el papel docente y la naturaleza interpersonal del aprendizaje. La ZDP posee un límite inferior dado por el nivel de ejecución que logra el alumno trabajando de forma independiente a sin ayuda; mientras que exista un límite superior, al que el alumno puede acceder con ayuda de un docente capacitado.<sup>54</sup>

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.<sup>55</sup>

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.

---

<sup>52</sup> VIGOSTKY, lev. Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Desarrollo Humano. Barcelona: Paidós. 1995. p. 25.

<sup>53</sup> BAQUERO, Op. Cit., p. 147 y 148.

<sup>54</sup> Ibid, p. 148.

<sup>55</sup> BAQUERO, Op. Cit., p. 201.



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)<sup>56</sup> 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”, según (Frida Díaz Barriga).

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

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, 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, (1963) es considerado como el primer sistema de hipertexto, el cual inicialmente se llamó On Line System y

---

<sup>56</sup> BAQUERO, Op. Cit., p. 206.

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

Sin embargo, Quien acuñó la palabra hipertexto fue Theodor H. Nelson para significar con 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 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.

Estamos asistiendo 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 digital.

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 hipermedia, 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 "hipermedia" 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, 1991, p. 48].

Actualmente estos términos se confunden e identifican entre sí, de tal forma que al nombrar uno de los conceptos anteriores (hipermedia, hipertexto 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 hipermedia. 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, constantemente, relacionando pensamientos, y recuerdos con imágenes, determinadas fechas, ideas, etc. (Bush, Engelbart y Nelson, 1990)<sup>57</sup>.

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".<sup>58</sup>

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"<sup>59</sup>

---

<sup>57</sup> BUSH, ENGELBARTH y Nelson. Los Sistemas de hipertexto e hipermedios, 1999.

<sup>58</sup> BIANCHINI, Adelaide. Conceptos y definiciones de hipertexto. Caracas: Universidad Simón Bolívar, 2000.

<sup>59</sup> Ibid. p. 3.

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).<sup>60</sup>

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.

Para Octavio Henao Álvarez<sup>61</sup>, existen notorias diferencias entre un texto electrónico y uno impreso, que influyen de manera significativa en la naturaleza y la dinámica de la conducta lectora, entre las cuales se destacan:

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

<sup>62</sup>...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 al lector nuevas posibilidades, tales como:

---

<sup>60</sup> Ibid. p. 3.

<sup>61</sup> HENAO Álvarez, Octavio. Procesamiento cognitivo y comprensión de textos en formato hipermedial. Medellín: Universidad de Antioquia, 2002.

<sup>62</sup> Ibid, p. xxi.

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

La visión de algunos pioneros del hipertexto como Vannevar Bush [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 Cha 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.

En la propuesta pedagógica diseñada para los estudiantes de IV Semestre de Contaduría Pública, se tendrá en cuenta el aprendizaje colaborativo

propuesto por Vigotsky, 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. (Octavio Henao Alvarez, p. 21).

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. p. 79, 80)

Para Benjamín y Blunt (1993:78), “La tecnología de la información mantendrá su misión estratégica porque es la que permite la introducción e integración de nueva tecnología y nuevos procesos. El conocimiento crítico de la función de las Tecnologías de Información evolucionara para convertirse en una mezcla de destrezas técnicas, empresariales y de asesoramiento”. A este respecto, y según Amat (1989:77), se manifiesta que “Las empresas adopten el cambio tecnológico y se beneficien de el mediante la introducción de nuevas tecnologías”.

Las nuevas Tecnologías de Información han favorecido el progreso de la contabilidad de gestión, tanto en lo referente a la recogida y almacenamiento de datos, como su tratamiento, permitiéndole la utilización de nuevas herramientas o sistemas de costes y gestión más potentes y el análisis de diferentes escenarios posibles. Lo que en gran medida ha facilitado la confección de informes más detallados, oportunos y eficientes, informes que requieren en el estudiante y en el profesional estructuras mentales para comprender e interactuar con programas contables, que exigen análisis e interpretación de la información, la redacción y la presentación de textos más elaborados. (Atrill y Mclaney, 1994)

La Tipología de los Sistemas de Información: Desde que se empezaron a emplear los ordenadores con fines comerciales, tanto la manera de utilizarlos como la forma de planificar y gestionar los sistemas de información resultantes, han experimentado un cambio radical. Según señala Ortega (1997:88 y 89) esta evolución se ha materializado en tres grandes etapas:

La primera de las etapas, comienza en los años sesenta y dio lugar a los denominados sistemas de procesos de datos o de transacciones (Data Transaction processing systems). Su objetivo fue la automatización de los procesos basados en la información.

La segunda de ellas aparece en los años setenta mediante los llamados sistemas de información para la dirección (management information systems), Su finalidad era aprovechar la gran cantidad de datos acumulados en la etapa anterior para incrementar la efectividad de sus actividades de gestión y satisfacer las necesidades relacionadas con la información.

Por último, a partir de la década de los ochenta surgen los llamados sistemas de información estratégico (strategic information systems). Su objetivo se fundamenta en emplear los sistemas de información para mejorar directamente la posición competitiva de una empresa alterando la naturaleza, el comportamiento o la orientación de los negocios.

## **6. FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS**

### **6.1 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 Introducción a los Computadores de IV semestre nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.

### **6.2 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 Introducción a los Computadores de IV semestre nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.



## 7. METODOLOGIA

### 7.1 DISEÑO

El diseño utilizado en esta investigación es cuasiexperimental, diseño de Grupo Control no equivalente; es uno de los diseños más difundidos en la investigación educacional, comprende un grupo experimental y otro control en los cuales ambos reciben una prueba pretest y una prueba postest, con el siguiente esquema:

#### Diseño de Grupo Control no Equivalente:

Grupo Experimental: Prueba Pretest	Con intervención de la Propuesta Pedagógica	Grupo Experimental: Prueba Postest
Grupo Control Prueba Pretest	Sin Intervención Pedagógica	Grupo Control Prueba Postest

### 7.2 VARIABLES DE LA INVESTIGACIÓN

**7.2.1 Variable Dependiente.** Producción de texto escrito a través del aprendizaje colaborativo, utilizando la hipermedia en la enseñanza de los computadores a los alumnos de IV Semestre de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales, donde se busca que el estudiante conozca los Niveles Organizacionales del Texto: Microestructura (Progresión Temática y las Relaciones Interoracionales; Macroestructura: (Tema, Macroproposiciones y Relaciones Retóricas); Superestructura: (Tesis, Argumentos y Conclusiones), estos niveles son propuestos por Van Dijk y Maria Cristina Martínez Solís.

