

INCIDENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS
PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

VICTORIA EUGENIA TOBÓN TAMAYO

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
Santiago de Cali, septiembre de 2019

INCIDENCIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE UNA
INTERVENCIÓN DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE ESTRATEGIAS
PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS
EN ESTUDIANTES DE PRIMER SEMESTRE DE LA UNIVERSIDAD DEL VALLE

VICTORIA EUGENIA TOBÓN TAMAYO

Trabajo de grado para optar al título de
Magíster en Lingüística y Español

Directora:

Ph.D. MARÍA CRISTINA MARTÍNEZ SOLÍS

UNIVERSIDAD DEL VALLE
FACULTAD DE HUMANIDADES
ESCUELA DE CIENCIAS DEL LENGUAJE
MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA Y ESPAÑOL
Santiago de Cali, septiembre de 2019

CONTENIDO

RESUMEN.....	11
1. INTRODUCCIÓN.....	12
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	13
3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	16
3.1. PREGUNTA GENERAL	16
3.2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS	16
4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN.....	17
4.1. OBJETIVO GENERAL	17
4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	17
5. ANTECEDENTES	18
5.1. ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS.....	18
5.2. ANTECEDENTES DE INTERVENCIONES DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS Y ARGUMENTATIVOS	30
6. MARCO CONTEXTUAL	40
7. MARCO TEÓRICO	42
7.1. LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERACTIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL.....	42
7.1.1. La pertinencia de la perspectiva discursiva interactiva.....	42
7.1.2. La perspectiva discursiva interactiva.....	43
7.2. LA DINÁMICA SOCIAL ENUNCIATIVA.....	47
7.2.1. Presupuestos teóricos.....	48
7.2.1.1. El enunciado emerge en el marco de un género discursivo particular	48
7.2.1.2. El contexto se integra en el enunciado	49
7.2.1.3. La diferenciación entre sujeto empírico, locutor y enunciador	49
7.2.1.4. Las prácticas sociales se transforman en prácticas simbólicas.....	50
7.2.2. Una propuesta para la integración de la argumentación en la enunciación.....	51
7.2.2.1. La construcción discursiva del sujeto.....	54
7.2.2.2. Las tonalidades y valoraciones.....	56
7.3. LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO.....	58
7.3.1. Discurso oral y escrito	59
7.3.2. Comprensión y producción de textos escritos.....	61
7.3.3. Exposición, explicación y argumentación.....	62
7.3.4. Las inferencias	65

7.3.4.1.	Las inferencias en la comprensión de discurso escrito.....	67
7.3.4.2.	Taxonomía de las inferencias.....	69
7.3.4.2.1.	Inferencias genéricas: géneros primarios y secundarios.....	70
7.3.4.2.2.	Inferencias según los niveles de organización discursiva.....	72
7.3.4.3.	Las inferencias en el intercambio verbal.....	79
7.3.4.4.	Los esquemas cognitivos para la realización de las inferencias.....	80
7.4.	EPÍLOGO.....	84
8.	METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	86
8.1.	TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	86
8.2.	DISEÑO METODOLÓGICO.....	86
8.3.	VARIABLES.....	87
8.3.1.	Variables de control.....	87
8.3.2.	Variables independientes.....	87
8.3.3.	Variables dependientes.....	87
8.4.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	88
8.5.	FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	90
8.5.1.	Trabajo piloto.....	90
8.5.2.	Trabajo experimental.....	91
9.	CONTENIDO Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO EXPERIMENTAL.....	92
9.1.	PRUEBA INICIAL.....	92
9.1.1.	Prueba inicial de comprensión de textos argumentativos.....	92
9.1.2.	Prueba inicial de producción de textos argumentativos.....	95
9.2.	PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	96
9.2.1.	Ejes temáticos.....	97
9.2.2.	Metodología para el desarrollo de la intervención didáctica.....	101
9.3.	PRUEBA FINAL.....	111
9.3.1.	Prueba final de comprensión de textos argumentativos.....	111
9.3.2.	Prueba final de producción de textos argumentativos.....	113
9.4.	CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN.....	114
9.4.1.	Criterios de evaluación de la comprensión de textos.....	114
9.4.2.	Criterios de evaluación de la producción de textos.....	115
10.	RESULTADOS SIGNIFICATIVOS.....	119
10.1.	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS QUE USAN LOS ESTUDIANTES PARA COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS.....	119
10.1.1.	Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para comprender textos argumentativos.....	119
10.1.2.	Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para producir textos argumentativos.....	130
10.2.	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS QUE USAN LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA.....	142

10.2.1.	<i>Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para comprender textos antes y después de la intervención didáctica.....</i>	143
10.2.2.	<i>Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para producir textos antes y después de la intervención didáctica</i>	152
10.3.	ESTRATEGIAS DISCURSIVAS QUE USAN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA	162
10.3.1.	<i>Estrategias discursivas que usan los estudiantes de los grupos experimental y de control para comprender textos antes y después de la intervención didáctica.....</i>	163
10.3.2.	<i>Estrategias discursivas que usan los estudiantes de los grupos experimental y de control para producir textos antes y después de la intervención didáctica</i>	176
11.	DISCUSIÓN.....	190
12.	CONCLUSIONES.....	196
	BIBLIOGRAFÍA.....	201
	ANEXOS	208
	ANEXO 1. PROGRAMA DEL CURSO	208
	ANEXO 2. PRUEBA INICIAL DE COMPRENSIÓN Y DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS	211
	ANEXO 3. MÓDULO DEL CURSO COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	218
	ANEXO 4. ALGUNAS RESPUESTAS DE LA PRUEBA INICIAL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS	240
	ANEXO 5. ALGUNAS RESPUESTAS DE LA PRUEBA FINAL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS	242

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Diagrama de la Dinámica Social Enunciativa	51
Figura 2. Modelo de la analítica práctica	52
Figura 4. Géneros discursivos según Bajtín	71
Figura 5. Las inferencias en la dimensión dialógica del discurso escrito	78
Figura 3. El proceso dialéctico. Integración de propuestas de Halliday y Bajtín.....	82

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1. Porcentaje de respuestas correctas en las categorías de la Situación de comunicación en la prueba inicial al grupo experimental	119
Gráfica 2. Porcentaje de respuestas correctas en la Situación de enunciación en la prueba inicial al grupo experimental.....	121
Gráfica 3. Porcentaje de respuestas correctas en la Argumentación en la prueba inicial al grupo experimental.....	122
Gráfica 4. Porcentaje de respuestas correctas en la Textualidad en la prueba inicial al grupo experimental.....	123
Gráfica 5. Promedios de las categorías de la Situación de comunicación en la PI de producción de textos al GE	130
Gráfica 6. Promedios de las categorías de la Situación de enunciación en la PI de producción de textos al GE	131
Gráfica 7. Promedios de las categorías del nivel argumentativo en la PI de producción de textos al GE	133
Gráfica 8. Promedios de las categorías de la Textualidad en la PI de producción de textos al GE	135
Gráfica 9. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Comunicación en las PI y PF de comprensión textual al GE	143
Gráfica 10. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Enunciación de las PI y PF de comprensión de textos al GE.....	144
Gráfica 11. Contraste de respuestas correctas en la Argumentación en las PI y PF de comprensión de textos al GE	145
Gráfica 12. Contraste de respuestas correctas en la Textualidad de las PI y PF de comprensión de textos al GE.....	146
Gráfica 13. Contraste de promedios de las categorías de la Situación de comunicación en las PI y PF de producción textual al GE	152
Gráfica 14. Contraste de promedios de las categorías de la Situación de enunciación en las PI y PF de producción textual al GE	153
Gráfica 15. Contraste de promedios de las categorías del nivel argumentativo en las PI y PF de producción de textos al GE	155
Gráfica 16. Contraste de promedios de las categorías del nivel textual en las PI y PF de producción textual al GE.....	156
Gráfica 17. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Comunicación en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC	163
Gráfica 18. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Enunciación en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC	165
Gráfica 19. Contraste de respuestas correctas en la Argumentación en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC.....	166
Gráfica 20. Contraste de respuestas correctas en la Textualidad en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC.....	168

Gráfica 21. Contraste de promedios en las categorías de la Situación de Comunicación en las PI y PF de producción textual a los GE y GC	177
Gráfica 22. Contraste de promedios en las categorías de la Situación de Enunciación en las PI y PF de producción textual a los GE y GC	178
Gráfica 23. Contraste de promedios de las PI y PF de producción textual a los GE y GC: Argumentación.....	179
Gráfica 24. Contraste de promedios de las PI y PF de producción textual a los GE y GC: Textualidad.....	181

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Las dimensiones en la Dinámica Social Enunciativa	56
Tabla 2. Las tonalidades y la orientación social de los actos de habla.....	57
Tabla 3. Constituyentes de los modos de organización discursiva	64
Tabla 4. Diseño con preprueba-postprueba y grupos intactos.....	86
Tabla 5. Variables de la investigación	88
Tabla 6. Composición de la muestra de acuerdo a la edad y al sexo	89
Tabla 7. Composición de la muestra de acuerdo al programa académico y al semestre.....	90
Tabla 8. Variables evaluadas en la Prueba Inicial de Comprensión de Textos	94
Tabla 9. Variables evaluadas en la Prueba Inicial de Producción de Textos	95
Tabla 10. Matriz de las actividades realizadas durante la intervención didáctica.....	103
Tabla 11. Variables evaluadas en la Prueba Final de Comprensión de Textos	112
Tabla 12. Variables evaluadas en la Prueba Inicial de Producción de Textos	113
Tabla 13. Criterios de evaluación de cada categoría para las pruebas de comprensión de textos...	114
Tabla 14. Criterios de evaluación general para las pruebas de comprensión de textos.....	115
Tabla 15. Criterios de evaluación general para las pruebas de producción de textos	116
Tabla 16. Criterios de evaluación de cada categoría en las pruebas de producción de textos	117
Tabla 17. Proporción de respuestas correctas en la PI de comprensión textual al GE con relación al sexo	124
Tabla 18. Proporción de respuestas correctas en la PI de comprensión textual al GE con relación a la edad	125
Tabla 19. Proporción de respuestas correctas en la PI de comprensión textual al GE con relación al programa académico y al semestre.....	127
Tabla 20. Promedios en la PI de producción textual al GE con relación al sexo.....	137
Tabla 21. Promedios en la PI de producción textual al GE con relación a la edad.....	139
Tabla 22. Promedios en la PI de producción textual al GE con relación al programa académico y al semestre.....	140
Tabla 23. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión textual al GE con relación al sexo.....	146
Tabla 24. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión textual al GE con relación a la edad.....	149
Tabla 25. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión textual al GE con relación al programa académico y al semestre.....	151
Tabla 26. Contraste de promedios en las PI y PF de producción textual al GE con relación al sexo	157
Tabla 27. Contraste de promedios en las PI y PF de producción textual al GE con relación a la edad	159
Tabla 28. Contraste de promedios en las PI y PF de producción textual al GE con relación al programa académico y al semestre.....	160

Tabla 29. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación al sexo	169
Tabla 30. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación a la edad	170
Tabla 31. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación al programa académico	172
Tabla 32. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación al semestre.....	175
Tabla 33. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de producción de textos a los GE y GC con relación al sexo.....	183
Tabla 34. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación a la edad	184
Tabla 35. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de producción de textos a los GE y GC con relación al programa académico.....	186
Tabla 36. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de producción de textos a los GE y GC con relación al programa académico.....	188

RESUMEN

Esta investigación se propuso hacer un análisis de la implementación de una propuesta de intervención didáctica para el desarrollo de estrategias para la comprensión y producción de textos. Se elaboró a partir de la perspectiva discursiva interactiva y aplicada a estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle. Para ello, se realizó una investigación de tipo experimental (con un grupo experimental y un grupo de control), en la que se tuvo en cuenta una prueba inicial y una posterior a la intervención didáctica.

La perspectiva discursiva interactiva proviene de la articulación entre las perspectivas discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje, con fundamento en una teoría histórica y sociocultural de tipo dialógico. Específicamente, se tomó la Dinámica Social Enunciativa, para construir una propuesta de intervención didáctica que se propuso contribuir al desarrollo de estrategias discursivas para la comprensión y la producción de textos argumentativos. Se fundamentó en la teoría sobre las inferencias desde la perspectiva construccionista y la teoría de esquemas, por su pertinencia en los procesos de aprendizaje.

Entre los resultados se destacan que los estudiantes del grupo experimental mejoraron ostensiblemente en el reconocimiento de las categorías de la Situación de Comunicación y algunas de la Situación de Enunciación. También identificaron los tipos de argumentos, pero se les dificultó la comprensión del contraargumento. Por su parte, los resultados relacionados con la producción textual, evidencian que es más difícil para los estudiantes este proceso que la comprensión. Mejoraron en algunas categorías como la presentación del punto de vista y los tipos de argumento, pero caen en falacias de manera reiterada, lo que muestra una dificultad para organizar las ideas y el pensamiento de manera razonada.

Palabras clave: intervención didáctica, comprensión de textos, producción de textos, argumentación, Dinámica Social Enunciativa.

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de lectura y de escritura son fundamentales para la formación de todos los profesionales y más aún de ciudadanos. De hecho, incansablemente se habla de la necesidad de la formación de profesionales analíticos y críticos. No obstante, no todos los currículos tienen objetivos, estrategias y asignaturas que se ocupan de planear esta formación.

El análisis requiere primero de la comprensión de los diferentes discursos que se producen, lo cual permite decantar elementos, partes y propiedades de dichos discursos y establecer relaciones entre ellos. Un profesional analítico debe poder hacer esto. Y un profesional crítico debe tener la capacidad de leer discursos y emitir juicios responsables, éticos, basados en la veracidad. Para esto, necesita saber cómo producir este tipo discursos.

La argumentación es una forma de organización discursiva predominante en la dinámica social y un adecuado conocimiento sobre cómo comprender y producir textos argumentativos, posibilita presentar posturas éticas y responsables (lejos de las agresiones verbales generadas por la impotencia de no lograr convencer al interlocutor) que contribuyan a la resolución de conflictos y problemas en la sociedad. En este sentido, la lectura y la escritura de textos argumentativos son imprescindibles para la formación de profesionales analíticos y críticos, que puedan aportar desde sus disciplinas al desarrollo social.

La universidad no puede ser ajena a esta necesidad; debe ofrecer a los estudiantes las estrategias para comprender y producir textos argumentativos. Por otro lado, en aras de la equidad, la universidad debe procurar la nivelación de los estudiantes, de modo que les posibilite participar como interlocutores válidos y legítimos en los diversos contextos en los que se desempeñen; en otras palabras, que contribuya a formar ciudadanos, con posibilidades de mejoramiento socioeconómico y cultural.

Lo anterior, se constituye como la principal preocupación de este trabajo de investigación: el desarrollo de estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos, con miras a la formación de profesionales, y por tanto, ciudadanos, analíticos y críticos. Por ello, una intervención didáctica basada en una perspectiva discursiva interactiva se convierte en un aporte a la formación de los profesionales, y la evaluación de la incidencia de ella en la comprensión y la producción textual de los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle, contribuye a determinar el grado de alcance del modelo empleado para ello.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

La formación universitaria en la actualidad proyecta la formación de profesionales analíticos y críticos, y de ciudadanos capaces de transformar el entorno y mejorar las condiciones sociales, a partir de las disciplinas.

La Universidad del Valle (2015), específicamente, es una institución de educación superior que incluye en su Misión:

formar en el nivel superior, mediante la generación, transformación, aplicación y difusión del conocimiento en los ámbitos de las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general. Atendiendo a su carácter de universidad estatal, autónoma y con vocación de servicio social, asume compromisos indelegables con el desarrollo de la región, la conservación y el respeto del medio ambiente y la construcción de una sociedad más justa y democrática (p. 34).

De ella se destacan 2 aspectos: la Misión de la Universidad considera que se debe formar en las ciencias, la técnica, la tecnología, las artes, las humanidades y la cultura en general; esto se debe dar en todos sus programas académicos. El segundo aspecto que se resalta es que tiene en cuenta que el carácter estatal, autónomo y con vocación de servicio social de la universidad y por ello, se compromete con la formación de un profesional que pueda aportar a “la construcción de una sociedad más justa y democrática”. Esto implica que la universidad se oriente por principios que exaltan una enseñanza que haga posible la *crítica*, el *debate* público, la *defensa* de los derechos humanos, políticos, sociales, económicos, de cuarta generación, la *defensa* de igualdad de derechos, de oportunidades, respeto por las diferencias, la pluralidad, de valores, expresiones y tradiciones de la diversidad y de la interculturalidad, como lo consigna de manera coherente en su Proyecto Institucional. Ahora, la defensa, la crítica y el debate exigen la capacidad de comprender y producir discursos argumentativos, razonados y éticos.

En este orden de ideas, la Universidad del Valle (2015) consigna 3 propósitos (propósitos 2, 3 y 5) en el mismo documento, que permite reconocer aspectos necesarios para la formación que pretende:

2. Promover en todas las instancias, niveles de la organización y gestión académica, docente, investigativa y administrativa, una cultura de calidad, excelencia, mejoramiento continuo diversificada y homologada internacionalmente, que le permita a sus egresados *ejercer un*

*liderazgo cívico-cultural*¹ y cumplir a cabalidad sus funciones profesionales y de servicio a la comunidad.

3. Propiciar en los estudiantes desarrollo personal, social y cultural basado en los valores *de la razón y de la democracia, el compromiso ético y la sensibilidad estética y fomentar su participación en la vida universitaria*, de tal manera que les permita desarrollar sus talentos, capacidades y fortalecer su autoestima.

5. Promover la creación, *pensamiento crítico, la apropiación crítica, la transferencia responsable del conocimiento* y su aplicación al estudio y a la transformación del entorno social (p. 37-38)

Sin duda, estos propósitos apuntan a la formación de profesionales capaces de comprender diversos discursos y construir posturas argumentadas a partir de la razón y de la ética. Estas posturas solo se logran cuando la responsabilidad y la ética son la base de la transferencia del conocimiento que realizan los profesionales, teniendo en cuenta el contexto cultural de la sociedad a la que pertenecen y en la que participan, y son este tipo de profesionales los que pueden ejercer un liderazgo cívico-cultural.

Es en este sentido que la lectura y la escritura se erigen como procesos fundamentales para la formación de todos los profesionales y ciudadanos que salen a servir a la sociedad. La defensa de derechos, la responsabilidad en el ejercicio profesional y el pensamiento crítico, solo se logran en la medida que los discursos que rodean al profesional sean comprendidos, y sus opiniones y argumentos decantados. Esta es la principal preocupación de este estudio.