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES
<p><b>Producción de Texto Escrito a nivel Argumentativo</b></p>	<p><b>1. Microestructura</b> se refiere a la construcción del tejido semántico básico constituido por microproposiciones relacionadas entre si relaciones de coherencia local y referencial, así mismo considera las estructuras de oraciones y secuencias de texto.</p>	<p><b>1.1 Progresión Temática:</b> Es un mecanismo de textualización del que dispone el escritor para incorporar información nueva en el texto, ya sea incluyendo información acerca de referentes ya mencionados o introduciendo referentes distintos en el texto, en otras palabras las proposiciones subyacentes a cada oración deben mencionar temas conocidos o que se dan por conocidos y a la vez hacer referencia a información nueva. De esta manera la coherencia textual se construye como un tejido en el cual la progresión temática constituye un mecanismo central.</p> <p><b>1.Relaciones Interoracionales:</b> Las oraciones de un texto bien construidos deben estar relacionados coherentemente y para ello deben cumplir con ciertas reglas de conexión. Todo texto que se evalúe como unidad completa debe presentar equilibrio entre la ausencia de enlaces ya sea de tipo conectivo (conjunciones) o de conocimientos previos información que se da por supuesta de acuerdo con el bagaje de mundo y el contexto situacional y la posibilidad de construir la coherencia textual por parte del lector. Un criterio para evaluar la coherencia entre las relaciones interoracionales es considerar si las claves lingüísticas y semánticas que presentan un texto son suficientes.</p>

	<p><b>2. Macroestructura</b>  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 texto.</p>	<p><b>2.1 Tema o Tópico:</b> Es la idea más general en la que es posible englobar la información contenido en un texto. Un texto bien construido debe por un lado, desarrollar un tema acorde a la situación comunicativa, es decir el escritor debe tener presente quien será el lector y cual es la intención o tarea al momento de escribirlo y por otro existir un tema principal que sirva como eje de la estructura textual.</p> <p><b>2.2 Macroproposiciones:</b> En un texto puede explicitarse una macroproposición a través de una oración o simplemente dejarse implícita. Con respecto al texto argumentativo es muy importante que el escritor ordene la información de acuerdo a su función central, esto es persuadir o influir en su destinatario. Aunque existen diversos mecanismos de persuasión desde nuestra perspectiva. El carácter argumentativo de una información se logra principalmente por medio de razones. En este sentido las macroproposiciones que cumplen las funciones de argumento resultan esenciales y por lo tanto deben ser presentadas por el escritor de manera explícita dentro de la jerarquía semántica.</p> <p><b>2.3 Relaciones Retóricas:</b> En la construcción de la Macroestructura del texto argumentativo son muy importantes las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión. El escritor puede hacer uso de diferentes mecanismos, entre los que se encuentran los marcadores retóricos o nexuales (conjunciones y ciertos adverbios), estos cumplen la función de facilitar la ordenación de las macroproposiciones en un todo coherente a través de diferentes tipos de relaciones (adversativas, causales de listado) es decir ayudan a establecer o reiterar la relación entre la información anterior y posterior. (Halliday y Asan, 1976 Horgwitz, 1987: paradi 1993).</p>
--	---	---

VARIABLES	DIMENSIÓN	INDICADORES
	<p><b>3. Superestructura</b> se refiere a las formas de organización estructural que poseen los distintos tipos de textos. Algunos autores prefieren los términos “patrones textuales” o “estructuras textuales” para referirse a la superestructura.</p>	<p><b>3.1 Tesis:</b> Resulta ser 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.</p> <p><b>3.2 Argumentación:</b> En la constitución de un argumento participan una serie de hechos y circunstancias que deben cumplir con ciertas condiciones para estar en función de la argumentación. Así el escritor puede construir una estructura argumentativa incorrecta si por ejemplo, omite circunstancias que puedan influir negativamente sobre la conclusión final.</p> <p><b>3.3 Conclusiones:</b> En el texto argumentativo, la conclusión 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. Uno de los posibles errores en la coherencia global tiene relación con la presentación de una conclusión que no se deriva de la información anterior, ya porque sea necesario un número mayor de argumentos o de hechos que los apoyen o simplemente se encuentran en contradicción con parte del texto.</p>

**7.2.2 Variable Independiente.** Propuesta Pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo propuesto por Vigotsky quien hace énfasis en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo, como la diferencia entre el nivel de desarrollo que alcanza un sujeto al actuar en forma individual y los resultados efectivos si este actúa con la colaboración de otros. Por lo tanto, la interacción social y especialmente con aquellos que están más capacitados juega un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, afectivo, social y cultural del alumno .

La educación actual demanda cada día más capacidades para entender el mundo y todo lo que lo rodea, puesto que el conocimiento es inacabado; y en ello, la tecnología a través de los ordenadores ha implementado una gran variedad de herramientas que le permiten al sujeto estar en contacto permanente con la información y poder seleccionar de ella lo que requiera para su crecimiento y desarrollo, entre ellas la hipermedia facilita el acceso a la cantidad de hipertextos con un sinnúmero de hipervínculos que le facilita una navegación ilimitada, el cual dará más elementos para mejorar o fortalecer la producción de texto escrito.

Para desarrollar y comprender la educación, existen algunas formas de hacerlo desde ambientes formales; una de estas formas son las pedagogías activas: al interior de ellas el enfoque constructivista entran a jugar un papel importante en la educación y se quiere profundizar sobre el quehacer para lograr los objetivos con los estudiantes. El constructivismo surge como una corriente epistemológica, preocupada por discernir problemas de la formación del conocimiento en el ser humano. Según Delval (1997), se encuentran algunos elementos del constructivismo en el pensamiento de autores como Vico, Kant, Marx o Darwin. En estos autores, así como en los actuales exponentes del constructivismo en sus múltiples variantes, existe la convicción de que los seres humanos son producto de su capacidad para adquirir conocimientos y para reflexionar sobre sí mismos, lo que les ha permitido anticipar, explicar y controlar propositivamente la naturaleza, y construir la cultura. Destaca la convicción de que el conocimiento se construye activamente por sujetos cognoscentes, no se recibe pasivamente del ambiente.

Según Wertsch (1991, pag.14), el objetivo de un enfoque sociocultural derivado de las ideas de Vigotsky “es explicar cómo se ubica la acción humana en ámbitos culturales históricos e institucionales”. La unidad de análisis de esta teoría es la acción humana mediada por herramientas como el lenguaje, de ahí la importancia que otorga al análisis del discurso. Desde esta postura, son las tradiciones culturales y las prácticas sociales las que regulan, transforman y dan expresión al psiquismo humano, que se caracteriza más por la divergencia étnica o cultural, que por la unidad de lo psicológico. En el terreno educativo, esto se traducirá en el énfasis de la función mediadora del profesor, el trabajo cooperativo y la enseñanza recíproca entre pares.

En cuanto a la pedagogía se puede decir que es el saber teórico, práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su

propia practica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica a partir de su propia experiencia y del aporte de las otras practicas y disciplinas que se interceptan con su quehacer” (Vasco Carlos Eduardo pag, 53).

Entonces la pedagogía es ejercida por el maestro y todas aquellas personas que tienen la necesidad de explicar y aplicar conocimiento respecto al enseñar y al aprender; saben como volverse facilitadores del desarrollo de los alumnos pero no pueden hacerlo solo bajo sus paradigmas; se necesita recurrir a otras disciplinas que permitan para el conocimiento la aprehensión de la realidad; una de estas opciones la ofrece las pedagogías activas ya que en ellas se privilegian posiciones pedagógicas.

En el contexto universitario, la Ley 30 de 1992, por la cual se organiza el Servicio Público de la Educación Superior, enfatiza en que ésta es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral, y tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos en su formación adecuada y profesional.

### **7.3 POBLACIÓN**

Para el desarrollo de la propuesta investigativa se tuvo una población de 22 estudiantes de Introducción a los Computadores de IV semestre Nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales, con edades aproximadamente entre 22 y 34 años de edad, grupo conformado por 9 hombres y 13 mujeres, que ya tienen una trayectoria en la universidad. Estos estudiantes ingresaron a la Universidad, después de haber cumplido a cabalidad con los requisitos establecidos por la Institución.

### **7.4 MUESTRA**

Estuvo conformada por 12 estudiantes de IV semestre nocturno de la asignatura de Introducción a los computadores de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales, quienes conformaron el Grupo Experimental. El Grupo Control conformado por 5 estudiantes de IV semestre Diurno de la Facultad de Contaduría Pública.

## 7.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Con el fin de obtener los datos sobre los niveles estructurales del texto a través de las producciones escritas (variable dependiente) de los estudiantes antes y después de haberse implementado la propuesta pedagógica, se solicitó a los participantes del grupo experimental y control (Pretest y Postest) que elaboraran un texto escrito sobre el tema: “El cierre del programa de Contaduría Pública de una prestigiosa universidad en nuestro país”. (ver Anexo 1)

Para la valoración de los niveles textuales: La Microestructura la Macroestructura y la Superestructura, se trabajó con los siguientes puntajes: 1: Bajo, 3: Medio y 5: Alto Este modelo es tomado de María Cristina Martínez S. (Propuesta de Intervención Pedagógica para la Comprensión y Producción de Textos Académicos p. 72.)

En el siguiente cuadro se puede ver los puntajes asignados a los niveles textuales.

<b>NIVEL</b>	<b>CRITERIO</b>	<b>PUNTAJE</b>
1	Microestructura	
1.1	Progresión Temática	1 – 3 – 5
1.2	Relaciones Interoracionales	1 – 3 - 5
2	Macroestructura	
2.1	Tema	1 – 3 – 5
2.2	Macroproposiciones	1 – 3 – 5
2.3	Relaciones Retóricas	1 – 3 – 5
3.	Superestructura	
3.1	Tesis	1 – 3 – 5
3.2	Argumento	1 – 3 – 5
3.3	Conclusiones	1 – 3 – 5

En el Anexo 2 se consignan los puntajes asignados a los sujetos de los grupos control y experimental de los datos obtenidos en las aplicaciones de los pretest y postest.

## 8. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LA INFORMACION

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

**Cuadro No. 1. ANALISIS ESTADISTICO GENERAL DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y CONTROL EN PRUEBAS PRETEST Y POSTEST**

ANÁLISIS ESTADISTICO CON PRUEBAS T			
MEDIA GRUPO EXPERIMENTAL		MEDIA GRUPO CONTROL	
PRETEST	POSTEST	PRETEST	POSTEST
20	29	13,6	15,6

Fuente: Datos Estadísticos del Anexo 4.

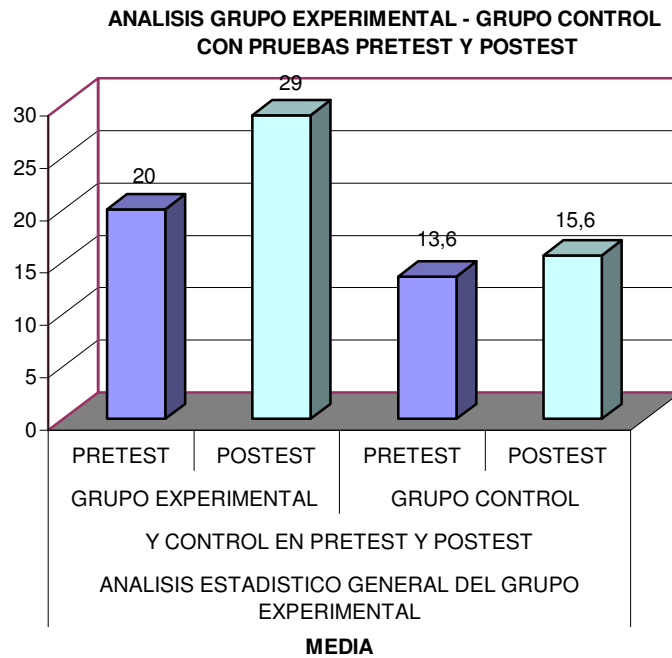
Para demostrar la Hipótesis planteada “Una propuesta pedagógica basada en el aprendizaje colaborativo y la Hipermedia favorecen el desarrollo de la producción de texto escrito argumentativo en estudiantes de introducción a los computadores de IV Semestre Nocturno de la Facultad de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales”; se hace un análisis estadístico de prueba de medias no pareadas con los resultados del cuadro No. 1.

En la media de la prueba Postest del Grupo Experimental es de 29 y en la prueba Postest del Grupo Control es de 15,6 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 IV Semestre Nocturno de Contaduría Pública, 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**

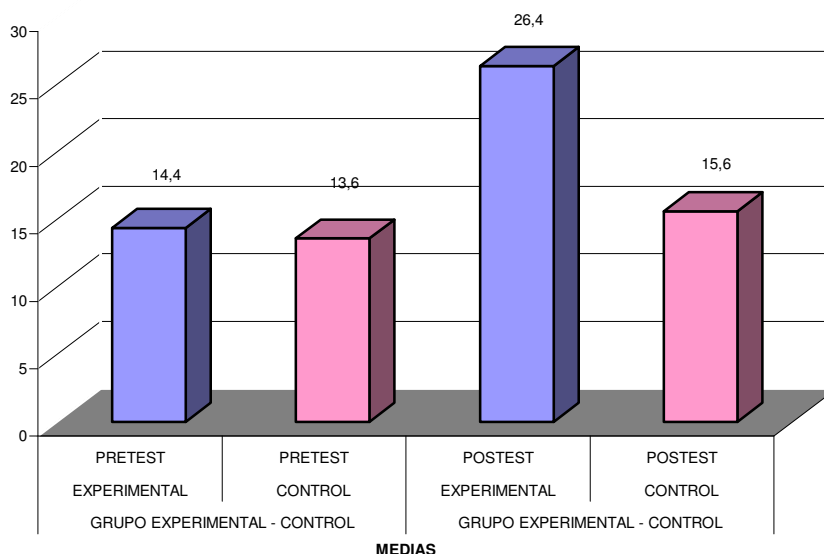


Fuente: Datos Estadísticos Cuadro No. 1

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 14,4 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 - 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 Kintsch (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.

Cuadro Resumen No.2								
ANALISIS ESTADÍSTICO GRUPO EXPERIMENTAL PRUEBA PRETEST - POSTEST								
	MICROESTRUCTURA		MACROESTRUCTURA			SUPERESTRUCTURA		
NIVELES	PROGRESION TEMATICA	RELACIONES INTERORACIONALES	TEMA	MACROPROPOSICIONES	RELACIONES RETORICAS	TESIS	ARGUMENTOS	CONCLUSIONES
MEDIA PRETEST	3,17	3,17	2,67	2,5	1,83	2,83	2	1,83
MEDIA POSTEST	3,67	3,67	3,67	3,67	3,67	3,17	3,67	3,33
T. OBSERVADA	1,393	1,393	2,569	3,023	4,005	0,616	3,079	2,691
T. TEORICA	1,796	1,796	1,796	1,796	1,796	1,796	1,796	1,796
P.VALUE	0,191	0,191	0,026	0,012	0,02	0,551	0,01	0,021
CONCLUSION	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	Hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	Hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	Hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	Hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	Hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest

Fuente Anexo 4. Resultados Prueba Pretest y Postes 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 (1,393) es menor que la media de la T. Teórica (1,796) lo que quiere decir que no 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 presentan dificultad en establecer las relaciones en las microproposiciones y la coherencia semántica, porque es posible que se les dificulte el manejo de las conjunciones y elaboración 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 (1,393) menor a la T.Teórica (1,796) 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 IV Semestre de Contaduría, 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 tópicos 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 (2,569) es mayor a la T. Teórica (1,796), 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.

Estos resultados demuestran que los estudiantes lograron entender que el tema es la idea más 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 lo correspondiente 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 mas 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 (3,023) es mayor a la T.Teórica (1,796) lo que muestra que hay diferencia significativa en la media del Pretest del Grupo Experimental con la media del Postest del mismo grupo.

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 (4,005) mayor a la T. Teórica (1,796) es decir hay diferencia significativa entre la media del Pretest del Grupo Experimental y la Media del postest del mismo grupo.