En una investigación realizada por el Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura (Martínez et al., 2015) para el Centro de Innovación Educativa Regional (CIER) Sur, se encontró que los resultados en Lectura crítica y Comunicación escrita de las Pruebas Saber Pro de los años 2013 y 2014 de todos los programas académicos que ofrece la Universidad del Valle, no son alentadores: Los promedios en Lectura crítica mostraron una correlación entre las carreras de poco prestigio, la proveniencia de los estudiantes de colegios públicos o privados de bajo nivel académico y los mínimos de desempeño, así como una correlación entre las carreras que los autores consideran prestigiosas (carreras de salud como medicina, odontología, fonoaudiología, y las carreras de ingeniería; las cuales tienen una alta demanda laboral por su aplicación), los colegios acreditados y los mejores desempeños. Esta asociación evidencia que, de cierta forma, se mantiene el *statuo quo* de los estudiantes en la sociedad, aunque hayan finalizado sus carreras. Con respecto a los resultados en Comunicación

¹ Las cursivas son de la investigadora.

escrita fueron aún más bajos que los de Lectura. De esto se colige que, para los estudiantes, escribir es más difícil que leer.

La argumentación es un modo de organizar los discursos y, como tal, tiene componentes y propiedades que deben ser conocidos, en aras de aprender a comprender y producir textos argumentativos. Estos textos son el foco de esta investigación, dada su relevancia para: 1) el reconocimiento de intenciones y opiniones que inciden en las prácticas sociales, dentro de las cuales se circunscriben también las prácticas de los profesionales; 2) la comprensión de las relaciones de causalidad, de problema/solución, ventaja/desventaja, comparaciones, y las diversas estructuras inherentes a la argumentación; 3) el desarrollo de la habilidad para argumentar de manera razonada y la contribución para que el estudiante se convierta en un interlocutor capaz de expresar, aceptar, dudar o rechazar los puntos de vista propios y de otras personas, con criterio y secuencias argumentativas coherentes y aceptables; y 4) la resolución de problemas, la realización de consensos o el reconocimiento con respeto de las diferencias de opinión, sin manipulación, coacción o coartación de la libertad de expresión.

Se requiere, pues, que los profesionales, fruto de una adecuada comprensión de los diversos discursos que les rodean, produzcan argumentos razonables, con ideas organizadas coherentemente, que revelen la conciencia de quienes los produce; lejos de una argumentación basada en la vehemencia de quien defiende o critica puntos de vista desde los meros apasionamientos; y en aras de la formación de profesionales críticos, comprometidos con la ética y la responsabilidad del ejercicio profesional, que toman decisiones con criterios.

Así, esta investigación centra su atención en los procesos que mejoren la comprensión y la producción de textos argumentativos en la Universidad del Valle, fundamentados en la perspectiva discursiva interactiva, desde una visión histórica y sociocultural.

3. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

A partir del problema de investigación planteado, se presentan a continuación las preguntas que motivan esta investigación:

3.1. PREGUNTA GENERAL

¿De qué manera incide la implementación de una intervención didáctica propuesta para el desarrollo de estrategias para la comprensión y la producción de textos argumentativos en estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle?

3.2. PREGUNTAS ESPECÍFICAS

- ¿Qué estrategias discursivas ayudan a mejorar la comprensión y la producción de textos argumentativos?
- ¿Qué comprenden los estudiantes de los textos argumentativos, antes y después de la intervención didáctica?
- ¿Cómo producen los estudiantes los textos argumentativos antes y después de la intervención didáctica?

4. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

La forma como se responde a las anteriores preguntas se detalla en los siguientes objetivos:

4.1. OBJETIVO GENERAL

Caracterizar la incidencia de la implementación de una intervención didáctica para el desarrollo de estrategias para la comprensión y la producción de textos argumentativos, en estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle.

4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar y caracterizar las estrategias discursivas que usan los estudiantes para comprender los textos argumentativos.
2. Determinar cómo producen textos argumentativos los estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle.
3. Implementar una intervención didáctica basada en el aprendizaje de estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos.
4. Evaluar la comprensión y la producción de textos argumentativos de los estudiantes, después de aplicar la intervención didáctica en mención, para establecer el impacto de esta.

5. ANTECEDENTES

La revisión de antecedentes evidenció que desde hace más de dos décadas en Latinoamérica se viene indagando y reflexionando sobre las prácticas de lectura y escritura de textos polifónicos con estructuras que presentan causas, consecuencias, problemas, soluciones y comparaciones. Se encuentran diversas investigaciones que buscan diagnosticar, mediante pruebas específicas, cómo se desempeñan los estudiantes ante la lectura y escritura de textos, en los niveles de educación primaria, secundaria, media y superior, a partir de las cuales se realizan mejoras en estas prácticas; y hay también, investigaciones que muestran resultados de la aplicación de propuestas para mejorar la comprensión y la producción de textos.

Adicionalmente, las perspectivas teóricas desde las cuales se abordan son diferentes, sin embargo, hay una fuerte tendencia de la perspectiva histórica y sociocultural para el abordaje de la comprensión y la producción de textos, dado que presenta una visión holística de los mismos.

Se seleccionaron las investigaciones en los que se abordan teóricamente los procesos de comprensión y producción de textos, que evidencian dificultades en ellos, que presentan programas para mejorarlos y que evalúan el impacto de la aplicación de dichos programas. Por ello, los antecedentes encontrados se agrupan en dos ítems: 1) estudios sobre los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos y 2) intervenciones didácticas que buscan mejorar tales procesos.

5.1. ANTECEDENTES RELACIONADOS CON LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS

El primer antecedente revisado es el *Análisis de resultados de las Pruebas Saber Pro 2013 y 2014 en las competencias genéricas de lenguaje y una propuesta programática* (María Cristina Martínez et al., 2015), realizado por el Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición en Lectura y Escritura con el Centro de Innovación Educativa Regional (CIER) Sur, en el cual se estudiaron los resultados de las competencias en Lectura crítica y Comunicación escrita, de las carreras de pregrado de la Universidad del Valle.

Dicho análisis corrobora la hipótesis de la existencia de una correlación entre los programas académicos prestigiosos (como Comunicación social, Psicología, Bacteriología, Sociología,

Ingeniería industrial, Fonoaudiología, Economía e Ingeniería química) y los mejores resultados en Lectura crítica; y entre los de poco prestigio social (como Contaduría pública, Historia, Recreación, Música, Geografía, Profesional en deporte y las Licenciaturas en educación básica con énfasis en ciencias sociales, en matemáticas y física, en educación básica con énfasis en matemáticas, en educación física, en educación popular y en música) y los mínimos de desempeño en dicha competencia. Además, encontraron que los puntajes exigidos en las carreras más prestigiosas son más altos, razón por la cual muchos de los estudiantes de colegios públicos no pueden ingresar a ellas. Los autores identifican la relación entre el capital cultural y el capital económico de los sujetos, lo cual implica una división social ligada a la institucionalidad de la educación. Pese a ello, los autores encontraron que en algunas carreras (como Comunicación social, Licenciatura en lenguas extranjeras, Profesional en filosofía y Fonoaudiología), a las que ingresan estudiantes de colegios públicos, se dictan cursos relacionados con la lengua materna con una orientación teórica discursiva, que inciden positivamente en el desempeño de los estudiantes frente a la Lectura crítica. No sucede así con los programas académicos que tuvieron menores desempeños en dicha competencia, pues, en algunos se ofrecen asignaturas de Lenguaje con una orientación no discursiva o su malla curricular no contempla asignaturas enfocadas en la lengua materna, sino que privilegian la formación en una lengua extranjera (como las Ingenierías).

Los resultados en Comunicación escrita fueron más bajos que en Lectura crítica. Esto se atribuye a una mayor dificultad de los estudiantes para la construcción de texto escrito, pues, la Lectura crítica implica enseñar a los estudiantes a identificar ideas principales, puntos de vista e intenciones, mientras que la Comunicación escrita requiere preparar a los estudiantes en lengua materna, para ampliar el sentido, teniendo en cuenta un tema, hilvanado de manera cohesionada y coherente. Son dos procesos distintos.

Ahora bien, este antecedente no solo es relevante porque aborda un aspecto del problema de esta investigación y desde la perspectiva que se ha elegido para la misma, sino que además evidencia un aporte de tal perspectiva a los procesos de lectura y escritura.

De manera coherente, se presenta ahora un antecedente en el cual se aborda la comprensión de textos desde la perspectiva teórica que constituye el fundamento de la intervención didáctica de la actual investigación. Se trata del artículo *Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de maestros universitarios de*

Sonia Cadena, Elizabeth Narváez y María Mercedes Chacón (2007), en el que se proponen identificar qué ocurre con la comprensión de textos escritos académicos cuando los estudiantes de Fundamentos de economía I e Introducción a la ingeniería I de la Universidad Autónoma de Occidente, deben producir textos escritos a partir de ellos. La investigación es cualitativa, dado que se lleva a cabo mediante el análisis de entrevistas realizadas a los profesores de las asignaturas, y el análisis discursivo y textual de los textos propuestos en las mismas.

Las autoras se basan en la perspectiva discursiva e interactiva de Martínez, que concibe la interacción verbal como un escenario propicio para la reconstrucción de sentido, la organización global y local de los enunciados, las intenciones y los puntos de vista expuestos. Se valen de las categorías: género discursivo, enunciación, microestructura, macroestructura y superestructura. Y se apoyan en la perspectiva interactiva del aprendizaje, que considera que la comprensión de un texto exige de operaciones cognitivas dentro de los procesos psicológicos internos, que requieren a su vez, recursos cognitivos y saberes específicos.

Como resultados significativos de este antecedente, se destaca que las autoras descartan la inmadurez, la falta de inteligencia o una trayectoria como mal alumno, como razones de las dificultades en la comprensión y producción de textos. Y encuentran en cambio que se hacen muchos talleres de comprensión y producción de textos de alta complejidad, pero hace falta la programación de actividades progresivas de corrección y mejoramiento de los escritos de los estudiantes (a través de asesorías, e.g.).

Las autoras también afirman que existe “orfandad de lectura”, lo cual suscita una falta de adecuada comprensión y, por tanto, de aprendizaje de los contenidos considerados fundamentales. Empero, encontraron que para los docentes estos procesos también fueron asumidos como impuestos, los reconocen como procesos complejos y demorados; por ello procuran entregar textos sencillos a sus estudiantes para garantizar el aprendizaje, aunque el lenguaje claro o sencillo no garantiza su comprensión.

Este antecedente revela errores de los profesores al poner actividades de lectura y escritura de textos. Algo similar a lo que ofrece el siguiente antecedente: características de las prácticas de lectura y escritura académicas en la universidad colombiana; luces que orientan la planeación de la intervención didáctica para la presente investigación.

Mauricio Pérez y Gloria Rincón (2013) coordinaron la investigación *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana?*, la cual tiene como fin describir, caracterizar, analizar e

interpretar las prácticas de lectura y escritura académicas en 17 universidades colombianas. Para ello, indagaron sobre las características y las condiciones de posibilidad de las prácticas académicas de lectura y escritura en la universidad, sobre las prácticas valoradas positivamente por los estudiantes, las causas de la presencia de estas prácticas en algunos contextos universitarios, lo que se pide que el estudiante lea, la razón por la cual se pide leer y escribir, lo que se hace con lo que se lee y se escribe, los mecanismos de legitimación, valoración y evaluación de los productos de lectura y escritura en la universidad, y la clase de apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y escritura de textos.

La investigación se soportó en la didáctica como disciplina social, y la lectura y la escritura como prácticas socioculturales. Fue de tipo descriptivo interpretativo y se realizó con base en datos de naturaleza cuantitativa y cualitativa. En este estudio se recopilieron datos de 415 cursos de lectura y escritura ofertados por las universidades participantes durante los años 2008 y 2009, que fueron el punto de partida para hacer una caracterización desde la voz de los estudiantes, mediante encuestas; se conformaron grupos de discusión y se hicieron entrevistas a profundidad para ahondar en el análisis colectivo de las tendencias halladas; se realizaron estudios de caso sobre las prácticas destacadas y se identificaron los rasgos que las caracterizan; y se exploraron las orientaciones de política institucional de lectura y escritura.

Dentro de los resultados más relevantes, encontraron que los apuntes de clase son los textos más escritos y consultados por los estudiantes, pero no se les enseña a tomar apuntes. Áreas como las ciencias e ingenierías leen más apuntes y resúmenes; en las áreas que más se lee y menos se escribe es en salud, ciencias e ingenierías; en las humanidades, en cambio, se leen más artículos científicos, y el objetivo es fundamentalmente identificar postulados importantes. Se destaca, igualmente, que los textos que se pide leer generan procesos de construcción de significados por parte de los estudiantes, acompañados de los profesores. Con relación a la escritura, se encontró que se solicita con mayor frecuencia escribir ensayos, resúmenes, informes y reseñas, pero predomina la práctica de escribir para el profesor, como interlocutor privilegiado. Adicionalmente, los resultados revelan que los apoyos que reciben los estudiantes antes, durante y después de la lectura y la escritura de textos son escasos. En coherencia con ello, los autores concluyen también que en la universidad se escribe menos de lo que se leen textos académicos.

Ahora, el artículo *La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria*, de Alejandro Ulloa Sanmiguel y Giovanna Carvajal Barrios (2004),

presenta una investigación que se propuso diagnosticar las transformaciones en las formas de leer y escribir de los universitarios de primer año, en relación con las tecnologías audiovisuales e informáticas, como mediaciones de los conocimientos científicos, tecnológicos y humanísticos de su profesión y su incidencia en los modos de relacionarse con los conocimientos propios del ámbito académico universitario.

En la prueba diagnóstica se revisó la comprensión textual a través de una columna de opinión, desde la lingüística textual (van Dijk), considerando la coherencia local y global, la macroestructura y la superestructura; desde la perspectiva discursiva (Ducrot), se tuvo en cuenta la cita indirecta e indirecta libre, el nivel referencial, el nivel inferencial, los marcadores de la fuerza ilocutiva, los enunciadores y sus enunciados. La prueba de escritura, por su parte, se desarrolló bajo las concepciones que Williams y Ong tienen de ella.

Esta investigación se realizó con estudiantes de programas diurnos y nocturnos de la Universidad del Valle, entre los 16 y los 20 años. La muestra fue de 259 estudiantes de 54 programas académicos. Se les realizó una prueba de lectura y escritura, a partir de la cual se identificó la relación entre sus resultados y los de una encuesta aplicada para la recolección de datos sociodemográficos; se indagó sobre las prácticas de lectura y escritura; se estudió la relación entre la lectura, la escritura y las formas de sociabilidad; se indagó la relación entre lectura y escritura para la apropiación de conocimientos; y se estableció la relación entre tecnocultura (usos del computador y del televisor) y conocimientos.

En los resultados de la prueba de comprensión textual, los autores encontraron que los estudiantes tenían dificultades en la identificación del punto de vista desarrollado por el autor, en el reconocimiento de los argumentos expuestos para sustentar dicho punto de vista, en la distinción de los enunciadores y sus enunciados y en la construcción de inferencias con cierto grado de complejidad. En la prueba escrita la gran mayoría de los estudiantes presentaron textos con problemas de coherencia global. Ahora bien, los autores encontraron relación entre la comprensión de lectura y el estrato socio-económico, el nivel educativo de los padres, el acceso y usos del computador, el uso del internet: concluyeron que el estrato socio-económico influye en la comprensión y producción textual, puesto que el nivel educativo de los padres, el tipo de colegio del cual egresaron los estudiantes y el acceso al computador y al internet afectan.

Según estos antecedentes, este tipo de variables influyen en la comprensión y la producción de textos. Ahora, la perspectiva desde la cual se estudian estos procesos y se mejoran, son

diversas. A continuación se presenta un diagnóstico de las prácticas de escritura en la universidad, pero desde perspectivas distintas a la sociocultural, se realiza en la investigación *Prácticas de escritura académica en la universidad pública colombiana*, de Sol Colmenares (2013), quien aborda presupuestos de la perspectiva estructuralista y cognitivista del lenguaje, considerando las diversas voces con las que interactúan los textos. Su investigación es etnográfica y se propone caracterizar, en términos de autoría, audiencia e interacción con otras voces, lo que constituyen 19 textos académicos escritos por un grupo de estudiantes de séptimo semestre de Licenciatura en Lenguas Extranjeras de la Universidad del Valle.

Este estudio arrojó algunos resultados similares a la investigación dirigida por Pérez y Rincón: el hecho de que la mayoría de las veces el texto construido por los estudiantes solo lo lea el profesor, suscita que no se tenga igual cuidado del lector al cual se dirige el texto. Encontraron también, que aunque los estudiantes tenían dos citas en promedio por texto, que fueron usadas generalmente como referente de autoridad, no ponían a dialogar las citas. Esto permitió colegir que no logran una apropiación del discurso ajeno que les posibilite establecer el diálogo con él, aunque sí tienen en cuenta textos anteriores al suyo, relacionados con su tema.

Por otra parte, un referente desde la perspectiva sociocultural es la tesis de maestría *Rendimiento y modos de comprender textos expositivos y argumentativos por un grupo de estudiantes de educación media de cinco colegios oficiales de Cali: Evaluación diagnóstica*, realizada por Luis Carlos Castillo Garzón (2002), para verificar si las diferencias en la comprensión de textos expositivos y argumentativos de los estudiantes de 5 colegios oficiales de Cali, se debe principalmente a factores textuales (microestructura, macroestructura, superestructura, texto expositivos o argumentativos, densidad simple o compleja) y/o colateralmente a las estrategias de lectura que usan. Para ello, el autor compara las características de los textos expositivos y los textos argumentativos, conceptualiza sobre la comprensión y los procesos cognitivos involucrados, a partir de los modelos psicológico y computacional de Kintsch y desde la perspectiva discursiva interactiva del modelo de Martínez, que a su vez, se basa en Bajtín y Vygotsky.

Los resultados de esta intervención evidenciaron que los estudiantes lograron comprender más fácil el nivel microestructural de los textos expositivos y argumentativos, que el nivel macroestructural; comprendieron las referencias causales complejas más fácilmente en los textos expositivos que en los argumentativos; mejoraron la identificación de la opinión y la conclusión;

no obstante, hay coherencia con las pruebas nacionales que dicen que los estudiantes tienen dificultades para identificar el punto de vista, los argumentos y las conclusiones que construyen diferentes enunciadores configurados en los textos argumentativos. Además, el autor plantea que parece haber una correlación de explicación entre nivel de rendimiento académico y nivel de rendimiento en la comprensión de textos, por ello, concluye parcialmente que, probablemente, el buen rendimiento académico de los escolares evaluados se debe en parte a un desarrollo más amplio de su competencia textual. Ahora, con relación a la escritura, el autor resalta que la estrategia más empleada en el nivel microestructural fue la copia literal y en el nivel macroestructural, la seudoparáfrasis.