A partir de este análisis se puede inferir 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.

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 (Martinez, 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 (0,616) menor que la T. Teórica (1,796), lo que para el caso no da 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 no lograron construir adecuadamente una tesis directamente relacionada con la situación comunicativa, puesto que no lograron expresarlo de una manera clara, precisa y coherente, posiblemente por el problema de tiempo de ejecución de la propuesta pedagógica.

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 (3,079) y la T.Teórica es de (1,796), lo que quiere decir que hay diferencia significativa en la media del Pretest del Grupo Experimental y la media del Postest 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 (3,079) es mayor a la T. Teórica(1,796), lo que muestra que hay diferencia significativa entre la media del pretest del grupo experimental y la media del postest 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, y 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 pudo 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.

<b>ANALISIS ESTADÍSTICO GRUPO CONTROL PRUEBA PRETEST - POSTEST</b>								
Cuadro Resumen No.3								
NIVELES	MICROESTRUCTURA		MACROESTRUCTURA			SUPERESTRUCTURA		
	PROGRESION TEMATICA	RELACIONES INTERORACIONALES	TEMA	MACROPROPOSICIONES	RELACIONES RETORICAS	TESIS	ARGUMENTOS	CONCLUSIONES
MEDIA PRETEST	1,800	1,800	1,400	1,800	1,800	2,200	1,400	1,400
MEDIA POSTEST	1,800	2,200	1,800	2,200	2,200	1,800	1,800	1,800
T. OBSERVADA	0,000	0,535	0,535	0,535	0,535	0,535	0,535	0,535
T. TEORICA	2,132	2,132	2,132	2,132	2,132	2,132	2,132	2,132
P.VALUE	1,000	0,621	0,621	0,621	0,621	0,621	0,621	0,621
CONCLUSION	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest	No hay diferencia significativa entre la media del Pretest y la media del postest

Fuente: Anexo 5. Resultados Prueba Pretest y Postest del Grupo Control.



En el cuadro Resumen No. 3, se tiene que la T. Observada en cada uno de los componentes de los niveles del texto, es menor a la T. Teórica, lo que da cuenta que no hay diferencia entre la media del Pretest y la media del Posttest del grupo; 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.

## 9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Con la aplicación de la propuesta pedagógica, el grupo experimental conformado por los estudiantes de IV semestre nocturno de Contaduría Pública 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.

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

La propuesta pedagógica trabajada en un semestre y en una sola asignatura no es suficiente para 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 y las Relaciones Interoracionales, los estudiantes no lograron relacionar coherentemente las oraciones a nivel microproposicional, posiblemente por falta de profundización en el nivel de la Microestructura, debido a problemas de tiempo y de aprendizajes previos.

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.

La mayor dificultad a nivel de la Superestructura estuvo en el componente tesis, puesto que los resultados no fueron satisfactorios; debido a que no tuvieron la capacidad de expresar claramente la acción comunicativa en el texto escrito.

En los componentes Argumentación y Conclusiones, los estudiantes tuvieron la capacidad de entregar razones válidas y justificadas para persuadir de alguna manera al posible lector.

Para futuras investigaciones de este tipo, se recomienda diseñar propuestas pedagógicas con un lapso de tiempo 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.

Se propone 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 Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.

Se recomienda que para el diseño de nuevas propuestas pedagógicas se manejen con un mayor nivel de profundidad, los componentes Progresión Temática y 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.

De igual manera, se recomienda que para diseño de nuevas propuestas pedagógicas se tenga un mayor nivel de profundidad en el componente Tesis, para buscar de esta manera que los alumnos puedan expresar clara, concisa y coherentemente, cualquier situación comunicativa. Lo anterior para mejorar el proceso en la construcción textual a nivel de la Superestructura.

## BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, J. Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana, 1991.

AMAT i Salas, Joan M. La importancia del control de gestión en el proceso directivo. Revista Novamáquina, 1989. p. 77.

ATRILL P and MacLaney E. Accounting and Finance for Non-Specialists, Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1997.

APARISI CAUDELI, José Antonio, RIPIO FELIU, Vicente M. Revista Legis del Contador. Gestion: Los sistemas de Información estrategica en ambientes competitivos.

BLAN, Karen. LIEBOWITZ, Jay. Kart: a Multimedia tool to help students learn knowledge acquisition. En journal of end user computong (EUC). Vol. 5, No. 1, 1993. p. 5-16.

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

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

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

BENJAMIN, Robert, and BLUNT, Jon. "The Information Technology Function in the Year 2000: A Descriptive Vision." Sloan Management Review. In Print, 1993.

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

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

BLOOMFIELD, H., JOHNSON. Towards cognitively salient relations for hypertext navigation. En: British Computer Society Conference Sreies 7. Cambrigde University Press, 1993. p. 462-477.

BOLTER, Jay D. Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing. Hillsdale, NY: Lawrence Erlbaum, 1991.

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

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

BUSH, V. As we may think. Atlantic Monthly, 1945. 176: 101–108.

CAMPS, A. “La Enseñanza de la composición escrita. Una Visión General”. Cuadernos de Pedagogía, 1993. 16, 19-21.

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

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

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

CARIDAD Sebastián, Mercedes ; Moscoso, Purificación. Los nuevos sistemas de Hipertexto. Madrid: Fundación Germán Sánchez-Ruipérez, 1991.

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

COOPER, Ch. R. y Matsuhashi, A. “A theory of the written processes”. En: M. Martlew (Ed). The psychology of writing language. Nueva York: Wiley, 1983.

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

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

DÍAZ BARRIGA, Frida y otro. Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Bogotá: Mac-GrawHill. Segunda Edición, 2002.

ENGELBARTH, D.C. Conceptual framework for the augmentation of man's intellect. En vistas in Information. Handling, Vol 1., Londres: Spartan, 1963.

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

EMERSON, G. S. "La palabra externa y el habla interna: Bajtín, Vigotsky y la internacionalización del lenguaje". En G.S. Morson (Comp). Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra. Mexico. UMAN – UAM – FCE-, 1993.

ESS, CH (1997). El ordenador político. En G. P. Landow (Compilador). Teoría del Hipertexto. Barcelona: Paidós. Ibérica.

FIDERO, Janet. A gran visión: Hypertext mimics the brain's ability to access information quickly and intuitively by referent. En: Byte, 31 (10, October), 1988. p. 238.

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. 290p.

GERTZ MANERO, Federico. Origen y Evolucion de la Contabilidad. Ensayo Histórico. Trillas,1990.

GIBSON, Stephanie B. The Pedagogy of hipertext. . Paper presented at the annual meeting of the speech communication association. Miami Beach, November, 18 - 21. 1993.

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

HAYES, J.R. y Flower, L. S. "Writing research and writer". American Psychologist 41, 1986. p. 1106-1113.

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

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

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

HOLQUIST, M. « El que responde es el autor: La translingüística de Bajtín». En G.S. Morson (comp.) Bajtín: Ensayos y diálogos sobre su obra. Mexico: UNAM – U A M – FCE, 1993.

JABERMAS, Jurge. Teoría de la acción comunicativa. / Racionalidad de la acción y Racionalización Social. Madrid: Taurus, 1998.

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

KINSTSCH, Walter & Van Dijk, Teun A. Toward a model of Discourse comprehension and production, Psychological Review. 85, 1978. p. 363-394.

LANDOW, G. P. Hypertext in literary education, criticism, and scholarship. Computers and the humanities, 1989.

MACK, Michael. "Linear and Non-linear Hypertext in Elementary School Classroom Instruction." In Proceedings of the 1995 Annual National Convention of the Association for Educational Communications and Technology (AECT), (17th, Anaheim, CA, 1995). ERIC Clearinghouse on Information Resources, 1995. ED 383324.

MARTINEZ SOLIS. Maria Cristina y otros. Discurso y Aprendizaje. Cátedra UNESCO para la lectura y escritura en América Latina. Universidad del Valle, Sede principal.

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.

MORSON, Gary Saul (comp), Bajtín. Ensayos y diálogos sobre su obra, México: Universidad Nacional Autónoma de México/Fondo de Cultura Económica, 1993.

NELSON, T. Managing immense storage. Byte, 13, 1988. p. 225-238.

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

PASK Gordon. Styles and strategies of learning, British Journal of Educational Psychology, 46, 1976. p. 128-148.

PERELMAN, Chaim y O. Titeca. Tratado de la Argumentación: La nueva retórica, Madrid: Gredos, 1989.

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

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

PISANI, Francis. Conferencia: Hipertexto y Escritura Electrónica. Santafé de Bogotá: Alianza Colombo-Francesa, 1994.

PORIK AN. Revista Facultad de Ciencias Contables económicas y Administrativas. Universidad del Cauca. Año 4. No. 5-6 Diciembre 2001. Popayán – Colombia.

QUIJANO Valencia, Olver y Otros. Del hacer al Saber. Realidades y perspectivas de la educación contable en Colombia. Primera edición. Editorial Universidad del Cauca. Junio 2002.

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

SILVESTRI, A Y Blanck, G. Bajtín y Vigotsiy: La organización Semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993.

SILVESTRI, A. Dificultades en la producción de la Argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del Aprendizaje, 2001.

SCARDAMALIA, M. y BEREITER, C. "Research in griten composition". En: M. Wittrock (ed). Handbookk on research on teaching. Nueva Cork: McMillan Education, 1985.

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

VAN DIJK, Teun. La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós, 1997. 309 p.

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

VILA, I. "Psicología y Enseñanza de la Lengua". Infancia y Aprendizaje, 1993. p. 62-63, 219-229.

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

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



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

VIGOTSKY, Lev. Pensamiento y lenguaje: cognición y desarrollo humano: Nueva edición a cargo del Alex Kozulin. Barcelona: Paidós.

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

VINEAUX, George. La argumentación: Ensayo de lógica discursiva. Buenos Aires: Hachette, 1976.

WELLS, G. "Condiciones para una alfabetización Total". Cuadernos de Pedagogía, 179, 1990. p. 11-15.

WERTSCH, J. V. Voces de la Mente. Un enfoque sociocultural para el estudio de la acción mediada. Madrid: Visor, 1993.

WOLFE, Christopher R. Homespun Hypertext: student-constructed hypertext as a tool for teaching critical thinking. En: Teaching of psychology. Vol. 22, No. 1., 1995. p. 29-33.

WEYER, Stephen A. "The Design of a Dynamic Book for Information Search," Int. J. Man-Machine Studies 17, 1982. p. 87-107.

## Anexo 1. Instrumento

### UNIVERSIDAD DE MANIZALES MAESTRIA EN EDUCACION-DOCENCIA FACULTAD DE CONTADURIA PÚBLICA INSTRUMENTOS

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 ejercicio. Se ha seleccionado como tema **“El cierre del programa de Contaduría Pública de una prestigiosa universidad en nuestro país”**

Usted como alumno debe plantear argumentos sólidos y bien justificados por escrito, donde se debe 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 COLABORACION, PUES ES MUY IMPORTANTE PARA ADELANTAR LA INVESTIGACION***

**Anexo 2. DISTRIBUCION DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ACUERDO CON LOS NIVELES DEL TEXTO GRUPO EXPERIMENTAL PRUEBA PRETEST**

NÚMERO DE ENCUESTA	NIVEL	1. MICROESTRUCTURAL		2. MACROESTRUCTURAL			3. SUPERESTRUCTURAL		
		1.1 PROGRESIÓN TEMÁTICA	1.2 RELACIÓN INTERORAC	2.1 TEMA	2.2 MACROPROPOSICIONES	2.3 RELACIONES RETÓRICAS	3.1 TESIS	3.2 ARGUMENTOS	3.3 CONCLUSIONES
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	1	1	1	1	1	1	1	1
3	5	3	3	1	1	1	3	1	1
4		5	5	3	3	1	3	3	1
5		3	3	3	3	1	3	1	1
6		3	3	3	3	1	3	1	1
7		3	3	3	3	3	3	3	3
8		5	5	5	3	3	5	3	3
9		5	5	5	5	3	5	3	3
10		3	3	3	3	3	1	1	1
11		3	3	1	1	1	3	3	3
12		3	3	3	3	3	3	3	3

**DISTRIBUCION DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ACUERDO CON LOS NIVELES DEL TEXTO**

**GRUPO CONTROL PRUEBA PRETEST**

NÚMERO DE ENCUESTA	NIVEL	1. MICROESTRUCTURAL		2. MACROESTRUCTURAL			3. SUPERESTRUCTURAL		
		1.1 PROGRESIÓN TEMÁTICA	1.2 RELACIÓN INTERORAC	2.1 TEMA	2.2 MACROPROPOSICIONES	2.3 RELACIONES RETORICAS	3.1 TESIS	3.2 ARGUMENTOS	3.3 CONCLUSIONES
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	1	1	1	1	1	3	1	1
3	5	3	3	1	3	3	3	1	1
4		1	1	1	1	1	1	1	1
5		3	3	3	3	3	3	3	3

**DISTRIBUCION DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ACUERDO CON LOS NIVELES DEL  
TEXTO  
GRUPO EXPERIMENTAL PRUEBA POSTEST**

NÚMERO DE ENCUESTA	NIVEL	1. MICROESTRUCTURAL		2. MACROESTRUCTURAL			3. SUPERESTRUCTURAL		
		1.1 PROGRESIÓN TEMÁTICA	1.2 RELACIÓN INTERORAC	2.1 TEMA	2.2 MACROPROPOSICIONES	2.3 RELACIONES RETÓRICAS	3.1 TESIS	3.2 ARGUMENTOS	3.3 CONCLUSIONES
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
2	3	3	3	1	1	1	3	1	1
3	5	5	5	5	5	5	5	5	5
4		5	5	5	5	5	3	5	3
5		5	5	5	5	5	5	5	5
6		3	3	3	3	3	1	3	3
7		5	5	5	5	5	5	5	5
8		5	5	5	5	5	3	5	3
9		5	5	5	5	5	5	5	5
10		5	5	5	5	5	5	5	5
11		1	1	1	1	1	1	1	1
12		3	3	3	3	3	3	3	3

**DISTRIBUCION DE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE ACUERDO CON LOS NIVELES DEL TEXTO**

**GRUPO CONTROL PRUEBA POSTEST**

NÚMERO DE ENCUESTA	NIVEL	1. MICROESTRUCTURAL		2. MACROESTRUCTURAL			3. SUPERESTRUCTURAL		
		1.1 PROGRESIÓN TEMÁTICA	1.2 RELACIÓN INTERORAC	2.1 TEMA	2.2 MACROPROPOSICIONES	2.3 RELACIONES RETORICAS	3.1 TESIS	3.2 ARGUMENTOS	3.3 CONCLUSIONES
1	1	3	3	3	3	3	3	3	3
2	3	3	3	3	3	3	3	3	3
3	5	1	1	1	1	1	1	1	1
4		1	1	1	1	1	1	1	1
5		1	3	1	3	3	1	1	1