Para adentrarnos un poco en una rama de los estudios sobre la lectura y la escritura en la universidad, el artículo *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: Constitución de un corpus de estudio* de Giovanni Parodi (2005) se enfoca en la falta de alfabetización lingüística del discurso especializado de las profesiones, que posibilitan al profesional participar en las prácticas sociales vinculadas a su carrera: académicas, científicas y profesionales, dado que los textos relacionados a las carreras se tratan de temas no cotidianos y tienen sentidos y estructuras especializadas específicas de cada área.

La investigación parte de la lectura de 652 textos obligatorios de distintas carreras, con el propósito de identificar los materiales usados en las carreras y caracterizar las formas lingüísticas y textuales de los mismos. A partir de ello, se encuentra que la mayoría de textos leídos por los estudiantes son manuales, que el autor identifica como fáciles de comprender, porque aunque tienen un léxico especializado, generalmente presentan el conocimiento de una forma didáctica, a través de ejercicios, talleres, tablas y recursos multimodales. Asimismo los textos disciplinares son muy leídos, los cuales seguramente tienen un alto grado de complejidad en tanto aborda un conocimiento especializado.

Este antecedente se enfoca en dar luces sobre el tipo de textos que deberían leer los universitarios, entendiendo que en la universidad se debe preparar a los estudiantes para comprender y producir los textos relacionados con sus profesiones. Esta perspectiva del papel que tienen los procesos de lectura y escritura en la universidad, se distancia de la formación integral que pretende la Universidad del Valle, pues no solo apunta a la formación de profesionales sino también de ciudadanos.

No obstante, en un estudio anterior, Parodi (2001) propone una mirada sociohistórica de los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos escritos, con alumnos de educación básica y secundaria, en su artículo *Comprensión y producción lingüística: una nueva mirada al procesamiento del discurso escrito*. En este, el autor se propone abordar de manera interdisciplinaria, los modelos teóricos que logran dar cuenta de la naturaleza de las conexiones entre lectura y escritura, con el propósito de esbozar un modelo integral que pueda servir como sustento para las indagaciones empíricas en curso.

El autor señala que generalmente se cree que quien comprende bien, produce bien. Esto implica que algunos conocimientos requeridos para los procesos de comprensión lo son también para los de producción. Para ello, Parodi hace un recorrido por los estudios correlacionales de los procesos de comprensión y producción de textos, en el que encontró que las perspectivas estructuralista y conductista se enfocaron en la palabra y la oración. Más adelante, se reconoció el papel del conocimiento previo del lector/escritor y sus procesos psicolingüísticos. Un enfoque constructivista explica que comprender y producir textos requiere de la construcción de significados a partir de tres procesos: organización, selección y conexión de contenidos con conocimientos previos. Luego, la textualidad muestra que los lectores y escritores se basan en significados cognitivos y relaciones subyacentes a la estructura de cualquier texto, para lo cual activa el conocimiento previo y se constituye en una relación con el contexto. Más adelante, la perspectiva constructivista sociohistórica reconoce que el texto escrito emerge en un contexto particular y que la interacción es la base de la conexión lectura-escritura.

Ahora bien, a partir de lo anterior, el autor muestra, a través de un modelo bidireccional, que aunque la lectura y la escritura son procesos interactivos, constructivos e interdependientes, quien avance en el aprendizaje de un proceso, puede estar en un momento distinto de aprendizaje del otro.

Finalmente, presenta un modelo discursivo integral que enfatiza en la concepción de los procesos de comprensión y de producción como cognitivos flexibles, y de múltiples niveles en funcionamiento paralelo, desde la teoría cognitiva; y en el papel de las creencias y actitudes en el procesamiento de la información, desde la teoría sociocognitiva. Este modelo se ubica en la perspectiva psicolingüística, pero que tiene matices de la perspectiva sociocultural que se aborda en la presente investigación.

Este artículo muestra la necesidad de acercarse a una teoría que permita ver los procesos de comprensión y producción de textos de manera integral, considerando que los textos proponen una interacción entre sujetos con conocimientos previos y culturas particulares, a través de un contrato social.

De ahí la importancia de considerar la perspectiva discursiva e interactiva para el aprendizaje de estrategias de comprensión y producción de textos. Por ello, se referencia el antecedente Elvira Arnoux, Sylvia Nogueira y Adriana Silvestri (2002), pues conciben la comprensión de textos como la construcción de una representación semántica coherente e integrada, a partir del procesamiento de la información ofrecida en el texto articulada al conocimiento previo del lector.

En su artículo *La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos*, las autoras indagan cómo los estudiantes de primer año universitario identifican las voces enunciativas y su integración en la representación textual en el discurso argumentativo, y en general, el reconocimiento de diversos niveles de organización de los textos, como los géneros discursivos, configuraciones pragmáticas, secuencias textuales, cadenas semánticas, entre otros. Para esto, diseñaron dos pruebas en las cuales los alumnos debían producir textos expositivo-argumentativos, luego de una lectura previa.

Las pruebas se hicieron en dos grupos: uno con estudiantes que tienen un entrenamiento sistemático en tareas de análisis de documentos y de prácticas de escritura asociadas al análisis, porque egresaron de dos escuelas que ponen especial atención a las prácticas de lectura y escritura de textos complejos; y el otro grupo de estudiantes, con un entrenamiento heterogéneo en lectura, lo cual representa el nivel estándar en la escolaridad secundaria de Buenos Aires (Argentina).

Las autoras encontraron que los estudiantes: 1) tienen problemas para procesar enunciados no asertivos; 2) suelen desplegar estrategias para la comunicación oral, inadecuadas para la comunicación escrita académica, pues procesan la información de manera lineal y no la jerarquizan; 3) la mayoría de los estudiantes interpretan una indicación tipográfica más como reforzador que como distancia del enunciador respecto de lo enunciado, por lo cual presentan dificultad para integrar enunciados refutativos que confrontan dos posiciones.

Como se esperaba, los resultados del primer grupo descrito fueron mejores (75% de aciertos) que los del otro grupo (41% de aciertos). A los estudiantes de este último se les dificulta más distinguir la voz del enunciador de otras voces, sobre todo cuando no están bien definidas; no

integran representaciones proposicionales y enunciativas; confunden los paratextos o secuencias textuales de una superestructura y géneros discursivos determinados, y los atribuyen a los textos del género académico; tienen dificultades para identificar la macroestructura y prefieren darle importancia a tramos reforzados discursivamente.

Las autoras enfatizan en la importancia de que en la universidad se enseñen estrategias para la comprensión y la producción, de las cuales carecen muchos estudiantes que apenas egresan de la secundaria. En coherencia, Arnoux et al. (2006), en su artículo *Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios*, realizan un diagnóstico de las competencias discursivas de los futuros docentes de lengua y literatura de educación básica primaria, que estudian en institutos –no universitarios– de formación docente. Para esto, las investigadoras realizaron un seminario de 64 horas, con el propósito de diagnosticar las habilidades discursivas escritas de 25 docentes –muchos de ellos, estudiantes y egresados de postgrados.

Las autoras encontraron que les era muy difícil desarrollar un texto, pues los evaluados desconocían los requisitos de un texto escrito, distribuían los segmentos siguiendo las pautas de la oralidad, evidenciaban problemas para armar oraciones, articular los segmentos internamente, citar y reconocer la concordancia; además de que tenían errores ortográficos. Estas dificultades de los futuros docentes eran similares a las de estudiantes de escuela media de Buenos Aires (Argentina), con escaso entrenamiento en lectura y escritura de textos explicativos, que las autoras han detectado en sus anteriores investigaciones de ellas mismas.

En segundo lugar, en esta misma investigación, Arnoux et al. diagnosticaron de manera más profunda el nivel de comprensión y producción de textos teóricos por parte de alumnos de 24 años en promedio, de institutos de Buenos Aires, dado que este género discursivo es característico de la formación de docentes. La prueba consistía en leer un texto expositivo-explicativo y hacer una síntesis del texto, es decir, reconstruir su macroestructura. Un pequeño porcentaje no hizo la síntesis y solo 16,5% la construyó correctamente. Hubo un índice muy bajo de correcciones y de corto alcance, característico de escritores inexpertos, no habituados a la revisión y a la autocorrección; tuvieron errores conceptuales, al identificar como idea principal, características secundarias de una idea fuente o reiterar la misma característica, como si fuera otra; muchos construyeron un texto carente de coherencia; no diferenciaron adecuadamente las voces ajenas; les fue difícil identificar la comparación a través del conector “mientras”; y

sobregeneralizaron, por atribuir un concepto de una corriente de una perspectiva teórica, a toda la perspectiva teórica.

Finalmente, las autoras concluyen que los futuros docentes que se forman en estos institutos requieren adquirir habilidades discursivas que les permitan luego enseñar a leer y escribir correctamente, pues la pobre relación con la cultura escrita, dificultará en su labor profesional la adquisición de saberes, la selección de materiales para sus alumnos, los trabajos que propongan y los modos de corregir.

De la investigación de Arnoux et al. se colige que un nivel académico avanzado (profesional, especialista, magíster) necesariamente no contribuye a que la persona tenga más estrategias de comprensión y producción de textos; por tanto, no significa que lea y escriba mejor. Se requiere planear cursos encaminados al desarrollo de estrategias de comprensión y producción de textos.

Pero los textos que convocan esta investigación son los argumentativos. Este modo de organización discursiva contiene elementos y estructuras particulares, que son abordadas por Arnoux et al. (2001), desde la perspectiva discursiva, pero, contrario a lo que plantea Parodi (2001), consideran que la escritura depende de la lectura.

El estudio se titula *La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo*; consiste en el análisis de las respuestas escritas a dos preguntas sobre un texto argumentativo polifónico (con varios enunciadores y diversas relaciones entre ellos), de estudiantes de último año de educación media. Un grupo provenía de establecimientos educativos que se caracterizaban por ser de elevada exigencia académica y dar importancia a las prácticas de lectura y escritura; y el otro grupo procedía de colegios representativos de la educación estándar en Buenos Aires.

Arnoux et al. encontraron que los estudiantes no presentan planes del texto, desconocen las características del texto argumentativo, no precisan los objetivos de su texto, omiten explicaciones necesarias para el lector porque escriben para el profesor, legitiman los enunciados desde la “opinión” y no reconocen otros puntos de vista para apoyarse en ellos o para argumentar en contra de ellos, no revisan sus escritos, las secuencias no tienen un hilo conductor explícito, hay ausencia de párrafos conclusivos, no se evidencia la relación entre los planteamientos de los autores citados con el texto producido, se encuentran pocos sinónimos e hiperónimos, faltan conocimientos previos para enfrentarse a los textos, lo que suscita dificultades para identificar las

voces ajenas de enunciados específicos y, de manera coherente, los alumnos no conciben las tareas de escritura como procedimientos para la construcción de conocimientos.

Para iniciar la universidad los estudiantes requieren un mejor dominio de habilidades en la lectura y en la escritura, particularmente, de textos argumentativos polifónicos, dada la necesidad de la distinción de los diferentes sujetos discursivos, y aprender a planear el texto para que establezcan la relación intratextual.

En esta misma vía, Paula Carlino (2004), aunque se ubica en la perspectiva metacognitiva, de la cual no es objeto la presente investigación, escribe el artículo *El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria*, en el cual encontró que los estudiantes no tienen en cuenta al lector sino que escriben sus pensamientos, sin una clara intención; por esto, no aprovecha la función epistémica de la escritura, pues le cuesta trabajo repensar sus ideas y modificarlas, transformar el conocimiento inicial.

Adicionalmente, encuentra que los estudiantes casi no revisan la profundidad del texto, sino que corrigen su construcción gramatical, analizan palabras o frases pero no en el conjunto del texto, puesto que asumen la escritura como una traducción de lo pensado y su texto lo considera finalizado. Por último, Carlino identifica que el estudiante posterga el momento para empezar a escribir; asume que el estudiante lee hasta último momento sin poner por escrito sus ideas, lo cual le imposibilita repensarlas; escribe entonces un texto rápidamente, sin revisarlo, ciñéndose generalmente a los planteamientos del autor leído.

La autora concluye que el problema radica en que la cultura académica universitaria ha tendido a usar la escritura solo en su sentido funcional y la ha despojado de su real importancia en el proceso de aprendizaje, de construcción y reconstrucción del conocimiento.

A la luz de lo anterior, se destaca que la presente investigación identifica dificultades en los procesos de comprensión y producción de textos argumentativos, similar a las búsquedas que hicieron Arnoux et al. (2006, 2002, 2001) y Carlino (2004), pero específicamente desde la perspectiva discursiva interactiva, lo cual diverge de los trabajos de dichas autoras. Asimismo, dado que la perspectiva que se aborda es la mencionada, diverge de los artículos de Parodi (2005, 2001) y Colmenares (2013), además de no se enfoca en los textos académicos, sino en los argumentativos, por cuanto aportan a la formación integral de profesionales y ciudadanos.

El trabajo de Martínez et al. (2015) contribuye a relacionar los buenos resultados en la evaluación de los procesos de comprensión y producción de textos con la perspectiva discursiva; y en esta investigación se pretende revisar qué estrategias relacionadas con la Dinámica Social Enunciativa, enmarcada en el marco de la perspectiva discursiva interactiva, son las que aportan a dichos procesos. Por su parte, el estudio de Pérez y Rincón (2013) da luces sobre lo que se hace en la universidad, lo cual orienta hasta cierto punto la propuesta didáctica que se realiza en esta investigación.

5.2. ANTECEDENTES DE INTERVENCIONES DIDÁCTICAS PARA EL MEJORAMIENTO DE LA COMPRENSIÓN Y LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS EXPLICATIVOS Y ARGUMENTATIVOS

Dado que esta investigación propone una intervención didáctica para el mejoramiento de la comprensión y la producción de textos argumentativos, se buscaron antecedentes investigativos en los cuales también se muestran intervenciones didácticas con el mismo objetivo, para contrastar tanto la planeación como los resultados.

El primer antecedente es la investigación de Sonia Elizabeth Guerrero Rojas (2016), titulada *Incidencia de una propuesta didáctica desde la perspectiva discursiva e interactiva para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes universitarios*, que tuvo por objeto analizar dicha incidencia en estudiantes de primer semestre de Ingeniería de Sistemas de la Universidad del Cauca. La investigación fue descriptiva, correlacional, explicativa, y se hizo a través de un experimento, que implicó la realización de pre-pruebas y post-pruebas al iniciar y al finalizar el curso a un grupo experimental y a uno de control, y una intervención didáctica aplicada al grupo experimental, para establecer diferencias en el desempeño de la comprensión y la producción de textos por parte de los estudiantes. La prueba de comprensión consistió en la aplicación de un cuestionario de preguntas y de la escritura de un resumen. Para ello, la autora definió variables de control (sexo, edad, nivel de escolaridad, ciudad de procedencia, estudio en institución pública o privada, estudios previos y estrato socioeconómico de los estudiantes participantes en el experimento), variables independientes (estas variables corresponden, en su mayoría, al modelo teórico metodológico de María Cristina Martínez, Dinámica Social

Enunciativa) y variables dependientes (desarrollo de la argumentación, comprensión de textos argumentativos y producción de textos argumentativos).

En la prueba inicial de comprensión de textos, la autora encontró que en general menos del 50% de los estudiantes tanto del grupo experimental como de control logran identificar las variables independientes. En contraste, en la prueba final más del 83% de los estudiantes del grupo experimental lograron una adecuada identificación de las categorías de la comprensión.

Asimismo, la autora observa que el promedio del resumen fue de 3,5 (en una escala de 0 a 5) en la prueba inicial, aunque los promedios de construcción de las demás categorías (variables independientes) estuvo por debajo de 2,4 en ambos grupos. Mientras que en la prueba final al grupo experimental los promedios de la construcción del resumen estuvieron entre 4 y 4,6 y en el grupo de control, los promedios estuvieron entre 1,2 y 2,4. En la escritura de la opinión, Guerrero muestra que el desempeño de los estudiantes del grupo experimental y de control, estuvo por debajo de 2,5 en la prueba inicial, en cambio, los promedios de la producción discursiva en la prueba final al grupo experimental estuvieron entre 3,8 y 4,7, y al grupo de control, entre 0,6 y 2,4. Guerrero atribuye los resultados obtenidos en el grupo experimental a la aplicación de la intervención pedagógica, centrada en la enseñanza de las categorías para la comprensión y producción de textos argumentativos desde la perspectiva discursiva interactiva.

Adicionalmente, este estudio revela que a los estudiantes les cuesta más escribir un texto argumentativo que un texto como el resumen, que sintetiza la macroestructura del texto resumido. Esto se relaciona con los resultados de Martínez et al (2015) en su trabajo para el CIER Sur, dado que para las pruebas Saber Pro se producen textos argumentativos y estos autores reconocen la dificultad que tuvieron los estudiantes de la universidad para responder a esta consigna.

El segundo antecedente referenciado se titula *Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución educativa oficial de ladera de la ciudad de Cali* y es escrito por Carlos Andrés Tascón Álvarez (2016). Al igual que el anterior, este se fundamenta teóricamente en la Dinámica Social Enunciativa de Martínez y se enfoca en el modo de organización argumentativo, desde la dialéctica crítica de Van Eemeren, la analítica práctica de Toulmin y la nueva retórica de Perelman. Pero se diferencia del estudio de Guerrero en que se enfoca solo en la comprensión de textos argumentativos y en que el grupo de aplicación se

compone de estudiantes de bachillerato (grado 11 de la jornada de la mañana) de la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, de un barrio de ladera en Cali.

Tascón realiza una investigación correlacional, cualitativa e inductiva, sustentado en que hace una generalización a partir de una experiencia particular: la intervención pedagógica. Esto requirió varias fases: documentación teórica, diseño de la propuesta de intervención pedagógica, ejecución de la intervención, y análisis y resultados. Asimismo, el autor presenta su investigación como un cuasiexperimento, dado que el grupo estaba conformado antes de iniciar la investigación; este se conformó por 18 mujeres y 14 hombres, entre los 16 y los 18 años.

Antes de la intervención se aplicó una prueba inicial que consistía en leer un texto polémico, a partir del cual debían contestar un cuestionario. Con base en los resultados de esta primera prueba y en el marco teórico, el autor realizó la propuesta de intervención pedagógica, la cual consiste en la elaboración de diversos tipos talleres que ponen en funcionamiento las mismas categorías. Por último, aplicó una prueba para comparar los resultados con los de la primera.

De los resultados de la prueba inicial, se destaca que el porcentaje de identificación del modo de organización discursiva, el propósito y el género discursivo fue bajo. La intención, el locutor y el tema fueron identificados por un poco más de la mitad de los estudiantes, lo cual muestra una familiarización de los evaluados con estas categorías. Por su parte, las categorías de la situación de enunciación y las referentes a las estructuras textuales fueron reconocidas en la prueba inicial por la mitad de los estudiantes. Los resultados relacionados con la argumentación, en cambio, oscilaron entre el 34,4% y el 65,6%.

Un aporte interesante de esta investigación es que presenta qué tipo de talleres realizó y los aciertos de los estudiantes en cada uno de ellos, de modo que se puede observar el proceso de avance en el reconocimiento de las categorías. También se presentan avances en la identificación de la microestructura, macroestructura y superestructura. Finalmente, la prueba posterior a la intervención muestra un avance significativo de los estudiantes en el reconocimiento del funcionamiento de las categorías de género discursivo, modo de organización discursiva, tipo de texto, propósito, enunciador, diferencia de opinión; y un avance, aunque persiste cierto grado de dificultad, en el reconocimiento del locutor, interlocutor y enunciatario.

Otro estudio que se enfoca en la argumentación es el de Beatriz Eugenia Guerrero (2008), *Incidencia en la comprensión y composición de textos argumentativos orales y escritos en estudiantes universitarios a partir de una propuesta discursiva e interactiva*, que tiene el

objetivo de observar cómo y en qué incide un trabajo de aula que se oriente a mejorar las competencias para la comprensión y composición de textos argumentativos escritos y orales de los estudiantes de la asignatura Teoría de la argumentación, mediante una propuesta de intervención discursivo-interactiva. Para ello, realiza un cuasiexperimento, el cual implica una preprueba; la implementación de una intervención pedagógica en la cual se abordan textos argumentativos; la aplicación de una postprueba y la contrastación de los resultados de ambas pruebas, para determinar la incidencia del trabajo dirigido a incrementar la competencia discursiva argumentativa en los estudiantes. Para ello, la investigación se fundamentó teóricamente en la dinámica enunciativa de Martínez, en los estudios del discurso, en la competencia argumentativa y en la pragmatialéctica.

La autora encontró que la intervención pedagógica posibilitó que los estudiantes aprendieran a reconocer las categorías discursivas (y su funcionamiento) propias de la argumentación. En la prueba final los estudiantes mostraron tener la capacidad de escribir resúmenes adecuados y pertinentes, construir opiniones organizadas, diferenciar los puntos de vista que podrán discutir y construir un discurso oral organizado y coherente con respeto y tolerancia. Asimismo, la propuesta de intervención pedagógica discursivo-interactiva incidió de manera positiva en la competencia argumentativa de los estudiantes, tanto en la comprensión y composición de textos como en la actitud frente al debate y al otro (su opinión), a la vez que se asumen como sujetos críticos, con capacidades para resolver diferencias de opinión y promover una actitud ética frente a las situaciones y a sus interlocutores.

De estos tres primeros antecedentes (Guerrero, 2016, Tascón, 2016 y Guerrero, 2008) se destaca el impacto positivo de las intervenciones pedagógicas con orientación discursiva interactiva, a partir del modelo teórico metodológico de Martínez, dada la pertinencia específica tanto por el problema de investigación que se plantean estos investigadores, como por el fundamento teórico y, en términos generales, la metodología que emplearon.

Ahora, la perspectiva teórica elegida tiene asidero en varias investigaciones realizadas desde finales de los 90, pero en Cali se aplicó desde el año 2004, según las investigaciones publicadas en *Discurso y Aprendizaje*. En este texto se presentan experiencias de intervenciones pedagógicas llevadas a cabo por María Cristina Martínez, Diana Álvarez, Fanny Hernández, Fabiola Zapata y Luis Carlos Castillo (2004), del Grupo de Investigación en Textualidad y Cognición de la Escuela de Ciencias del Lenguaje de la Universidad del Valle, como respuesta a

la necesidad de desarrollar estrategias discursivas en la educación básica, media y universitaria. En este texto se presenta, en primera instancia, la reflexión teórica en torno a la concepción del lenguaje como discurso, a las dificultades en los procesos de comprensión y producción textual y a los aportes que la perspectiva discursiva ofrece para solucionarlos; y en segunda instancia, presenta cuatro experiencias sobre intervenciones pedagógicas discursivas e interactivas, dos de las cuales se abordan los textos expositivos y argumentativos con estudiantes universitarios.

Los autores abordan inicialmente los aportes de la lingüística textual al análisis del discurso: abordan la microestructura, la macroestructura y la superestructura de los textos y las conectan con la enunciación como perspectiva que considera la intersubjetividad para la comprensión de las intenciones, la imagen que construyen los sujetos discursivos y la construcción polifónica del discurso. Asimismo, hacen referencia a los géneros discursivos y a la situación de comunicación y de enunciación para diferenciar niveles textuales.

La primera experiencia que se describe se centró en la comprensión y producción de textos académicos expositivos por parte de estudiantes entre los 17 y los 25 años, de primer semestre de diversos programas académicos. Se basó en el reconocimiento de la organización superestructural tanto en análisis como en producción de textos breves de diferentes temas.

Los autores mencionan que los niveles de diferenciales de comprensión se dieron iguales a los identificados por las autoras Bonnie Meyer y Patricia Carrel en la lengua inglesa, posibilitando reconocer que el problema no es la lengua, sino el discurso. Del mismo modo, se estableció que los estudiantes identificaban la descripción, la causalidad, la comparación y la relación problema/solución como superestructura de los textos expositivos en un nivel adecuado, pero con un poco de dificultad. Cabe resaltar que pese a que el grupo se componía de estudiantes de diferentes programas académicos, el desarrollo de las estrategias discursivas no dependió de la lectura y escritura de textos relacionados con sus carreras.

La otra experiencia a nivel universitario que se referencia, se realizó con estudiantes de diferentes carreras y semestres, y edades que oscilaban entre los 17 y los 45 años. En esta intervención pedagógica se puso el énfasis en los textos argumentativos periodísticos, con énfasis en el nivel enunciativo y el discurso referido, aspectos esenciales para el abordaje de textos polifónicos desde la comprensión y la producción.

Se subraya, entre los resultados de la intervención pedagógica, que esta afectó la comprensión significativamente: mejoró la determinación de la situación de enunciación y la comprensión del

discurso referido, junto con la identificación de las marcas del mismo. Igualmente, los autores destacan que entre la preprueba y la postprueba hubo un cambio favorable en la producción textual, con relación a la construcción de la intención, la imagen que se construyen de los enunciadores y los enunciatarios en relación con la polifonía de voces; mientras que en el manejo del discurso referido, se presentaron dificultades.

Los autores concluyen que los estudiantes no logran dominar el texto que producen, en tanto no se asumen como sujetos discursivos. Esto no posibilita que establezcan la intención concreta de su texto y se relaciona con la dificultad para diferenciar las voces en el texto y argumentar las ideas, precisamente por falta de claridad para determinar la intención con la cual se presenta otra voz. También se evidencian juicios y generalizaciones injustificadas.

Por otra parte, se esperaba que los estudiantes de mayor edad y experiencia escolar tuvieran mejor nivel de comprensión y producción textual, pero no fue así. Coligen también que la educación básica no les está capacitando para comprender los textos expositivos y argumentativos característicos del nivel universitario y que a los estudiantes se les dificulta desligarse del discurso oral en el proceso de producción textual.

De estas investigaciones se rescatan dos conclusiones que no están en los demás antecedentes: en primer lugar, la trascendencia de la perspectiva discursiva, en tanto el centro de la comprensión se da en el discurso y no en la lengua; en segundo lugar, la desmitificación de que entre más años de vida y/o de escolaridad tenga una persona, mejor comprende un texto, pues es necesario desarrollar estrategias que posibiliten que los procesos de comprensión y producción de textos se hagan de manera consciente. Adicionalmente, se destaca también la metodología de las intervenciones, enfocadas en un modo de organización discursiva (narración, exposición, explicación, argumentación, etc.).

Otro referente encontrado es la tesis de maestría de Adolfo León Perilla Vivas (2006), titulada *Evaluación de un programa de intervención basado en estrategias discursivas enunciativas en la comprensión de textos expositivos argumentativos*, desarrollada para evaluar el impacto de una intervención basada en estrategias discursivas enunciativas en la comprensión de textos expositivos argumentativos en estudiantes universitarios en la asignatura *Comprensión y producción de textos en español*. Esto lo hace a través identificar las dificultades en la comprensión en el nivel enunciativo de los estudiantes del curso, revisar las estrategias discursivas enunciativas que los estudiantes utilizan frente a una tarea de comprensión y observar

el impacto de la intervención sobre el mejoramiento de las competencias de los estudiantes en la comprensión textual.

La investigación se enmarca conceptualmente en el análisis del discurso, específicamente en la enunciación lingüística francesa o “lingüística enunciativa”² a partir de los planteamientos de Mijail Bajtin, Émile Benveniste, Oswald Ducrot y María Cristina Martínez (citados por Perilla, 2006, p. 29) en relación con la importancia del nivel enunciativo del discurso para la adecuada formación de inferencias que posibiliten la comprensión textual. Ello se soporta en los conceptos de discurso, enunciado, enunciación, situación de enunciación, dialogismo, polifonía, discurso referido y la perspectiva discursiva e interactiva del discurso, amén de definir la comprensión de lectura desde dicha perspectiva.

Perilla realiza un diseño metodológico cuasi-experimental, pues expone cómo es la comprensión de los estudiantes antes y después de la intervención (a partir de una pre-prueba y una postprueba) y es un estudio descriptivo-explicativo. Usa también el nivel de comprensión de los estudiantes –evidenciado en la elaboración de inferencias sobre la situación de enunciación– como variable dependiente, y la intervención pedagógica como variable independiente (p. 64). Y fueron 98 los estudiantes que participaron en el cuasi-experimento, de primer semestre de los programas académicos de Administración de empresas y Comercio Exterior de la Universidad del Valle. El autor siguió cuatro pasos, a saber: 1) Prueba piloto, 2) Prueba inicial de comprensión textual, 3) Intervención pedagógica gradual e interactiva, y 4) Aplicación de la prueba final.

Como resultado de la investigación que realizó Adolfo Perilla, encontró que el nivel de comprensión textual mejoró ostensiblemente en los estudiantes debido al desarrollo de las estrategias discursivas propuestas para la intervención. La comparación entre la pre-prueba y la postprueba le permitió al autor observar un significativo mejoramiento en la realización de inferencias del nivel enunciativo, un enriquecimiento de los conocimientos previos de los estudiantes sobre la arquitectura del texto, una concienciación sobre las estrategias de comprensión textual y aplicación según la tipología textual. La identificación de los géneros discursivos, las tipologías textuales, la intención de comunicación, entre otras categorías usadas en la intervención, posibilitaron el mejoramiento en la comprensión textual.

² Comillas del autor Perilla.

En esta misma perspectiva teórica se encontró la tesis de maestría *Incidencia de una intervención pedagógica en la comprensión y producción de textos argumentativos polifónicos, desde el discurso referido en un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle*, escrito por Fanny Hernández (2002), la cual se propuso verificar la incidencia de una intervención pedagógica propuesta desde la situación de enunciación de la perspectiva discursiva interactiva del lenguaje tomada de Martínez, Bajtín y Vygotsky (citados por Hernández, 2002), en la comprensión y la producción de textos argumentativos polifónicos, con énfasis en el discurso referido de un grupo de estudiantes de la Universidad del Valle, de un curso de Español.

Los resultados de las pruebas para evaluar la comprensión de textos mostraron que la intervención contribuyó a: identificar la relación entre el enunciador y lo referido, es decir cómo se construye la imagen o el posicionamiento de la voz del enunciador (31% de los estudiantes contestó la pregunta de manera correcta en la prueba inicial y el 88,5% en la prueba final); reconocer la relación entre el enunciador y el enunciatario, pues antes se les dificultaba identificar enunciados opuestos (el 82,8% no pudo identificarlos en la prueba inicial y solo el 17,2% lo logró, y en la prueba final el 33,3% no lo hizo y el 66,7% los identificó); identificar la intención enunciativa o relación del enunciador consigo mismo (en la prueba inicial el 44,8% contestó correctamente, y en la prueba final el 66,7%); y reconocer las voces ajenas (en la prueba inicial el 34,5% contestó de manera correcta sobre el discurso indirecto, y el 31% sobre el indirecto libre, y en la prueba final el 96,3% contestó de manera correcta sobre el discurso indirecto, y el 88,9% sobre el indirecto libre). En el discurso directo los estudiantes no presentaron mayor dificultad para identificarlo desde antes de la intervención pedagógica (en la prueba inicial contestaron correctamente el 86,2% y en la final el 88,9%).

Adicionalmente, la autora encontró en la prueba inicial que a los estudiantes se les dificultó reconocer el discurso referido como una estrategia argumentativa, tampoco tenían conciencia de la importancia de usarlo en sus textos argumentativos; reconocieron pocas veces las normas que estructuran y semantizan el texto argumentativo, lo cual les imposibilitaba construir textos de opinión intencionales; no tenían conciencia de la necesidad de representación del enunciatario al momento de producir sus textos; fundamentaban sus textos en la opinión personal, haciendo acusaciones a veces severas sin evidencias o voces que sustentaran sus argumentos; se apropiaban de voces ajenas sin el reconocimiento adecuado; hacían generalizaciones bastante amplias que no podían sustentar. Frente a esto, la intervención pedagógica logró concientizarlos

de la importancia del manejo del discurso referido para comprender textos de opinión, les ayudó a construir textos coherentes y bien fundamentados, con enunciadores relacionados adecuadamente presentados, les ayudó a seleccionar el estilo y la modalidad de su posibilidad o preferencia discursiva para ganar la adhesión de un enunciatario individual o colectivo de acuerdo con su intención en el texto. Dada la dificultad en el nivel de comprensión del Discurso indirecto Libre, sorprendió que este fuera el estilo discursivo más usado por los estudiantes en sus producciones finales. Las variables como el programa académico, experiencia académica y edad del estudiante, no afectaron o tuvieron incidencia en las producciones finales de los estudiantes.

De esta investigación se destaca el énfasis en el aprendizaje de estrategias para el manejo de enunciadores, enunciatarios y discurso referido, dada la polifonía que presentan los textos argumentativos. Aunque la actual investigación no se centra en el discurso referido, sí tiene en cuenta la polifonía del modo de organización elegido.

Ahora bien, se encontraron algunos antecedentes de intervenciones pedagógicas ya no en la universidad sino en el colegio, que tienen relevancia dada la perspectiva teórica, la intervención pedagógica y el modo de organización discursiva. Se trata de la tesis de maestría *Incidencia de una intervención pedagógica discursiva e interactiva en los procesos de comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de octavo de un colegio oficial de la ciudad de Cali* realizada por Nancy Agredo Trejos (2008) con el objetivo de analizar los resultados de una intervención pedagógica que se propuso contribuir a la comprensión de textos argumentativos polémico escritos, desde una perspectiva discursiva e interactiva a partir de Martínez, Bajtín, Charaudeau, Ducrot, Toulmin y van Eemeren. Para lograr esto, la autora buscó, primero, caracterizar los niveles de desempeño en la comprensión de textos argumentativos en los estudiantes de octavo grado participantes en la intervención; segundo, incidir en el mejoramiento de los procesos de comprensión de este tipo de textos en tales estudiantes mediante la identificación de las categorías de la dinámica enunciativa y, por último, verificar la incidencia de dicha intervención en los procesos de comprensión de los estudiantes.

La intervención que realizó Agredo fue cuasi-experimental; implicó la aplicación de una intervención pedagógica y unas pruebas antes y después de esta, para revisar su incidencia en la comprensión y la producción de textos. La intervención se realizó con 39 estudiantes de octavo

grado, que tenían entre 13 y 14 años. La situación enunciativa fue la variable dependiente y los niveles de desempeño (bajo, mínimo, medio y alto) variables independientes.

De las conclusiones, se destaca que su investigación permite explorar la comprensión textual a partir de la dinámica social enunciativa y mejorar dicha comprensión a través de la concientización de las variables discursivas por parte de los estudiantes, posibilitándoles orientar su proceso de comprensión y de aprendizaje. Asimismo, dado que los estudiantes mostraron un nivel mínimo en el procesamiento de pensamiento complejo, no lograron alcanzar un nivel de aceptación argumentativa. La prueba inicial arrojó que los estudiantes tenían un bajo nivel de comprensión del discurso argumentativo y producción textual; y la prueba final puso en evidencia un avance de los estudiantes en la identificación de los sujetos discursivos, la polifonía y los puntos de vista, afectando de manera favorable su competencia discursiva.

En los antecedentes referenciados se evidencia que los procesos de comprensión y producción de textos han sido objeto de estudio por parte de distintos investigadores, desde diversas perspectivas en las últimas dos décadas, dadas las implicaciones que tienen sobre la educación, específicamente en el aprendizaje tanto en lo que se refiere a la formación profesional como en la orientación de la formación de ciudadanos.

Si bien no todas las universidades colombianas se orientan hacia la alfabetización académica, sí es una preocupación del Ministerio de Educación y del Icfes la formación de los estudiantes en la comprensión de textos de diversos modos de organización discursiva y la producción textual de textos (el Icfes evalúa los argumentativos), consideradas competencias genéricas que todo egresado de la educación superior debe tener para la participación ciudadana y profesional.

Por otro lado, algunos investigadores han aplicado intervenciones didácticas fundamentadas en las perspectivas textual y discursiva del lenguaje en la Universidad del Valle. No obstante, la intervención didáctica que se propone y evalúa en esta investigación tiene características distintas y las variables analizadas también, en aras de que centrar la mirada en la perspectiva discursiva interactiva que comprende una dimensión sociocultural de los sujetos participantes tanto en la enunciación (lenguaje en uso) como en el proceso de aprendizaje.

6. MARCO CONTEXTUAL

La historia de la Universidad del Valle data de un tiempo y contexto socioeconómico muy distinto al actual. En la década de los 40, el ambiente económico y laboral era de producción agropecuaria primordialmente, y con aspiraciones en el ámbito industrial. No obstante, los niveles académicos en la región no contribuían al desarrollo económico. Por esta razón, algunos gobernantes y dirigentes de instituciones educativas impulsaron la apertura de una institución de educación superior y en 1945 la Asamblea Departamental creó la Universidad Industrial del Valle del Cauca, aunque años después incluyó carreras de salud como Enfermería y Medicina. Durante este tiempo, la universidad funcionó en las instalaciones del colegio Santa Librada (Universidad del Valle, 2005).

En 1955 la universidad cambió de nombre a Universidad del Valle, empezó la construcción de la sede en San Fernando y comenzó a funcionar el Departamento de Publicaciones. En 1962 creó la Oficina de Planeación Universitaria con miras a ampliar la cobertura educativa con sedes en otros municipios del Valle. Este mismo año, la familia Garcés donó un lote en Meléndez, en donde se encuentra ubicada ahora la sede principal de la universidad. Durante esta década, se intensificó la especialización del profesorado y se abrieron carreras administrativas, de humanidades, de educación y ciencias naturales.