**ANEXO 3: PROPUESTA PEDAGOGICA PARA LA PRODUCCION DE TEXTO ESCRITO ARGUMENTATIVO EN FORMATO HIPERMEDIAL PARA LOS ALUMNOS DE IV SEMESTRE DE LA FACULTAD DE CONTADURIA PUBLICA**

OBJETIVOS	JUSTIFICACION	CONTENIDO	TIEMPO	METODOLOGIA	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
<p><b>Elaborar una propuesta pedagógica que conduzca al fortalecimiento de la producción de texto escrito en los alumnos de IV semestre de la Facultad de Contaduría Pública.</b></p>	<p>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 IV semestre de Contaduría Pública en la producción de texto escrito en formato hipermedial.</p>	<p>Procesador de Textos: Entrar y Salir del Procesador de Texto, Barras de Herramientas, Configuración de la página, Formato de la Página, Insertar Archivos e Imágenes, realizar hipervinculos 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.</p>	<p>6 horas</p>	<p>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 hipervinculos y enlaces de texto de graficas., de archivos, guardar archivos, entrar y salir del procesador de texto.</p>	<p>Sala de sistemas dotadas de computadores con procesador de Texto. Marcadores para tablero acrilico Focopias de Talleres diseñados Textos que sirven de apoyo para digitar.</p>	<p>Los estudiantes elaborarán los talleres propuestos en clase evidenciando un buen manejo y entendimiento de cada uno de los componentes del procesador de texto</p>	<p>Computacion facil. para Windows 95. Word. 7.0 Mc.Graw Hill.</p>

<p>Elaborar y aplicar talleres de producción de texto escrito argumentativo sobre sistemas de información contable.</p>		<p>Aplicación y Verificación de las Normas Icontec, métodos y técnicas para la elaboración, edición y autocorrección de textos escritos relacionados con los sistemas de información contables.</p>	<p>3 horas</p>	<p>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 hipermedial.</p>	<p>Sala de sistemas dotadas de computadores con procesador de Texto. Marcadores para tablero acrilico Fotocopias de Talleres diseñados Textos que sirven de apoyo para digitar.</p>	<p>Los estudiantes en colaboración con sus compañeros seleccionados elaborarán los talleres propuestos y alcanzarán los logros esperados.</p>	<p>Computacion facil. para Windows 95. Word. 7.0 Mc.Graw Hill.</p>
<p>Elaborar y aplicar talleres de sistemas de información que contengan las normas icontec para mejorar la presentación de texto escrito argumentativo.</p>		<p>Editar textos siguiendo las pautas de diseño e Impresión con fines de publicación de los textos de sistemas de información digitados en el PC.</p>	<p>3 horas</p>	<p>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.</p>	<p>Sala de sistemas dotadas de computadores con procesador de Texto. Marcadores para tablero acrilico Fotocopias de Talleres diseñados Textos que sirven de apoyo para digitar.</p>	<p>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.</p>	<p>VIGOTSKY. Pensamiento y Lenguaje: Cognición y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Pidos, 1995. SALAS Moreno Ricardo. Una Pedagogía de la Lectura y Escritura desde el discurso. Cali. Universidad del Valle. 2001. RUEDA Ortiz Rocio. Hipertexto. Representación y Aprendizaje. Medellín. Tecne.(S.F.) Computacion facil. para Windows 95. Word. 7.0 Mc.Graw Hill.</p>



OBJETIVOS		CONTENIDO	TIEMPO	METODOLOGIA	RECURSOS	EVALUACION	BIBLIOGRAFIA
Elaborar y aplicar Talleres de sistemas de información con el fin de desarrollar las habilidades en el manejo de los hipervinculos, 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 hipervinculos.	Sala de sistemas dotadas de computadores con procesador de Texto. Marcadores para tablero acrilico Fotocopias de Talleres diseñados Textos que sirven de apoyo para digitar.	Los estudiantes alcanzaran los logros elaborando los documentos relacionados con los Sistemas de Información Contables, aplicando las normas icontec, dando cuenta de la producción de texto escrito argumentativo en la cual se evidencia dicha competencia.	MARTINEZ, Solis Maria Cristina. Estrategias de Lectura y Escritura de Texto: Perspectivas Teoricas y Talleres. Cali: Universidad del Valle, 2002. VIGOTSKY. Pensamiento y Lenguaje: Cognicion y Desarrollo Humano. Buenos Aires: Pidos, 1995. SALAS Moreno Ricardo. Una Pedagogia de la Lectura y Escritura desde el discurso. Cali. Universidad del Valle. 2001. RUEDA Ortiz Rocio. Hipertexto. Representacion y Aprendizaje. Medellin. Tecne.(S.F.) Computacion facil. para Windows 95. Word. 7.0 Mc.Graw Hill.

<p>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.</p>		<p>Informes contables en los cuales debe estar implícitos los temas relacionados con la Microestructura. Macroestructura y Superestructura y la argumentación, realizados en el PC, mediante hipervínculos.</p>	<p>3 horas</p>	<p>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 propósito de desarrollar los talleres prácticos propuestos en clase..</p>	<p>Sala de sistemas dotadas de computadores con procesador de Texto. Marcadores para tablero acrílico. Fotocopias de Talleres diseñados. Textos que sirven de apoyo para digitar.</p>	<p>Los estudiantes en colaboración con sus compañeros seleccionados elaborarán los talleres de hipervínculos e hipermedia en los cuales mostrarán los logros esperados evidenciando el buen manejo de las estructuras textuales y cohesionadas.</p>	<p>MARTINEZ, Solis 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: Pidos, 1995. SALAS Moreno Ricardo. Una Pedagogía de la Lectura y Escritura desde el discurso. Cali. Universidad del Valle. 2001. RUEDA Ortiz Rocio. Hipertexto. Representación y Aprendizaje. Medellín. Tecne.(S.F.) Computación fácil. para Windows 95. Word. 7.0 Mc.Graw Hill.</p>
---	--	---	----------------	--	---	---	--

## Prueba T Anexo 4 : Resultado General Prueba Pretest - Postest Grupo Experimental

### Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Grupo Experimental	20,00	12	8,135	2,348
	Grupo Experimental	29,00	12	13,087	3,778

### Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Grupo Experimental y Grupo Experimental	12	,570	,053

### Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Grupo Experimental - Grupo Experimental	-9,00	10,770	3,109	-15,84	-2,16	-2,895	11	,015

## Prueba T Resultado General Prueba Pretest - Postest Grupo Control

### Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Grupo Control	13,60	5	7,127	3,187
	Grupo Control	15,60	5	8,050	3,600

### Correlaciones de muestras relacionadas

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Grupo Control y Grupo Control	5	-,370	,540

### Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas					t	gl	Sig. (bilateral)
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior	Superior			
Par 1	Grupo Control - Grupo Control	-2,00	12,570	5,621	-17,61	13,61	-,356	4	,740

## Prueba T Anexo 5: Resultado Prueba Pretest y Postest Grupo Experimental

**Estadísticos de muestras relacionadas**

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Microestructura Pretest Progresión Temática	3,17	12	1,337	,386
	Microestructura Postest Progresión Temática	3,67	12	1,775	,512
Par 2	Microestructura Pretest Relaciones Interoracionales	3,17	12	1,337	,386
	Microestructura Postest Relaciones Interoracionales	3,67	12	1,775	,512
Par 3	Macroestructura Pretest Tema	2,67	12	1,435	,414
	Macroestructura Postest Tema	3,67	12	1,775	,512
Par 4	Macroestructura Pretest Macroproposiciones	2,50	12	1,243	,359
	Macroestructura Postest Macroproposiciones	3,67	12	1,775	,512
Par 5	Macroestructura Pretest Relaciones Retóricas	1,83	12	1,030	,297
	Macroestructura Postest Relaciones Retóricas	3,67	12	1,775	,512
Par 6	Superestructura Pretest Tesis	2,83	12	1,337	,386
	Superestructura Postest Tesis	3,17	12	1,801	,520
Par 7	Superestructura Pretest Argumento	2,00	12	1,044	,302
	Superestructura Postest Argumento	3,67	12	1,775	,512
Par 8	Superestructura Pretest Conclusiones	1,83	12	1,030	,297
	Superestructura Postest Conclusiones	3,33	12	1,670	,482