En los años 70, la universidad vivió un sinnúmero de protestas estudiantiles y la dimisión de un rector; fue sede de los juegos panamericanos.

En 1980, la educación superior es reconocida en el país como un servicio público, lo cual impacta la investigación y el desarrollo de tecnologías a nivel nacional. Durante esta década, la universidad logró varios convenios para el desarrollo de la investigación, abrió diversos programas de posgrado y reconoció asociaciones profesoraes. Por esto, creó la estampilla pro Universidad del Valle, para invertir en planta física, dotación, desarrollo de tecnologías, comunicación, robótica y apertura de sedes en el departamento. Es durante esta década que se abrieron las primeras sedes regionales.

El nivel tan alto de las inversiones, junto con las pensiones que debía pagar, generó un déficit presupuestario que conllevó al cierre de la universidad durante un semestre en el año 1998. Jubilados y trabajadores no recibieron sus mesadas y sueldos durante cinco meses.

Durante las últimas décadas, la Universidad del Valle se ha caracterizado por apoyar la investigación, el desarrollo profesoral y el impacto a la comunidad a través de la extensión. Con relación al problema de investigación de este estudio, se destaca que los últimos planes de desarrollo (2005-2015 y 2015-2025) se preocupan por el desarrollo estudiantil, lo cual implica la contribución a la formación de personas que puedan establecer relaciones con el colectivo social y su entorno, el respeto y la tolerancia, la nivelación de los estudiantes afrocolombianos e indígenas y la disminución de la deserción; por la participación democrática, que requiere saber argumentar; entre otros aspectos fundamentales de la formación universitaria y de la participación a nivel profesional y ciudadana que involucran conocimientos sobre la comprensión y producción de textos argumentativos orales y escritos que posibiliten la participación en diferentes contextos.

7. MARCO TEÓRICO

Diversas son las perspectivas teóricas desde las cuales se han abordado los problemas en la comprensión y la producción de textos escritos. No obstante, teniendo en cuenta los antecedentes, se destaca la necesidad de ver a los participantes y al enunciado mismo de manera holística, considerando los contextos históricos, sociales y culturales en los cuales emerge el enunciado y que condicionan la producción del mismo. A la luz de lo anterior, el lenguaje es abordado en este trabajo desde la perspectiva discursiva e interactiva propuesta por Martínez (2015a, 2015, 2013a, 2006, 2005a, 2005b) en su modelo teórico metodológico Dinámica Social Enunciativa y que se encuentra en la primera parte del marco teórico; seguido de las inferencias que se requieren para la comprensión del discurso escrito (Martínez, 2013b, 1992, León, 2003, y McClelland, Rumelhart y Hinton (1992). Finalmente, se presenta una recapitulación del marco teórico.

7.1. LA PERSPECTIVA DISCURSIVA INTERACTIVA PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL

La perspectiva discursiva interactiva para la enseñanza del Español es tomada de los planteamientos de Martínez (2015a, 2015b, 2015c), quien se basa a su vez en la enunciación de Bajtin (2012, 1999), la discursividad de van Dijk (1996, 1992), la polifonía de Ducrot (1990), los actos de habla de Searle (1994) y Austin (1962), la argumentación desde Perelman (1997), van Eemeren (2006) y Toulmin (citado por Marafioti, 2003), la textualidad desde Halliday (1994) y Beugrande y Dressler (1997) y la interacción en el aprendizaje de Vygotsky (1998).

7.1.1. La pertinencia de la perspectiva discursiva interactiva

Actualmente parece una perogrullada decir que aprender a comprender y producir textos es fundamental. Sin embargo, los cambios tecnológicos y científicos se encargan de mostrar esto como una necesidad apremiante del estudiante y del profesional que incursiona en diferentes contextos sociales y culturales, a través de intercambios, posgrados, capacitaciones a nivel local e internacional, cambios laborales y en general las implicaciones de la vida ciudadana que exigen su participación en estas sociedades de maneras diversas.

Este trabajo de investigación aborda la problemática de la comprensión y la producción de textos argumentativos, una problemática válida y vigente para cualquier saber, cualquier disciplina, cualquier profesión, cualquier ciudadano, que debe acceder a aquellos saberes que cumplen el propósito de servir a la sociedad. Las universidades ofrecen programas académicos para la formación de profesionales que con sus saberes participen y contribuyan a satisfacer las necesidades de la sociedad en la que viven (Ortega y Gasset, 2004). Para ello, es menester reconocer que los saberes son dinámicos y que el profesional debe actuar en contextos cambiantes y diversos, por lo cual, debe tener saberes profundos, basados en esquemas mentales (McClelland et al., 1992) que permitan la apropiación y construcción del conocimiento (Martínez, 2015a).

Adicionalmente, las nuevas tecnologías de la información ofrecen también nuevas formas de educarse, de aprender y de participar en los discursos. El problema, como afirma Martínez (2015a), no es el acceso a la información, pues hoy en día muchas personas pueden tenerlo, pero hay sobresaturación de información. La clave está entonces en la información que se elige. Es necesario, por lo tanto, desarrollar estrategias analíticas y críticas para la selección y transmisión de información en estos espacios.

La educación está atravesada por discursos y es a través de ellos que se realizan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. La adquisición y construcción del conocimiento va a depender entonces, del modo de aprender y este, a su vez, del modo de comprender. Se requiere así, que el estudiante desarrolle la capacidad de apropiarse y generar conocimiento de manera autónoma. Además, la educación superior presupone la formación de un profesional capaz de interactuar en ámbitos profesionales y de ciudadanía, de modo que aporte a la sociedad. He ahí la pertinencia de la perspectiva discursiva interactiva para la comprensión y la producción de textos, que devenga en un mejoramiento del proceso de aprendizaje, para aproximarse cada vez más a la formación de “sujetos discursivos intencionales y autónomos con poder de interlocución, que tengan acceso a la experiencia del discurso argumentado y a la posibilidad de análisis para intervenir en la toma de decisiones” (Martínez, 2015a, p.145).

7.1.2. La perspectiva discursiva interactiva

La integración de las perspectivas discursiva interactiva es propuesta y desarrollada por Martínez en diversos textos desde la década de los 90. Se apoya en la necesidad de tener una

visión integrada y no fragmentaria del lenguaje, como constituyente de la imagen que tenemos del mundo y determinante de la forma como nos relacionamos con él; y consiste en la conexión entre la teoría discursiva del lenguaje y la teoría interactiva del aprendizaje, orientada a la enseñanza de la lengua materna.

En primer lugar, es menester aclarar que la discursividad pertenece a la perspectiva histórica y socio-cultural del lenguaje, la cual lo concibe como un “producto de la actividad humana colectiva y convoca en su construcción discursiva todos los valores culturales, cognoscitivos y afectivos del grupo donde se ha generado el discurso” (p. 19); el lenguaje se usa en contextos y circunstancias sociales particulares que se reflejan en el discurso producido, y la perspectiva socio-histórica da luces para guiar la comprensión de los discursos. No es la oración la unidad de análisis del lenguaje, según la perspectiva discursiva, pues esto promueve una visión fragmentada de los discursos; sino el enunciado, el cual promueve una visión holística, en la que se encuentran el conocimiento (logos), el contexto de la situación integrado (semantizado), los sujetos que participan y la intención comunicativa.

Además, la colectividad usa el signo «discursivo»³, esto es aquello de lo cual está hecho el discurso. Este uso colectivo le otorga un valor social (ideológico). El signo «discursivo» se convierte en esquemas cognitivos y se interioriza en la medida que se usa en las situaciones en las que hay interacción social. Se busca que el otro comprenda el discurso y se realiza una anticipación a su respuesta activa, por ejemplo, al concebir una refutación, como ocurre en la argumentación. Asimismo, el discurso actualiza las relaciones sociales jerárquicas y los grados de proximidad o de distanciamiento de los sujetos participantes de la interacción.

Ahora, el contexto es semantizado a través del lenguaje en uso (Martínez, 2013a), sea mediante su reconstrucción explícita o implícita en el discurso o a través del uso de marcas de la inmediatez de ese contexto. Estas marcas evidencian las valoraciones ideológicas y lo que Martínez (2015c) llama “coloraciones” sociales e históricas, como la época, el ambiente social, la clase social y la situación real en la que se dio la enunciación. Este contexto involucra a las personas que participan en la interacción: una persona se dirige a otra, ambas socialmente organizadas, con emociones y sensaciones socialmente orientadas; esto se semantiza en el enunciado.

³ Comillas de Martínez.

En segundo lugar, es necesario reconocer que el aprendizaje se da por procesos en los que intervienen discursos; los discursos requieren ser comprendidos y producidos en ese proceso, y se comprenden y se producen mediante el uso del lenguaje. De ahí se desprende la relación entre el lenguaje y el aprendizaje, entre las perspectivas discursiva del lenguaje e interactiva del aprendizaje: el discurso como el fundamento de una propuesta didáctica para mejorar el trabajo con los textos.

La enseñanza del español requiere de una teoría del aprendizaje que oriente el quehacer del docente en el aula de clase, que permita comprender cómo se aprende la lengua materna y cómo se enseña. El psicólogo social Vygotsky (citado por Álvarez y del Río, 1990) ofrece una perspectiva desde la cual se considera fundamental la interacción humana para el aprendizaje. Este autor se enfoca en el lenguaje como mediador en la inter-actividad entre el niño que aprende y el adulto que tiene un conocimiento que va a transmitir⁴:

Para Vygotsky las tecnologías de la comunicación son los útiles con los que el hombre construye realmente la representación externa que más tarde se incorporará mentalmente, se interiorizará. De este modo, nuestros sistemas de pensamiento serían fruto de la interiorización de procesos de mediación desarrollados por y en nuestra cultura (Álvarez y del Río, 1990, p.98).

La teoría del aprendizaje de Vygotsky, al igual que el análisis del discurso, se ubica en una perspectiva social y cultural, en donde se entiende que se requieren dos o más personas que cooperan en la construcción de significado, y en el caso específico del aprendizaje, uno que contribuye a que el otro elabore procesos cognitivos cada vez más complejos.

En este orden de ideas, la perspectiva discursiva interactiva involucra “Un principio de integración en el que la interpretación como habilidad comunicativa se fundamenta en la interrelación entre el proceso de lectura y el proceso de escritura así como en la comprensión de uno y otro proceso” (Martínez, 2015a, p. 26); a su vez, se establece un contrato de buena fe entre el profesor que quiere enseñar y el estudiante que quiere aprender. Estas intenciones son coherentes con el contrato social de habla del género pedagógico.

Las perspectivas discursiva e interactiva articuladas son el soporte teórico de esta investigación, en la medida que guían la construcción de la propuesta didáctica con la cual se interviene el grupo experimental y fundamentan el proceso por el cual se pretende que el

⁴ Vygotsky centra su investigación en el proceso de aprendizaje del niño y el papel del adulto en el mismo. No obstante, para esta investigación, se enmarca en el proceso de aprendizaje de un estudiante y el profesor que orienta este proceso.

estudiante sea cada vez más consciente de las intenciones de los discursos y las formas en que se presentan los sujetos en el mismo, para que mejore la comprensión y la producción de los diversos discursos en los que debe participar.

Ahora bien, la interacción en el aula se da entre estudiantes, para que haya procesos de concientización conjunta, y por otro, con el profesor que debe presentar estrategias de las cuales el estudiante se debe apropiarse para lograr la comprensión adecuada y producción de los textos argumentativos.

Estas perspectivas aplicadas a la enseñanza del español generarían que los estudiantes se formen como:

sujetos discursivos intencionales y autónomos con poder de interlocución, que tengan acceso a la experiencia del discurso argumentado y a la posibilidad de análisis para intervenir en la toma de decisiones. Estudiantes que puedan visualizar cuáles son los códigos que utilizan y las lógicas que generan los diversos discursos y en especial los discursos de transmisión de ideologías y de saberes (Martínez, 2015a, p.145).

La teoría mediadora de la significación y del sentido de la que habla Martínez (2015a), se cimienta en la perspectiva interactiva del aprendizaje porque esta apela a una pedagogía centrada en los participantes (profesor y estudiante), con énfasis en el potencial de aprendizaje de los estudiantes. Esto significa que las actividades deben tener en cuenta las capacidades y conocimientos de los estudiantes, sus ritmos, el proceso más que los resultados, articulados a las estrategias e información que exigen los textos, teniendo como foco las necesidades y motivaciones del estudiante.

La interacción juega un papel fundamental, en la medida que son los procesos de conocimiento entre dos o más personas, el intercambio comunicativo de la información adecuada, lo que posibilita el aprendizaje (Vygotski, 1998). Es por ello que, en su propuesta, la autora plantea la necesidad de realizar actividades grupales en las que los estudiantes compartan, discutan, se corrijan y se concienticen de las formas de procesar la información, pues el trabajo en grupo promueve los ritmos de aprendizaje.

A la luz de lo anterior, la propuesta de Martínez (2015a), en relación con la enseñanza del español desde las perspectivas discursiva e interactiva, nace de la

necesidad de pensar en el tipo de enseñanza de la lengua materna que se hace necesario privilegiar en la educación y por el otro, en la pertinencia de una teoría mediadora de la significación y del sentido que ofrezca una mejor explicación a los procesos de generalización y de sentido del mundo social y cultural (p.143).

Ahora, por medio de la perspectiva discursiva interactiva, en lo que respecta a los procesos cognitivos, se pretende desarrollar:

- 1) la competencia discursiva, de modo que el estudiante tenga principios de apropiación y generación del conocimiento;
- 2) la capacidad para analizar contextos diversos; y
- 3) la habilidad de reconocer la diversidad discursiva y las modalidades argumentativas.

Para ello, metodológicamente, la perspectiva ofrece:

- 1) potenciar los procesos cognitivos para generalizar, reducir e integrar semánticamente;
- 2) optimizar las relaciones que se deben establecer entre niveles y funciones del texto y con otros textos; y
- 3) mejorar la forma de vincular los elementos constitutivos del discurso (Martínez, 2015a, 1997).

Considerando lo anterior, Martínez realiza la propuesta teórico-metodológica, que guía esta investigación.

7.2. LA DINÁMICA SOCIAL ENUNCIATIVA

La Dinámica Social Enunciativa (DSE) es una propuesta teórico-metodológica basada en el concepto de Género Discursivo y en el enunciado, como unidad de análisis de los discursos.

Para ello, Martínez (2015c) se basa en dos características fundamentales del enunciado, que permiten identificar por qué se concibe como la unidad de análisis:

- 1) El enunciado es de naturaleza intersubjetiva, pues es el espacio discursivo en el que se encuentran los sujetos discursivos y presentan “sus voces institucionales, sus valores, sus emociones y sus razonamientos” (Martínez, 2015c, p. 64). Los sujetos son: 1) el *locutor* o *voz responsable* del enunciado (Ducrot, 1990), que presenta por lo menos dos puntos de vista o *enunciadores*; 2) los *enunciadores*, que muestran al menos dos caras (valoraciones) de los puntos de vista; 3) el *interlocutor* para el cual se construye el enunciado, y 4) los *enunciatarios* que se construyen como aliados u opositores de uno o varios puntos de vista, pensados a partir de los interlocutores. Esta intersubjetividad involucra el *principio de alteridad*, a partir del cual se entiende que todo enunciado responde de alguna manera a un enunciado anterior, a un enunciado

pasado que motiva la producción del enunciado presente, a la vez que espera una respuesta futura (Martínez, 2013a).

2) El enunciado es de naturaleza dialógica, dado que construye internamente un diálogo social entre sujetos que participan en un género discursivo particular.

7.2.1. Presupuestos teóricos

El modelo teórico metodológico de Martínez (2015b) se basa en 4 presupuestos teóricos:

1. El enunciado emerge en el marco de un género discursivo particular.
2. El contexto se integra en el enunciado.
3. La diferenciación entre sujeto empírico, locutor y enunciador
4. Las prácticas sociales se transforman en prácticas simbólicas.

7.2.1.1. *El enunciado emerge en el marco de un género discursivo particular*

Las esferas de intercambio y las prácticas sociales que se dan en ellas, condicionan el uso del lenguaje (Martínez, 2015a). A esto, se asocia la noción de género discursivo tomada de Bajtín (2012, 1999). No se inventan géneros discursivos cada vez que se construye un enunciado, sino que este se enmarca en un género discursivo ya existente en la comunidad. Además, no es igual un discurso político a un discurso pedagógico, o a un discurso periodístico; sino que los enunciados se suscitan coherentes con el género discursivo en el que se circunscriben. El propósito del locutor hacia el interlocutor y su intención al referirse al tema en la forma en que lo haga, estarán estrechamente relacionados con el género discursivo del enunciado; puesto que corresponderán a los propósitos e intenciones propios de dicho género. Así, el enunciado se produce coherente con una práctica social y esta da cuenta del género discursivo al que se circunscribe tal enunciado. Las valoraciones, los acentos, los actos de habla en un género discursivo pedagógico son diferentes a los que se dan en un género periodístico, puesto que en el primero, por ejemplo, se tiene el propósito de enseñar y en el segundo de informar (Martínez, 2013a).

El género discursivo, en tanto práctica social y esfera en las cuales emerge el enunciado, da cuenta del propósito y de la intención del enunciado. Esto permite asegurar que la noción de género es dinámica, social y evolutiva, puesto que puede haber prácticas sociales en el futuro que no se den ahora, pero que podrán constituir nuevos géneros discursivos (2015c).

7.2.1.2. *El contexto se integra en el enunciado*

En el enunciado, según la perspectiva dialógica bajtiniana, se ponen en escena a los sujetos participantes, sus voces, los roles socio-institucionales que cumple el uno respecto del otro, sus emociones, valores y razones. El contexto se representa a través de los valores, las emociones y las razones de los sujetos discursivos, los cuales se encuentran en lo dicho en el enunciado por el locutor, en la construcción que hace de los enunciadores y de los enunciatarios, en el tema y en la forma como se refiere a él. Martínez (2013a) afirma que el contexto no está fuera del enunciado, sino que es un “dentro de”, que está semantizado. Esto significa que la Situación de Comunicación y la Situación de Enunciación se integran en el enunciado.

En la Situación de Comunicación, el propósito y la intención del enunciado permiten identificar el contrato social de habla⁵ propio del género discursivo al que corresponde. En la Situación de Enunciación, en cambio, se ponen de manifiesto las Tonalidades (intencional, predictiva y apreciativa) que permiten identificar el tipo de imagen discursiva construida, teniendo en cuenta los actos de habla usados; y las Dimensiones (racional, axiológica y emotiva) que dan cuenta de la imagen discursiva que se construye del sujeto para lograr la credibilidad, es decir, se construye el *Ethos* del sujeto (Martínez, 2015b).

7.2.1.3. *La diferenciación entre sujeto empírico, locutor y enunciador*

En la teoría polifónica, Ducrot (1986) realiza esta diferenciación, la cual consiste en replantear la tradicional forma de concebir al sujeto discursivo que participa en el enunciado. Ya no se trata de la unicidad del sujeto, sino de la polifonía evidenciada a través de diversas voces discursivas. En la Dinámica Social Enunciativa, Martínez (2015c) integra en la *Situación de Comunicación*: 1) la voz del *Locutor*, que legitima el enunciado como voz responsable del género discursivo, 2) la voz del *Interlocutor*, que es ese lector u oyente virtual en su rol socioinstitucional a quien se dirige un enunciado y 3) el *Tema*, que es aquello de lo que se está hablando. Estas se proyectan en la *Situación de Enunciación*, en: 1) el *Enunciador*, a través del cual se construyen las imágenes privilegiadas para lograr la credibilidad, 2) en el *Enunciatario*, que son las construcciones que hace el enunciador de las imágenes del interlocutor y 3) en el

⁵ Esta noción de contrato social de habla es desarrollada por Martínez a partir de los planteamientos sobre el contrato de comunicación de Patrick Charaudeau (2009).

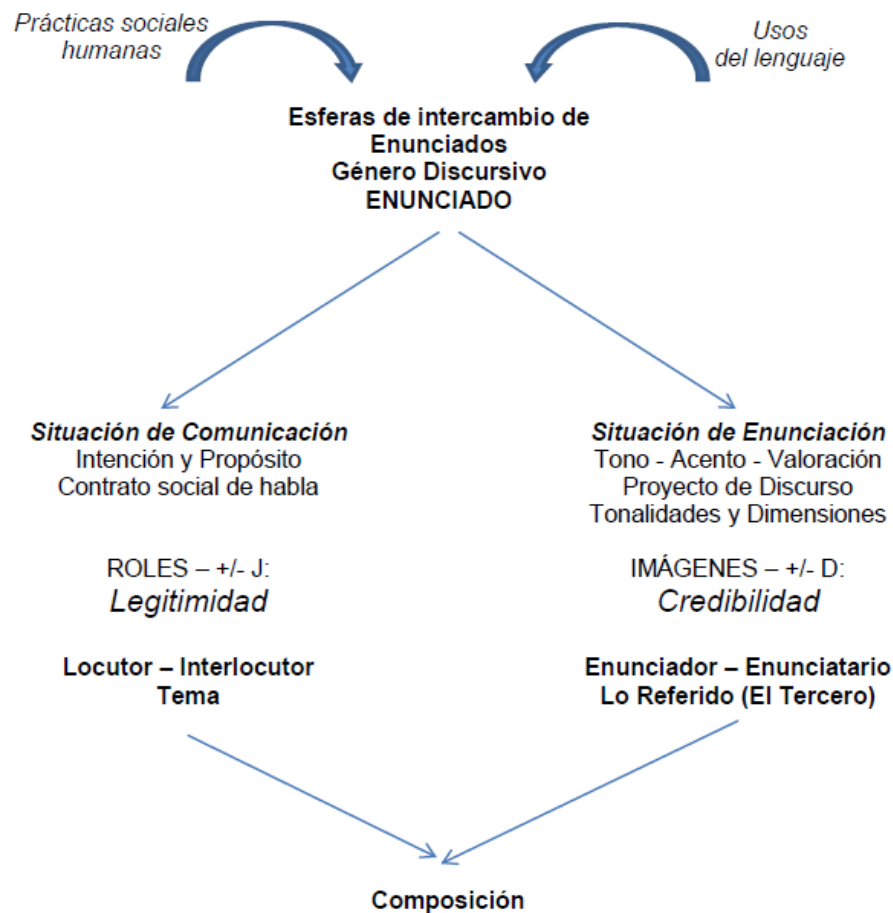
Tercero o referido, que son las construcciones asociadas a aquello de lo que se habla. Estas dos últimas categorías (enunciatario y referido) son construidas en la Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2015c) a partir de la dimensión dialógica de Bajtin. Además, Martínez (2015a y 2015c) aclara que tanto la Situación de Comunicación como la de Enunciación suceden de manera simultánea en el enunciado.

7.2.1.4. Las prácticas sociales se transforman en prácticas simbólicas

Según Bernstein (1994, citado por Martínez, 2015c), lo externo se convierte en interno y nuevamente permite observar lo externo a través del enunciado, es decir, las prácticas sociales se convierten en prácticas simbólicas. Dado que en la Situación de Comunicación participan el Locutor como voz responsable y el Interlocutor como voz co-responsable, se evidencia el control simbólico en la relación que se establece entre ellos a través del enunciado enmarcado en un género discursivo particular; por su parte, en la Situación de Enunciación se ponen de manifiesto los procedimientos discursivos y argumentativos que determinan los grados de cercanía y lejanía entre los sujetos, sus opiniones, sus valores y sus emociones. Así, Martínez (2015b) propone al enunciado como el elemento funcional que determina los procesos de interiorización de la cultura, y la interiorización está marcada por el uso de lo que Bernstein llama códigos restringidos y códigos elaborados.

En la Dinámica Social Enunciativa (Ver figura 1), las relaciones de fuerza social no son externas sino que se construyen discursivamente en el enunciado: en la Situación de Comunicación a través del Locutor como voz responsable del género discursivo y el Interlocutor, y en la Situación de Enunciación a través de los puntos de vista y las imágenes construidas de los sujetos discursivos. La Situación de Comunicación da cuenta del género discursivo en el cual se produce el enunciado, el tipo de texto producido, el contrato social de habla y, mediante ellos, se observan los roles de poder de los sujetos discursivos (Locutor e Interlocutor). En la Situación de Comunicación, el género discursivo es lo que legitima a los sujetos discursivos. Por su parte, la Situación de Enunciación evidencia cómo se construyen los enunciadorees y los enunciatarios, los puntos de vista y las tonalidades de los actos de habla, amén de las imágenes construidas de los sujetos. En la Situación de Enunciación se observa hacia qué punto de vista se acerca el Locutor y de cuál se distancia; por su parte, a través de los Enunciatarios se muestra cómo se construyen voces aliadas u oponentes de los puntos de vista planteados por el Locutor (Martínez, 2013a).

Figura 1. Diagrama de la Dinámica Social Enunciativa



Fuente: Martínez (2015b)

7.2.2. Una propuesta para la integración de la argumentación en la enunciación

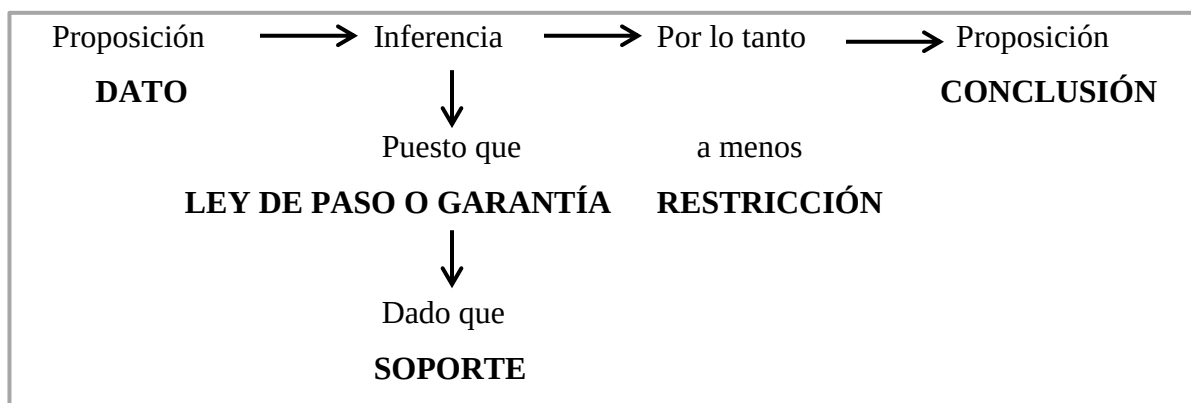
La Dinámica Social Enunciativa se propone analizar la argumentación en la enunciación; en otras palabras, es la orientación social de la argumentación. Para ello, Martínez (2015c) integra tres perspectivas de la argumentación: la analítica práctica de Toulmin (citado por Marafioti, 2003), la nueva retórica de Perelman (1997) y la dialéctica crítica de van Eemeren y Grootendorst (2006).

La **analítica práctica** se basa en la razón práctica, se distancia de la lógica matemática y se acerca a lo jurídico a través de la lógica informal, aunque se distancia del concepto de persuasión porque lo ubica en la forma como argumentaban los sofistas, y se acerca al término *convencer*, entendido como el sometimiento de las opiniones al tribular de la razón. En este sentido,

Toulmin (citado por Marafioti, 2003) aporta a los usos del lenguaje y de la razón en la práctica cotidiana. Por eso las garantías que fundamentan el argumento del modelo de Toulmin son generalmente lógica de la vida cotidiana.

Toulmin señala que lo que importa en la argumentación no es la verdad sino la verosimilitud. Así, entonces, no se basa en postulados filosóficos (como la premisa mayor y la premisa menor) sino que en el modelo de Toulmin se trata de dar unos *datos* que permitan llegar a una *conclusión*, en donde la validez del argumento está relacionada con el dominio o campo en el que este argumento se realiza, a través de las *garantías*. Las garantías se basan en las creencias del dominio o campo en el que se construye el argumento. Esto indica que la analítica práctica aplica a diversos dominios o géneros discursivos (Ver figura 2).

Figura 2. Modelo de la analítica práctica



Fuente: Adam (1995).

La analítica práctica se integra en este modelo para analizar la dimensión racional del sujeto: “Un discurso convocará un carácter más analítico cuando se destacan procesos de razonamiento en su construcción (Ratio)” (Martínez, 2015c, p. 77). Además, se entiende que el enunciado, la unidad de análisis del discurso, es el logos, como razón. En otras palabras, Toulmin aporta a la estructura semántica del argumento, dada a través del enunciado.

La **nueva retórica** se basa en la retórica jurídica de Aristóteles. Perelman (1997) destaca de la argumentación los usos para la búsqueda de la adhesión del auditorio, por ello no riñe con la persuasión, sino que busca incidir en el otro a través de estrategias persuasivas para lograr la adhesión. Para ello, hace énfasis en el Phatos, pues no está a favor de los discursos demostrativos, sino de los discursos no formales.

Este autor habla de la aceptabilidad de los argumentos, porque el discurso está determinado y validado por el auditorio. A la luz de ello, la nueva retórica tiene en cuenta los valores y sus jerarquías, y los tópicos privilegiados (o aceptados) por el auditorio para argumentar, los tipos de enlace utilizados y la forma de usarlos.

De la nueva retórica, Martínez (2015c) relaciona la dimensión emotiva que el sujeto discursivo puede presentar a través de los enunciadores, toda vez que a través del argumento se apele al *pathos* (a las emociones, a los sentimientos, a la solidaridad). Asimismo, se tiene en cuenta al interlocutor y la imagen que de él se construye a través de los enunciatarios, para anticiparse a sus posibles refutaciones.

Por otro lado, la perspectiva de la argumentación propuesta por van Eemeren y Grootendorst (2006) es la **dialéctica crítica**. Esta se basa en la búsqueda de una argumentación razonada, que parte del supuesto de que la información del argumento es entregada con principios de responsabilidad y respeto por el otro. Se ubica entonces en una postura que resalta la ética en la argumentación.

Para que un argumento sea aceptable en la dialéctica crítica, van Eemeren y Grootendorst hacen una aproximación a la epistémica-retórica para dar la eficacia del argumento, y una aproximación a la pragma-dialéctica, para que aporte a la resolución del conflicto. Los autores se ubican en el debate como modo de resolver el conflicto a través de la argumentación. Martínez (2015c) se apoya en van Eemeren y Grootendorst para analizar la dimensión axiológica de los sujetos discursivos, y realizar la confrontación con normas de la argumentación dialéctica, esto es, con énfasis en el aspecto ético del proceso argumentativo. El tono dialéctico de la argumentación se manifiesta, entonces, cuando el proceso discursivo enfatiza en aspectos éticos, de competencia y valores (*ethos*).

En la Dinámica Social Enunciativa se logra analizar la dinámica argumentativa a través de las tres teorías argumentativas integradas. Martínez sostiene que no es pertinente separarlas, puesto que “las relaciones de fuerza son diversas y, en un momento dado, pueden destacar más la racionalidad o más la ética o la sensibilidad” (2015c, p.77). Esta integración posibilita evidenciar la orientación social de la argumentación. En sincronía con lo anterior, “el Logos es el espacio Discursivo, el Enunciado o «terreno común» donde se construye la dinámica enunciativa entre los sujetos discursivos –Enunciador, Enunciatario y el Tercero, lo enunciado o la Voz ajena– y

las tres dimensiones del sujeto discursivo –Axiológica, Emotiva y Racional”. (Martínez, 2015c, p. 77).

El tipo de interacción entre los sujetos participantes en el enunciado, la relación jerárquica y grado de cercanía o lejanía entre ellos, y el género discursivo son las manifestaciones de la dinámica argumentativa.

7.2.2.1. *La construcción discursiva del sujeto*

Martínez (2015b, 2015c) hace un repaso por los postulados teóricos de Ruth Amossy (1999), quien ha estudiado la noción de *ethos*, diferenciando entre *ethos* discursivo y *ethos* previo o prediscursivo. Martínez se distancia del concepto de *ethos* previo, debido a que se contrapone a la concepción del sujeto como construcción discursiva, y se apoya en lo que plantea Eggs (citado por Martínez, 2015b), pues el *ethos* se construye cuando se intenta convencer a través del discurso.

Ahora, tanto la Situación de Comunicación como la Situación de Enunciación dan cuenta de la forma como se construyen los sujetos para convencer a través del discurso. Por ello, el sujeto empírico (Ducrot, 1990), el de carne y hueso, no es el que se debe estudiar para la comprensión de un enunciado, sino el *sujeto discursivo* (locutor y enunciador): tanto el Locutor, voz responsable del enunciado (identificado a partir de marcas como *yo, mí, me, aquí, ahora*), como el Enunciador, que representa puntos de vista relativos al tema del cual se habla, a través de los cuales se construye la imagen discursiva. Así, el sentido del enunciado está ligado a la comprensión de los diferentes puntos de vista explícitos o implícitos en él y de las relaciones entre los sujetos discursivos.

Lo anterior quiere decir que el sujeto es construido discursivamente de manera integral en la polifonía y que a través de esta construcción puede presentarse en un mismo discurso desde varias dimensiones: emotiva, ética y racional. Simultáneamente, puede convocar en un mismo discurso a un enunciatario con una imagen similar.

A continuación se presentan las dimensiones del sujeto de las que habla Martínez (2015b), basada en Aristóteles (2005):

- a) **Dimensión ética:** se construye un *ethos* confiable a través de estrategias discursivas, valoraciones, argumentos y consejos que presentan al sujeto a favor de valores que le muestran como alguien sincero, honesto, justo, equitativo, sabio, prudente, razonable.

- b) Dimensión emotiva:** se construye un *ethos* sensible a través de estrategias discursivas, valoraciones, argumentos y consejos que presentan al sujeto como alguien solidario, amistoso y agradable, que se comporta como aliado y busca aliados. En una polémica le permitiría construirse como oponente, mostrándose pasional.
- c) Dimensión racional:** se construye un *ethos* racional a través de estrategias discursivas, valoraciones, argumentos y consejos que presentan a un sujeto que resalta las razones, justificaciones y causas, de modo que se muestra como alguien competente, analítico y deliberado, con experiencia y dominio de un saber.

La confiabilidad se suscita a través de la construcción del *ethos*, en términos aristotélicos: “Tres son las causas de que los oradores sean dignos de fe, pues otros tantos son, fuera de las demostraciones, los motivos por los cuales creemos, a saber: la prudencia, la virtud y la benevolencia” (Aristóteles, 2005, p.158). El *ethos* es la identidad que se construye a través del discurso –*ethos* discursivo, como lo llama Ammosy (1999)–, es decir en la Situación de Comunicación y la Situación de Enunciación integradas en el enunciado, de modo que “los procedimientos discursivos darán cuenta de la construcción de los sujetos en estos dos planos del enunciado así como de los efectos persuasivos del discurso” (Martínez, 2005b, p.147).

Tabla 1. Las dimensiones en la Dinámica Social Enunciativa

LA PERSUASIÓN SE BASA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ETHOS DISCURSIVO		
LA CONSTRUCCIÓN DE LA CONFIANZA – DE LA CREDIBILIDAD		
ETHOS CONFIABLE	ETHOS SENSIBLE	ETHOS RACIONAL
>>DE VALORES	>> DE EMOCIONES	>> DE RAZÓN
<i>Los procedimientos discursivos, los argumentos y consejos resaltan un Sujeto:</i>	<i>Los procedimientos discursivos, los argumentos y consejos buscan despertar emociones y resaltan un Sujeto:</i>	<i>Los procedimientos discursivos, los argumentos y consejos resaltan un Sujeto:</i>
SINCERO HONESTO JUSTO – EQUITATIVO RAZONABLE SABIO - PRUDENTE	SOLIDARIO AMISTOSO AGRADABLE >> UN ALIADO UN SUJETO QUE GENERA: ODIO RECHAZO INCOMODIDAD >> UN Oponente	COMPETENTE RACIONAL DELIBERADO DE LÓGICA RAZONADA Procedimientos discursivos: ENTINEMAS EJEMPLOS ALIADOS OPONENTES TESTIGOS
UN SUJETO DIGNO DE FÉ	UN SUJETO GENEROSO	UN SUJETO COMPETENTE
DIMENSIÓN ÉTICA	DIMENSIÓN EMOTIVA	DIMENSIÓN RACIONAL
LA CONSTRUCCIÓN INTEGRAL DEL SUJETO - DEL ETHOS -		

Fuente: Martínez (2015b, p. 154)

7.2.2.2. Las tonalidades y valoraciones

La tonalidad es una categoría de análisis de la Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2013a, 2015c) que da cuenta de la manera en que se manifiestan discursivamente las relaciones sociales, mediante las valoraciones positivas o negativas de los puntos de vista y de las relaciones jerárquicas que asigna el locutor a los demás sujetos construidos en el enunciado. Los actos de habla son las manifestaciones de las tonalidades (ver Tabla 2):

- a) **Tonalidad apreciativa:** consiste en la valoración que realiza el locutor (como enunciator) hacia el tercero, la voz ajena.

- b) Tonalidad predictiva:** se usan actos de habla para establecer una relación de cercanía y de orientación social entre el locutor (como enunciador) hacia el enunciatario.
- c) Tonalidad intencional:** se usan actos de habla para mostrar la valoración que hace el locutor de los enunciatarios, buscando reforzar su imagen que puede ser de autoridad o de credibilidad del enunciatario.