**Correlaciones de muestras relacionadas**

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Microestructura Pretest Progresión Temática y Microestructura Postes Progresión Temática	12	,715	,009
Par 2	Microestructura Pretest Relaciones Interoracionales y Microestructura Postest Relaciones Interoracionales	12	,715	,009
Par 3	Macroestructura Pretest Tema y Macroestructura Postest Tema	12	,666	,018
Par 4	Macroestructura Pretest Macroproposiciones y Macroestructura Postest Macroproposiciones	12	,659	,020
Par 5	Macroestructura Pretest Relaciones Retóricas y Macroestructura Postest Relaciones Retóricas	12	,464	,129
Par 6	Superestructura Pretest Tesis y Superestructura Postes Tesis	12	,315	,319
Par 7	Superestructura Pretest Argumento y Superestructura Postest Argumento	12	,196	,541
Par 8	Superestructura Pretest Conclusiones y Superestructura Pretest Conclusiones	12	,035	,913

Prueba de muestras relacionadas

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Microestructura Pretest Progresión Temática - Microestructura Postes Progresión Temática	-,50	1,243	,359	-1,29	,29	-1,393	11	,191
Par 2	Microestructura Pretest Relaciones Interoracionales - Microestructura Postes Relaciones Interoracionales	-,50	1,243	,359	-1,29	,29	-1,393	11	,191
Par 3	Macroestructura Pretest Tema - Macroestructura Postest Tema	-1,00	1,348	,389	-1,86	-,14	-2,569	11	,026
Par 4	Macroestructura Pretest Macroproposiciones - Macroestructura Postest Macroproposiciones	-1,17	1,337	,386	-2,02	-,32	-3,023	11	,012
Par 5	Macroestructura Pretest Relaciones Retóricas - Macroestructura Postest Relaciones Retóricas	-1,83	1,586	,458	-2,84	-,83	-4,005	11	,002
Par 6	Superestructura Pretest Tesis - Superestructura Postes Tesis	-,33	1,875	,541	-1,52	,86	-,616	11	,551
Par 7	Superestructura Pretest Argumento - Superestructura Postest Argumento	-1,67	1,875	,541	-2,86	-,48	-3,079	11	,010
Par 8	Superestructura Pretest Conclusiones - Superestructura Postest Conclusiones	-1,50	1,931	,557	-2,73	-,27	-2,691	11	,021

## Prueba T Anexo 6: Resultado Prueba Pretest y Postes Grupo Control

### Estadísticos de muestras relacionadas

		Media	N	Desviación típ.	Error típ. de la media
Par 1	Micro Postest Progresión Temática	1,80	5	1,095	,490
	Micro pretest Progresión Temática	1,80	5	1,095	,490
Par 2	Macro Postest Relaciones Interoracionales	2,20	5	1,095	,490
	Micro Pretest Relaciones Interoracionales	1,80	5	1,095	,490
Par 3	Macro Postest Tema	1,80	5	1,095	,490
	Macro Pretest Tema	1,40	5	,894	,400
Par 4	Macro Postest Macroproposiciones	2,20	5	1,095	,490
	Macro Pretest Macroproposiciones	1,80	5	1,095	,490
Par 5	Macro Postest Relaciones Retóricas	2,20	5	1,095	,490
	Macro Pretest Relaciones Retóricas	1,80	5	1,095	,490
Par 6	Superestructura Postest Tesis	1,80	5	1,095	,490
	Superestructura Pretest Tesis	2,20	5	1,095	,490
Par 7	Superestructura Postest Argumento	1,80	5	1,095	,490
	Superestructura Pretest Argumento	1,40	5	,894	,400
Par 8	Superestructura Postest Conclusiones	1,40	5	,894	,400
	Superestructura Pretest Conclusiones	1,80	5	1,095	,490



**Correlaciones de muestras relacionadas**

		N	Correlación	Sig.
Par 1	Micro Postest Progresión Temática y Micro pretest Progresión Temática	5	-,667	,219
Par 2	Macro Postest Relaciones Interoracionales y Micro Pretest Relaciones Interoracionales	5	-,167	,789
Par 3	Macro Postest Tema y Macro Pretest Tema	5	-,408	,495
Par 4	Macro Postest Macroproposiciones y Macro Pretest Macroproposiciones	5	-,167	,789
Par 5	Macro Postest Relaciones Retóricas y Macro Pretest Relaciones Retóricas	5	-,167	,789
Par 6	Superestructura Postest Tesis y Superestructura Pretest Tesis	5	-,167	,789
Par 7	Superestructura Postest Argumento y Superestructura Pretest Argumento	5	-,408	,495
Par 8	Superestructura Postest Conclusiones y Superestructura Pretest Conclusiones	5	-,408	,495

**Prueba de muestras relacionadas**

		Diferencias relacionadas				t	gl	Sig. (bilateral)	
		Media	Desviación típ.	Error típ. de la media	95% Intervalo de confianza para la diferencia				
					Inferior				Superior
Par 1	Micro Postest Progresión Temática - Micro pretest Progresión Temática	,00	2,000	,894	-2,48	2,48	,000	4	1,000
Par 2	Macro Postest Relaciones Interoracionales - Micro Pretest Relaciones Interoracionales	,40	1,673	,748	-1,68	2,48	,535	4	,621
Par 3	Macro Postest Tema - Macro Pretest Tema	,40	1,673	,748	-1,68	2,48	,535	4	,621
Par 4	Macro Postest Macroproposiciones - Macro Pretest Macroproposiciones	,40	1,673	,748	-1,68	2,48	,535	4	,621
Par 5	Macro Postest Relaciones Retóricas - Macro Pretest Relaciones Retóricas	,40	1,673	,748	-1,68	2,48	,535	4	,621
Par 6	Superestructura Postest Tesis - Superestructura Pretest Tesis	-,40	1,673	,748	-2,48	1,68	-,535	4	,621
Par 7	Superestructura Postest Argumento - Superestructura Pretest Argumento	,40	1,673	,748	-1,68	2,48	,535	4	,621
Par 8	Superestructura Postest Conclusiones - Superestructura Pretest Conclusiones	-,40	1,673	,748	-2,48	1,68	-,535	4	,621

## **RESUMEN ANALITICO EN EDUCACION**

**TITULO:** Estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos escritos en aprendizaje colaborativos a través de formato hipermedial para alumnos de IV semestre nocturno de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.

**AUTORA:** Gloria Esperanza Ospina Arias

**PUBLICACION:**

**LUGAR:** Universidad de Manizales

**AÑO:** 2005

**PAGINAS** 69

**ANEXOS:** 6

**PALABRAS CLAVES:** Educación, Producción, Texto, Aprendizaje, Colaborativo, Alumno, Contaduría Pública, Hipermedia, Hipertexto, Estrategia Pedagógica, Niveles Textuales, Microestructura (Progresión Temática, Relaciones Interoracionales); Macroestructura (Tema, Microproposiciones, Relaciones Retóricas); Superestructura (Tesis, Argumentos y Conclusiones), Zona de Desarrollo Próximo, fortalecimiento.