Tabla 2. Las tonalidades y la orientación social de los actos de habla

TONALIDAD INTENCIONAL	TONALIDAD PREDICTIVA	TONALIDAD APRECIATIVA
Locutor en Relación con Enunciador	Locutor- Enunciador en relación con Enunciatario	Locutor-Enunciador en relación con el Tercero o la Voz ajena
<i>Orientación (+)</i> <i>Asertivos:</i> Afirma, Declara, Plantea, Propone, Supone, Reivindica, Asevera, Constata, Informa, <i>Comisivos:</i> Promete, Acepta, Acuerda, (se compromete a cumplir) <i>Declarativos (institucionales):</i> Proclama, <i>Declarativos de uso:</i> explica, define, precisa, amplía (Proposiciones Descriptivas) Reclama, Cuestiona, Advierte, Evalúa, Exige, Rechaza	<i>Orientación (+)</i> <i>Directivos:</i> Recomienda, Aconseja, Sugiere Solicita, Pregunta, Ordena, Interpela Aprueba, Autoriza, le Propone (empujan Interlocutor a defender su punto de vista) <i>(Proposiciones Incitativas)</i>	<i>Orientación (+)</i> <i>Expresivos positivos:</i> congratulación, condolencia, <i>Manifestación de alegría,</i> Opinar acerca de algo o alguien: <i>Apreciar , con Respeto, con Acogimiento</i> A través de Discurso Referido: Ensalza, Engrandece, Respeta, <i>Aprecia, Acaricia, Cuida, Acoge (Proposiciones Apreciativas)</i>
<i>Orientación (-)</i> <i>Declarativos:</i> Se confiesa, Se excusa	<i>Orientación (-)</i> <i>Apelativos:</i> Amenaza, Critica, Insulta, Advierte Refuta, Regaña a, Amonesta, Fastidia Provoca, Atemoriza, Rebaja, Denuncia Invoca	<i>Orientación (-)</i> <i>Expresivos negativos:</i> Amonesta, Reclama, Insta, Llama la atención, Denuncia <i>Manifestación de enfado, cólera, arrepentimiento</i> Ironiza, se burla, Rebaja, Minimiza a través de Discurso Referido: Minimiza, Fastidia, Provoca, Atemoriza, Amonesta, Denuncia

Fuente: Martínez (2013a)

Las valoraciones, según Martínez (2013a, basada en Bajtín) muestran la jerarquía y el grado de intimidad entre los sujetos que interactúan:

- a) Puede haber una valoración de distancia jerárquica social del enunciador respecto del enunciatario o del tercero. Representa en el enunciado autoridad, clase social.
- b) El grado de confianza entre el enunciador y el enunciatario o el tercero muestra una relación en la que se establece como aliado, oponente o testigo.

Ahora bien, las relaciones sociales son clasificadas por Martínez (2013a) de acuerdo al grado de distanciamiento:

- a) **Enunciatario aliado:** cuando el distanciamiento es débil (D-) entre el enunciador y el enunciatario.
- b) **Enunciatario oponente y tercero oponente:** cuando el distanciamiento es fuerte (D+) entre el enunciador y el tercero y débil (D-) entre el tercero y el enunciatario (se usan, por ejemplo, con sátiras para ridiculizar).
- c) **Tercero aliado y enunciatario oponente:** cuando el distanciamiento es débil (D-) entre el enunciador y el tercero, pero distanciamiento fuerte con el enunciatario (D+).
- d) **Tercero oponente:** cuando el distanciamiento es fuerte entre el enunciador y el tercero.

A la luz de lo anterior, el sentido del enunciado se encuentra rastreando los puntos de vista, las imágenes y las relaciones que se establecen entre los sujetos discursivos. Así, la Dinámica Social Enunciativa se erige como un modelo teórico que contribuye a leer y producir textos argumentativos; pues, en la medida que permite evidenciar los diversos posicionamientos adoptados y las imágenes construidas por los sujetos discursivos, posibilita decantar las intenciones, los propósitos y las formas de construcción del discurso. Como modelo, coadyuva a tener conciencia de las estrategias discursivas y argumentativas que se deben usar en un texto argumentativo.

7.3. LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO ESCRITO

Para hablar de la comprensión del discurso escrito, en esta parte primero se aborda la diferencia entre el discurso oral y el discurso escrito, con el propósito de caracterizar este último. En segundo lugar, se describe la diferencia entre los procesos de comprensión y de producción del discurso escrito. Seguidamente se revisan diversas perspectivas teóricas desde las cuales se han estudiado las inferencias, como procesos fundamentales para la comprensión de texto

escrito. Luego, se especifica el papel de las inferencias en el intercambio verbal, para continuar con la importancia de apropiarse de esquemas cognitivos que posibiliten la realización de las inferencias. Por último, se menciona la taxonomía de las inferencias que realiza Martínez, a partir de las cuales se propone este estudio.

7.3.1. Discurso oral y escrito

El discurso oral ha sido diferenciado del escrito por Ong (1987) y Martínez (2015a). En primer lugar, se destaca que los estudios literarios fueron los primeros en contrastar estos dos modos de expresión, y no la lingüística. Luego, esta toma como referencia los estudios literarios para esta comparación (Parry, citado por Ong, 1987, p.16).

Por un lado, se resalta la supremacía de la oralidad con relación a la escritura, por varias razones: en primer lugar, el sonido articulado (propio de la oralidad) se relaciona directamente con el desarrollo del pensamiento y la comunicación, porque permite la expresión (Ong, 1987, p.16); en segundo lugar, la expresión oral puede existir sin ser plasmada nunca, pero no ha habido jamás escritura sin oralidad (p.17); y tercero, toda lengua escrita es hablada, esto significa que todo texto escrito está relacionado con el mundo del sonido.

Además de lo anterior, Ong clasifica la oralidad en primaria y secundaria. La primera es aquella que se habla en las culturas que no conocen la escritura, y la segunda se habla a través de aparatos tecnológicos, que dependen de la escritura. Actualmente, la oralidad primaria solo sobrevive en algunas culturas de tradición únicamente oral, puesto que casi todas las culturas conocen la escritura.

Por su parte, la escritura “da una nueva estructura al pensamiento”, de hecho es la que posibilita el pensamiento estructurado propio del estudio, mejor dicho, de la academia. De ahí, que los lingüistas se ocuparan primero de la escritura y luego (en décadas recientes) de la oralidad. Los hablantes de las culturas de tradición oral exclusivamente aprenden a través del entrenamiento, el discipulado, la escucha y la repetición, y pueden tener mucha sabiduría pero no estudian en el sentido estricto del término (Ong, 1987); mientras que la escritura permitió la explicitación del conocimiento que permanecía de manera implícita en los hablantes (Olson citado por Martínez, 2015a): “Todo pensamiento, incluso el de las culturas orales primarias, es hasta cierto punto analítico: divide sus elementos en varios componentes. Sin embargo, el

examen abstractamente explicativo, ordenador y consecutivo de fenómenos o verdades reconocidas resulta imposible sin la escritura y la lectura” (p.18).

Asimismo, el discurso escrito, como unidad semántica racional, brinda oportunidades para tomar decisiones que devengan en la apropiación y la modificación de esquemas cognoscitivos, dado que pone en escena la diversidad social y cultural (Martínez, 2015a). Esto encarna la condición *sine que non* de la escritura para el pensamiento escolarizado, pues ayuda a estructurar el pensamiento y por lo tanto a organizar el discurso oral y el escrito, al punto que Ong (1987) afirma que “la escritura ha transformado la conciencia humana” (p. 81), a través de la comprensión y la producción de textos.

Un ejemplo de lo anterior es que algunos principios de la oratoria fueron propuestos a raíz del surgimiento de la escritura: la oralidad fue estudiada a través de la escritura. No obstante, es necesario reconocer que toda forma de discurso oral no es homogénea.

Otra diferencia es el grado de complejidad del discurso escrito; si la extraemos de la clasificación que hace Bajtín (citado por Martínez, 2013b, p.129) de los géneros discursivos, por un lado se encuentran los géneros primarios, que se componen de discursos que emergen en la cotidianidad, como la conversación y el relato cotidianos; y por otro, se encuentran los géneros secundarios, como el literario, el pedagógico, el científico, el periodístico y el jurídico, cuyos grado de elaboración y nivel de complejidad son más altos. Esto implica que el discurso oral en una clase o en un seminario pertenecientes al género pedagógico, o un debate del congreso sobre un proyecto de ley, propio del género jurídico, se circunscriben en géneros secundarios, en tanto discursos orales que requieren la lectura, la organización y la jerarquización de información pertinente que devengan en un nivel de elaboración textual mayor, también con una estructuración más compleja de la información.

Asimismo, el discurso escrito se caracteriza por ser un discurso autónomo (Olson citado por Martínez 2015a y Ong, 1987), esto es, un discurso en el cual se explicita el contexto situacional (Martínez, 2015a). No es un discurso dependiente del contexto sino independiente del contexto, por cuanto lo construye discursivamente en el enunciado. Así, se da una interacción encubierta, cuyo lector se construye discursivamente como un lector virtual, junto a su rol y sus puntos de vista. Mientras que en la oralidad, el contexto y el lector intervienen de manera directa.

Ahora que se ha caracterizado el discurso oral y el discurso escrito, es menester abordar las diferencias entre los procesos de comprensión y de producción del texto escrito específicamente.

7.3.2. Comprensión y producción de textos escritos

En este apartado se aclaran las diferencias entre la comprensión y la producción de textos escritos. Para empezar, la escritura es específicamente un proceso de expansión de la información, tanto de las ideas como de la parte semántica del texto, pues explicita conocimiento compartido con el lector y conocimiento de otros textos relacionados con el que se está escribiendo.

No obstante, la novedad en el texto escrito es lo que motiva al interlocutor y le da relevancia al texto. Beaugrande y Dressler (1997) afirman que el lector busca información nueva, la cual se debe presentar siempre ligándola a una información vieja, haciendo *tema y rema*, como lo llaman Calsamiglia y Tusón (2004); esto es, poner una información conocida como soporte (tema) de otra que se aporta nueva (rema). En otras palabras, el tema y el rema son lo que le dan continuidad al discurso.

Dado que el escritor debe construir discursivamente en su escrito al interlocutor y este no puede responder ni refutar nada de lo que él diga, “el escritor debe asumir el papel de los dos participantes en la interacción” (Martínez, 2015a, p. 35), debe visualizar al interlocutor de su discurso, suponer sus conocimientos previos e identificar posibles objeciones para anticiparse a ellas. Por esto, la comprensión de un texto escrito depende de la cercanía entre la construcción que se hizo del lector virtual (supuesto, imaginado por el escritor) y el lector real, pues en esta construcción se dirige el texto a jóvenes o a adultos, a hombres o a mujeres, a una ideología de izquierda o de derecha, a personas con títulos académicos de posgrado o sin títulos académicos, entre otros; estos factores afectan la comprensión del mismo.

Asimismo, la comprensión implica extraer el sentido global del texto y no solo el significado de las palabras; lo que Martínez (2015a) plantea como una “construcción semántica de significados relacionales” (p.36). Se usa la memoria de largo plazo para almacenar la información semántica relevante, en macroestructuras. El dilema está en cuál es la información que un lector valora como relevante. He aquí la importancia de la apropiación de esquemas que guíen la aprehensión de la información semánticamente estructurante.

Ahora bien, la educación primaria, secundaria y superior se basa en el discurso escrito para los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los avances tecnológicos que han llevado a las instituciones educativas a valerse de aparatos tecnológicos y redes de información (internet) han

demandado una comunicación basada, cada vez más, en el discurso escrito, abriendo paso a las clases virtuales, foros *on line*, asesorías académicas por *chat*, talleres y tareas que deben poner los estudiantes en las plataformas virtuales de las instituciones educativas y trabajos en grupo editados por los estudiantes en la nube. Asimismo, los textos de la tradición escrita, como los artículos, los libros de texto, los libros científicos, la prensa, las revistas, los correos electrónicos, entre otros, demandan de sus lectores un conocimiento suficiente sobre cómo leerlos para extraer de ellos la información. El ámbito académico se constituye de todos estos textos para la transmisión de la información que son la base misma de la educación; “el texto escrito se nos convierte entonces en el medio fundamental a través del cual adquirimos conocimientos” (Martínez, 2013b, p. 125). Por consiguiente, la comprensión de textos en la universidad es fundamental en el proceso de aprendizaje y es la razón por la cual se estudia en este trabajo.

La comprensión de los discursos requiere de la adquisición de las competencias y las estrategias con este específico objetivo, es decir, el proceso de comprensión no es espontáneo, sino el fruto de un proceso consciente. No es suficiente la exposición del estudiante, durante 12 años de estudio (6 años en primaria y 6 en bachillerato en Colombia), a los textos escritos, para que sepa leer; puede saber decodificar un texto, reconocer letras, palabras y sus significados; pero comprender implica otros procesos más complejos y que exigen actuar de manera consciente.

7.3.3. Exposición, explicación y argumentación

Los textos que se abordan a nivel universitario son predominantemente expositivos, explicativos y argumentativos. Martínez (2015a) muestra la diferencia entre la exposición, la explicación (a partir de Davies, citada por Martínez, 2015a; Balluerka, 1995; Sánchez, 1993) y la argumentación.

Por un lado, las estructuras de los **textos expositivos** son la presentación y la descripción de estructuras físicas, estructuras sociales, procesos, características, procesos de adaptación, mecanismos, teorías, principios, estados o situaciones, fuerza, instrucción y sistemas (Davies citada por Martínez, 2015a). Martínez advierte que la diferencia entre la exposición y la explicación es que el locutor del texto expositivo se presenta como un sujeto observador de la estructura física, etc.; no aparece un locutor involucrado en el texto, como sí sucede en los explicativos y en los argumentativos.

Ahora bien, los textos expositivos se caracterizan por “definir, describir, comparar,[...] relacionar, clasificar, valorar o hipotetizar conceptos referidos a objetos o hechos” (Balluerka, 1995, p. 32); son textos que conceptualizan de manera profunda, por lo cual requieren apelar a la repetición, con el objetivo de reforzar las palabras, las nociones y las ideas planteadas en ellos. Así, la comprensión de estos textos se hace más a partir de lo semántico, requieren procesos cognitivos mayores.

Por otro lado, se encuentran los **textos explicativos**, los cuales no se concentran en describir, sino en explicar: “manifestación o revelación de la causa o motivo de algo” (RAE, 2014), reza el Diccionario de la Lengua Española. Los textos explicativos evidencian relaciones causales e interdependientes. En este sentido, Martínez (2006) identifica las relaciones que presentan los textos explicativos: causales, comparación y contraste, problema/solución y ventaja/desventaja. Balluerka (1995) solo reconoce los textos explicativos en los que se evidencian relaciones causales (causa/consecuencia) y Sánchez (1993) avanza un poco hasta las relaciones de problema/solución. Además, Martínez destaca que en los textos explicativos el locutor hace parte de la presentación de la información del texto, dado que él incide la forma de presentarla. La comparación y la presentación de ventajas y desventajas muestran decisiones del locutor para presentar su texto, y por tanto, evidencia intenciones diferentes a informar o dar a conocer; las cuales son típicas de los textos expositivos. Así entonces, la comprensión de los textos explicativos y argumentativos (presentados en seguida) requiere más de la pragmática, dada esta presentación del locutor.

Finalmente, los **textos argumentativos** pueden evidenciar relaciones interdependientes (causalidad, comparación, contraste, problema/solución, ventaja/desventaja), pero en el marco de la defensa (justificación) de una tesis, a partir de unas premisas que derivan en una conclusión. Además, la argumentación tiene esquemas argumentativos reconocidos que validan la defensa de la tesis, como: argumentos por analogía, por el ejemplo, de autoridad, causales y deductivos (Martínez, 2015c).

Una característica esencial de los textos argumentativos es que el Locutor muestra más sus intenciones, se deja ver más en el texto, que en el explicativo; se presenta como un sujeto que tiene intenciones evidentes con relación a su Interlocutor (por ejemplo, convencerlo o persuadirlo de su punto de un vista); desarrolla los enunciados a través de las dimensiones

emotiva, axiológica o racional, vistas en el acápite anterior sobre la propuesta de Martínez (2015b).

A continuación se presentan los modos de organización discursiva y las estructuras que los constituyen.

Tabla 3. Constituyentes de los modos de organización discursiva

Modo de Organización del Discurso	Superestructuras
Exposición	1. Estructura física: partes, localización, propiedades, funciones.
	2. Estructura social: miembro o grupo, localización, condiciones, papel o responsabilidad, ventajas o desventajas, criterio de clasificación.
	3. Proceso: estado inicial o forma del objeto o material, localización, propiedad o estructura, causa de cambio, acción, estado final.
	4. Características: definición de rasgos o atributos, tests o medición, datos, ejemplo o grupo.
	5. Adaptación: especie o ejemplar, condiciones medio ambiente, rasgos específicos de adaptación, función, efectos, mecanismos.
	6. Mecanismo: estructura física, acción, objeto, material.
	7. Teoría: Hipótesis, contexto, test, resultados, interpretación.
	8. Principio: Ley o principio, condiciones, instancias, test, medición, aplicación.
	9. Estado o situación: Participantes, condiciones, localización, efectos, eventos o innovación.
	10. Fuerza: Fuente o composición, condiciones, instancias, tests, efectos.
	11. Instrucción: Pasos o procedimientos, materiales, aparatos o medidas, preocupación o condición, resultado, interpretación
	12. Sistema o producción: productor o sistema de producción, producto, localización, requerimiento, distribución.
Explicación	1. Comparación/Contraste
	2. Causalidad
	3. Problema/Solución
	4. Ventaja/Desventaja
Argumentación	1. Premisas y conclusión
	2. Fases de la argumentación: confrontación-apertura-argumentación-cierre
	3. Esquemas argumentativos: analogía, ejemplo, autoridad, causal y deductivo
	4. Comparación/Contraste

	5. Causalidad
	6. Problema/Solución
	7. Ventaja/Desventaja

Fuente: Martínez (2013b, p. 133).

Dada la diferencia entre estos modos de organización discursiva y de sus estructuras características, se reconoce la necesidad de comprender el concepto de inferencias y de identificar cuáles se deben realizar para la comprensión de los textos argumentativos.

7.3.4. Las inferencias

El estudio de las inferencias se ha realizado desde distintas perspectivas teóricas que hacen énfasis en aspectos como el proceso que hace el cerebro, la función del texto, el tiempo en el que se realiza la inferencia, entre otros. En este acápite retomaremos algunas de estas vertientes para explicar la elección de la perspectiva a partir de la cual se realiza la presente investigación.