**DESCRIPCION:** Con la presente investigación se pretende dar cuenta de la efectividad de la aplicación de la estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos escritos en aprendizajes colaborativos a través de formato hipermedial para alumnos de IV semestre nocturno de contaduría pública de la Universidad de Manizales.

**FUENTES:** La presente investigación se apoyó principalmente en las teorías Lev Vigotsky quien hace énfasis en el concepto de Zona de Desarrollo Próximo

(ZDP), María Cristina Martínez Solís y Teun D. Van Dijk en la organización de los niveles textuales; e igualmente se soportó en otros autores como: ALONSO, J. (1991). Motivación y Aprendizaje en el Aula. Madrid: Santillana.; AMAT i Salas, Joan M. (1989). La importancia del control de gestión en el proceso directivo. Revista Novamáquina, Marzo 1989. p.77; ATRILL P and MacLaney E (1997) Accounting and Finance for Non-Specialists, Hemel Hempstead: Prentice Hall; APARISI, Caudeli Jose Antonio. Ripio Feliu Vicente M. Revista Legis del Contador. Gestion: Los sistemas de Información estrategica en ambientes competitivos. BLAN, Karen. Liebowitz, Jay. Kart: a Multimedia tool to help students learn knowledge acquisition. En journal of end user computong (EUC). Vol. 5 No.1 1993. p.5-16. BARRIOS DE C. Maria Gladis. Producción de Texto escrito. Maestría en Pedagogías Activas y Desarrollo Humano. Universidad de Manizales. 2000. pag.. 10. 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. BENJAMIN, Robert, and Jon Blunt (1993), "The Information Technology Function in the Year 2000: A Descriptive Vision." Sloan Management Review. In Print. Y otros.

**CONTENIDO:** Los desarrollos tecnológicos actuales, permiten un enriquecimiento continuo de los conocimientos, además, demandan personas con capacidad para construir textos escritos tradicionales e interactúen y diseñen textos en formato hipermedial, que incluyan imágenes y múltiples enlaces que permitan la presentación de un número ilimitado de páginas para hacer mas amplio, interactivo y enriquecer el aprendizaje.

**METODOLOGIA:** El diseño utilizado en esta investigación es cuasiexperimental, diseño de Grupo Control no equivalente; es uno de los diseños más difundidos en la investigación educacional, comprende un grupo experimental y otro control en

los cuales ambos reciben una prueba pretest y una prueba postest, con el siguiente esquema:

**Diseño de Grupo Control no Equivalente:**

Grupo Experimental: Prueba Pretest	Con intervención de la Propuesta Pedagógica	Grupo Experimental: Prueba Postest
Grupo Control Prueba Pretest	Sin Intervención Pedagógica	Grupo Control Prueba Postest

Este método se empleó para demostrar la efectividad de la Hipótesis planteada, Se trabajó con dos (2) grupos. Un grupo Experimental conformado por 12 estudiantes de Introducción a los Computadores de IV Semestre Nocturno y el Grupo Control conformado por 5 estudiantes de IV semestre diurno de la Facultad de Contaduría Publica orientado por otro docente. A los dos grupos se les aplicó la prueba pretest en iguales condiciones, luego la prueba postest se les aplicó a ambos grupos pero sólo el grupo experimental tuvo intervención de la variable independiente “Propuesta Pedagógica”.

A la investigación se le da inició en el mes de junio del año 2003, con la elaboración del proyecto, en diciembre del mismo año es aprobado En el mes de enero del año 2004, se construye el Instrumento para aplicar a los grupos que intervienen en el experimento y se elabora la propuesta pedagógica correspondiente a la variable independiente, la cual es implementada en el grupo experimental; estos son aplicados en el primer periodo académico del mismo año.

Una vez organizado los datos se realizó el análisis estadístico a nivel de pruebas paramétricas (T student) con el paquete SPSS (stadistical package Social science

**CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES:** Estas se derivan de los resultados arrojados de las pruebas aplicadas a los grupos Experimental y Control. Con la aplicación de la propuesta pedagógica a los estudiantes del grupo experimental conformado por los estudiantes de IV semestre nocturno de Contaduría Pública 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.

La importancia 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.

La propuesta pedagógica trabajada en un semestre y en una sola asignatura no es suficiente para 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.

Con relación a la Microestructura a nivel de los componentes: Progresión Temática y las Relaciones Interoracionales, los estudiantes no lograron relacionar coherentemente las oraciones a nivel microproposicional, posiblemente por falta de profundización en el nivel de la Microestructura, debido a problemas de tiempo y de aprendizajes previos.

Con respecto a 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.

La mayor dificultad a nivel de la Superestructura estuvo en el componente tesis, puesto que los resultados no fueron satisfactorios; debido a que no tuvieron la capacidad de expresar claramente la acción comunicativa en el texto escrito.

En los componentes Argumentación y Conclusiones, los estudiantes tuvieron la capacidad de entregar razones válidas y justificadas para persuadir de alguna manera al posible lector.

Para futuras investigaciones de este tipo, se recomienda diseñar propuestas pedagógicas con un lapso de tiempo 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.

Se propone 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 Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.

Se recomienda que para el diseño de nuevas propuestas pedagógicas se manejen con un mayor nivel de profundidad, los componentes Progresión Temática y 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.

De igual manera, se recomienda que para diseño de nuevas propuestas pedagógicas se tenga un mayor nivel de profundidad en el componente Tesis, para buscar de esta manera que los alumnos puedan expresar clara, concisa y coherentemente, cualquier situación comunicativa. Lo anterior para mejorar el proceso en la construcción textual a nivel de la Superestructura.



## INFORMACIÓN GENERAL SOBRE EL PROYECTO DE INVESTIGACION

Título	Estrategia pedagógica para fortalecer la producción de textos escritos en aprendizaje colaborativos a través de formato hipertextual para alumnos de IV semestre nocturno de Contaduría Pública de la Universidad de Manizales.
Investigador Principal	OSPINA, ARIAS Gloria Esperanza
Nombre del Grupo Investigador	Cognición y Desarrollo Humano
Clasificación del Grupo	Reconocido por Colciencias
Línea de Investigación	Cognición y Desarrollo Humano
Area de Conocimiento	Educación y Pedagogía
Fecha de Iniciación	Junio de 2003
Fecha de Finalización	Enero 2005
Lugar de ejecución del proyecto	Universidad de Manizales
Tipo de Proyecto	Investigación Cuasiexperimental

### RESUMEN EJECUTIVO

Los estudiantes universitarios 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 Introducción a los Computadores de IV Semestre Nocturno de la Facultad de Contaduría Pública 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 efectividad de la Hipótesis planteada, fue el Diseño Cuasiexperimental con dos grupos Experimental y Control. A los dos grupos se les aplicó la prueba pretest en iguales condiciones, luego la prueba postest se les aplicó a ambos grupos pero sólo el grupo experimental tuvo intervención de la variable independiente “Propuesta Pedagógica” donde se realizó análisis de medias no pareadas, observándose que los alumnos mejoraron en la producción de texto escrito.

Se identificó que con la aplicación de la propuesta pedagógica, el grupo experimental conformado por los estudiantes de IV semestre nocturno de Contaduría Pública 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.

Así mismo, se recomienda que para futuras investigaciones de este tipo, se diseñen propuestas pedagógicas con un lapso de tiempo 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.

Principales resultados académicos derivados del proyecto:

Ponencia:

OSPINA, A. G. y otros. La Comprensión y Producción de Texto escrito a través del aprendizaje colaborativo.

Publicaciones:

OSPINA, A. G y Otros. Educación Crítica y Reforma del Pensamiento. Libro Electrónico

ISBN: 9314-15-5