La perspectiva computacional es abanderada desde la década de 1930 en los estudios de Bartlett (citado por León, 2003), a partir de los cuales se describió el proceso de inferencia como aquel en el cual los lectores agregan elementos de información que extraen de su propia memoria para construir representaciones mentales del texto.

Los psicólogos cognitivos Bruner (en 1957) y Schank (en 1975) (citados por León, 2003) concuerdan con la perspectiva computacional en la imprescindibilidad de la realización de inferencias para comprender un texto oral o escrito; al punto que teóricos como Graesser, Kreuz, Singer, Trabasso, McKoon, Ratcliff, van den Broek, Virtue, Gaddy, en la década de 1990 y Tzeng y Sung iniciando el siglo XXI (citados por León) reconocen que sin las inferencias no se podrían postular teorías y modelos sobre la comprensión. Bruner señala que la mente humana usa el conocimiento almacenado y activado por estímulos, para organizar e interpretar la información nueva.

En las décadas de 1970 y 1980, los constructivistas Anderson y Ortony, Bransford, Barclays y Franks, Johnson, van Dijk y Kintsch plantearon que la organización e interpretación de la información entrante se logra a través de relaciones abstractas complejas que no provienen de estímulos. Así, ni la perspectiva cognitiva ni la constructiva conciben la imagen de un receptor pasivo que solo recibe y codifica información. El cognitivismo reconoce el papel del conocimiento previo para realización de inferencias, pero esta perspectiva teórica avanza en la

especificación de que el lector debe establecer relaciones entre el conocimiento previo y la información entrante, es decir, construye un modelo mental a partir de la información vieja y la nueva –situación y eventos descritos en el texto–; no obstante, los ejemplos de los procesos de reconstrucción se presentan en esta perspectiva como automáticos durante la lectura.

La perspectiva minimalista (representada por McKoon y Ratcliff, citados por León, 2003) difiere de la constructivista. La primera plantea que las inferencias automáticas que se realizan durante la lectura son mínimas; sin embargo, la segunda perspectiva plantea que se debe realizar unas inferencias que pueden ser más elaboradas que ellos denominan estratégicas. Estas inferencias son más complejas en tanto requieren hacer relaciones semánticas que mantienen la coherencia global. La crítica a esta perspectiva es la ambigüedad entre las inferencias automáticas y estratégicas, en relación con la disponibilidad de la información requerida para hacerlas.

Estos autores avanzan hacia una propuesta constructorista para la elaboración de las inferencias, en la cual no solo se realizan inferencias automáticas durante la lectura, sino que hay inferencias que se realizan en búsqueda del significado del texto, de acuerdo a las prioridades del lector que serían su meta con la lectura, las inferencias que realiza presumiendo la coherencia del texto, y las que hace para identificar relaciones de causa y efecto. La crítica a esta perspectiva es que se aplica más a los textos narrativos y menos a los expositivos (académicos), dado que el conocimiento previo que tiene un lector de este modo de organizar el discurso es menor.

Por su parte, el psicólogo cognitivo José Antonio León (2003) avanza hacia el reconocimiento del discurso como contexto, lo cual es fundamental para la realización de inferencias. Si bien este autor se ubica más en una perspectiva en la que prevalece la concepción de que la comprensión depende más del conocimiento previo del lector, de las conexiones mentales que realice y de sus sentimientos; también es cierto que reconoce que “el discurso es el medio principal mediante el cual adquirimos información, comprendemos y transmitimos conocimientos” (p. 207).

A la luz de lo anterior se infiere que la información dada por el texto es fundamental para la realización de las inferencias. Por lo tanto, es necesario aprender cómo se presentan los textos, tanto para comprenderlos como para producirlos de la manera más organizada y pertinente posible.

7.3.4.1. Las inferencias en la comprensión de discurso escrito

Para adentrarse específicamente en los procesos que se requieren para la comprensión de texto escrito, esto es, los procesos inferenciales, veamos cómo define Martínez la inferencia: “resultado de un proceso de búsqueda continua por parte del oyente o lector de las relaciones de significado propuestas en los enunciados de un texto (oral o escrito) en cuyas formas de manifestación tal actitud de respuesta activa ya había sido considerada” (Martínez, 2013b, p.127).

Las inferencias pueden ser más simples o más complejas de acuerdo con el uso del lenguaje. Realizar inferencias es una condición *sine qua non* de la comprensión textual. Hay textos que pueden ser más simples o más densos que otros, en cuyo caso, las inferencias serán igualmente más simples o más complejas de hacer. Los textos que se usan en la universidad para la transmisión del conocimiento no suelen ser simples; al contrario, están organizados discursivamente a través de la exposición, la explicación y la argumentación, para la transmisión del conocimiento científico y filosófico que se ofrece en la educación superior. Ello implica que los textos que los estudiantes leen en la universidad exigen la realización de inferencias tanto simples como complejas.

La comprensión, entonces, depende de la capacidad para entender significados y relacionarlos, elaborando a partir de esto la cantidad y la calidad de las inferencias necesarias para comprender adecuadamente el texto.

José Antonio León (2003) hace una contextualización histórica sobre la investigación asociada a los procesos inferenciales, cuya definición es planteada a partir de Bartlett (citado por León, 2003) como:

procesos a través de los cuales los lectores añadían elementos de información que extraían de su propia memoria –inferencias– para construir sus representaciones mentales del texto. Estas representaciones se identificaban como esquemas capaces de utilizar estratégicamente la información ya almacenada con la entrante a fin de producir un conocimiento organizado y coherente (p. 30).

De esta cita se evidencia una estrecha relación entre inferencia, comprensión y aprendizaje, pero el interés de este estudio se centra en la relación entre inferencia y comprensión (sin menoscabo de la relación entre estas y el aprendizaje).

Ahora bien, para realizar inferencias, se debe tener conocimientos previos sobre el significado de los términos usados en un texto, los cuales deben ser comunes al escritor y al

lector, y solo pueden serlo en el marco del uso social del lenguaje. Este conocimiento anterior a la lectura del texto es el insumo básico para lograr establecer relaciones de significado (Martínez, 2013b) que posibiliten la realización de las inferencias. La inferencia consiste, entonces, en añadir información omitida. Los textos tienen características que guían la adición de información omitida a través de: 1) la intertextualidad, 2) la integración del contexto en el enunciado, y 3) la intersubjetividad (Martínez, 2013b, 1992).

En primer lugar, un discurso “es el producto de construcciones acerca de un contenido que ha viajado a través de numerosas intertextualidades, manteniendo relaciones retrospectivas de dependencia conceptual” (Martínez, 1992, p.46). Dicho en otras palabras, un discurso se construye a partir de otros discursos, a partir de textos anteriores. Estos significados hacen parte de los conocimientos previos que el lector debe tener como insumo para realizar las inferencias. Y no son solo los significados sino las relaciones posibles de esos significados con otros. Así, el lector convoca esquemas conceptuales para lograr comprender significados que pasan de texto a texto.

Segundo, el discurso está construido en un contexto que se integra semantizado a través de los enunciados, pues tanto el locutor como el interlocutor pertenecen “a un mismo horizonte social, en cuyo caso se establecen relaciones de dependencia conceptual con el contexto socio-cultural de los participantes” (Martínez, 1992, p. 46). El contexto en que emerge el enunciado es la base para la comprensión del mismo, dado que está en lo dicho por el locutor, en la construcción que hace de los enunciadorees y de los enunciatarios, en el tema y en la forma como se refiere a él. El contexto no es algo que está fuera del enunciado, sino dentro de él. En el enunciado quedan algunos elementos implícitos o sobreentendidos; sin embargo, es por el contexto integrado que se logra hacer inferencias que lo llena de contenido. El enunciado es planteado como una metáfora del mundo (Martínez, 2013b), dada la mediación del lenguaje para construir discursivamente a los sujetos participantes y al contexto de tal enunciado.

Por último, los textos son de naturaleza intersubjetiva en tanto intervienen un locutor que presenta enunciadorees (puntos de vista) y un interlocutor que es construido a partir de enunciatarios (puntos de vista a través de los cuales se presente como opositor o aliado). La naturaleza intersubjetiva del discurso implica el *principio de alteridad*: todo enunciado responde de alguna manera a un enunciado anterior que motiva la producción del enunciado presente, a la vez que espera una respuesta futura (Martínez, 2013b).

Así, el discurso se construye anticipando las respuestas del interlocutor, o sea, “teniendo en cuenta una respuesta comprensiva por parte de un lector focalizado, manteniendo por otra parte, relaciones de dependencia conceptual esta vez no con el contenido mismo sino con el lector/interlocutor” (Martínez, 1992, p.46). El enunciado es elaborado anticipando qué va a comprender el lector; razón por la cual, en el texto se orienta la comprensión con marcadores, modalizadores, verbos, adjetivos, referencias, etc. que, de manera cohesiva, pueden mostrar –por ejemplo– emotividad o racionalidad, o convocar directamente al interlocutor, entre otras muchas posibilidades, para obtener del interlocutor la respuesta esperada.

La conclusividad de los enunciados es un rasgo característico de la interacción: uno que dice y otro que responde a lo dicho; esto evidencia la necesidad de que el lector tenga unos esquemas que le posibiliten identificar la información que dirige sus respuestas. Responder de la forma esperada a un enunciado no es suficiente para suponer que el proceso de comprensión fue adecuado. Mas bien, el proceso de comprensión implica que el interlocutor identifique y entienda la información que muestra qué respuesta se espera de él. Por ejemplo, si un político en su discurso se vale de falacias para persuadir a una comunidad de que vote por él en las elecciones regionales, votar por él no da cuenta necesariamente de la comprensión de ese discurso, aunque votar sea la respuesta que se espera a ese discurso. Comprender involucra, de hecho, que el interlocutor logre deconstruir ese discurso político, para entender cómo fue elaborado, a través de las marcas que orientan la comprensión. Esto significa, para el caso de los textos argumentativos, que un lector que comprenda el discurso identifica las falacias, las intenciones del discurso, sus propósitos, los puntos de vista defendidos, entre otros aspectos.

7.3.4.2. Taxonomía de las inferencias

La taxonomía de las inferencias se realiza con base en diversos aspectos, sin embargo, se tienen en cuenta solo algunas clasificaciones, abordadas a partir de León (2003) y Martínez (2013b).

León (2003) clasifica las inferencias por su contenido (por qué y cómo), su función (obligatorias o elaborativas), su forma lógica (inductivas, deductivas y analógicas) y por su dirección (hacia atrás y hacia adelante) (Kintsch, citado por León, 2003). Pero dos han sido las posturas predominantes en el estudio de las inferencias: minimalista y construccionista.

La hipótesis minimalista dice que la cantidad de inferencias que se realizan durante la lectura es mínima. A la luz de esto, se clasifican las inferencias entre automáticas, o aquellas que conectan segmentos cercanos, por lo cual son más rápidas, y las inferencias estratégicas, que requieren más tiempo para su elaboración (León, 2003).

El construccionismo, por su parte, concibe también que las inferencias contribuyen a la formación de la representación mental del texto, pero de dos modos: a partir de segmentos explícitos de la información y de conexiones globales entre proposiciones. En esta propuesta, se encuentran las inferencias hechas durante la lectura (on-line) y posterior a la lectura (off-line); también las inferencias que requieren tomar de varias partes del texto para comprender.

La perspectiva construccionista concibe la comprensión como “un esfuerzo por la búsqueda del significado, basándose en la idea de que el sistema cognitivo se identifica como un generador activo de información durante el procesamiento” (León, 2003, p.40). De acuerdo con ello, el significado se genera de acuerdo con tres supuestos: 1) el lector tiene metas, las cuales se desarrollan de manera prioritaria), 2) el lector asume que cualquier parte del texto es coherente, por lo tanto, hace inferencias sobre la base de la coherencia, porque a partir de esta encuentra el sentido, y 3) el lector busca razones que justifiquen acciones, sucesos y estados, además del porqué el autor los ha seleccionado.

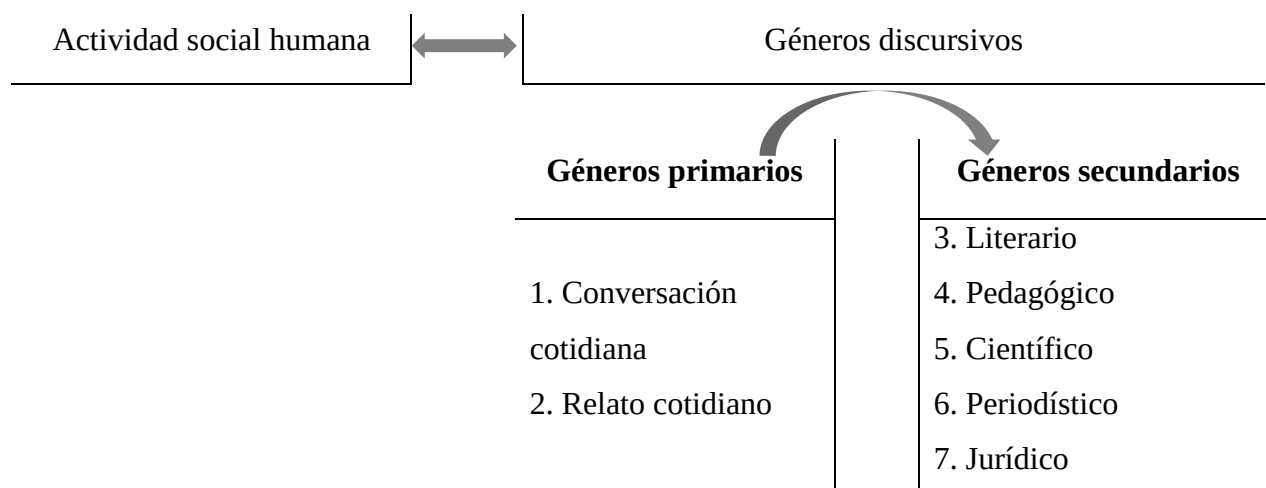
Ahora bien, León (2003) reconoce que la comprensión consiste en, “la construcción de una representación multinivel del texto [...] Sin embargo, todos sabemos que una definición de comprensión resulta incompleta sin un principio que defina qué contenidos se deben elaborar en cada uno de los niveles” (p. 43).

En este sentido, se retoma la clasificación que hace Martínez (2013b), teniendo en cuenta que las inferencias pueden emerger de la relación de significados que están en diferentes niveles, que son multifuncionales, y considerando una guía para la realización de tales inferencias. Esta taxonomía se realiza desde la perspectiva discursiva: 1) en relación con los tipos globales de géneros discursivos, y 2) en relación con los niveles de organización del discurso en general y del discurso escrito en particular. En esta clasificación se pueden ubicar las inferencias genéricas.

7.3.4.2.1. Inferencias genéricas: géneros primarios y secundarios

Consiste en la identificación del género discursivo del texto, caracterizado por el volumen (discurso largo o corto), la estructura composicional, los temas y los interlocutores construidos discursivamente, y marcado específicamente por las esferas de la actividad social humana. Bajtín (citado Martínez, 2013b) diferencia entre géneros primarios y secundarios. A continuación se presenta una figura con esta clasificación.

Figura 3. Géneros discursivos según Bajtín



Fuente: Martínez (2013b, p. 129)

- **Inferencias “dependientes” del contexto:** Los géneros primarios pueden ser simples o complejos, pero particularmente son más espontáneos o más automáticos –en palabras de León (2003)– ya que corresponden a diálogos cotidianos de la interacción familiar, o relatos cotidianos. Las inferencias requeridas para la comprensión de los discursos que pertenecen al género primario, están más ligadas al contexto inmediato, esto quiere decir que en este discurso son semantizados aspectos explícitos e implícitos del contexto (gestos, miradas, el lugar mismo, lo que está cercano o lejano, etc.). Son inferencias “dependientes” del contexto.

- ***Inferencias “independientes” del contexto:*** Los géneros secundarios, en cambio, son más complejos, con discursos más elaborados, en los que se requiere presentar la información de manera más objetiva, como en el género pedagógico, o jurídico, etc. Los discursos que se circunscriben en estos géneros tienen la particularidad de que el contexto se construye discursivamente, entonces las inferencias no requieren tanto de la inmediatez, como de la reconstrucción del sentido del texto. Esto significa que las inferencias que requieren los discursos que pertenecen a los géneros secundarios son más elaboradas, más complejas (Martínez, 2013b) o estratégicas (León, 2003).

A la luz de lo anterior, se entiende que la diferencia entre las inferencias necesarias para comprender los géneros primarios y los géneros secundarios, radica en la cercanía o lejanía de los referentes semantizados en el discurso (Martínez, 2013b). No obstante, no todos los lectores están familiarizados con los géneros discursivos a los que se enfrentan, razón por la cual no logran hacer las inferencias requeridas para su comprensión.

7.3.4.2.2. *Inferencias según los niveles de organización discursiva*

Comprender el discurso escrito generalmente requiere de un lector capaz de realizar inferencias más elaboradas, más independientes del contexto, por ser más dependientes del desarrollo intratextual e intertextual. Además, estas inferencias se dan no solo de manera lineal sino entre niveles del texto y responden a funciones diversas. Así, las inferencias según los niveles de organización discursiva son de naturaleza multinivel y multifuncional.

A continuación se presentan los tipos de inferencias según los niveles de organización del discurso, a partir de Martínez (2013b):

- ***Inferencias genéricas (contrato social de habla):*** a diferencia de las inferencias genéricas mencionadas anteriormente, estas se relacionan con la identificación del contrato social manifiesto en el discurso escrito. Para ello, el lector debe reconocer el género discursivo en el cual se circunscribe un texto y haber estado expuesto antes a él; si esto no sucede, las inferencias realizadas para la comprensión en relación con el género no son las adecuadas o no se realizan.

- **Inferencias enunciativas:** son las relacionadas con la situación de enunciación específica en la que se enmarca el género o el subgénero textual. Estas incluyen identificar cuántos y cuáles son los puntos de vista planteados por el escritor, la forma como se construye la imagen del enunciador, el modo en que el enunciador se relaciona con el enunciatario (aliado, oponente) y con el tema, las voces ajenas, la intención con el texto y el propósito en relación con el interlocutor. En varios antecedentes de esta investigación, se ha descubierto que los estudiantes universitarios no identifican la dinámica enunciativa de los textos escritos, los puntos de vista o posicionamientos ideológicos (Martínez et al., 2004).

- **Inferencias organizacionales:** consisten en identificar el modo de organización del texto escrito y la densidad del mismo. Cuando se trata de un texto escrito en un modo de organización narrativo, el lector realiza las inferencias de manera más rápida, dada la similitud de este modo de organización con los diálogos y situaciones de la vida diaria (relatos anecdóticos cotidianos, por ejemplo), los cuales son cercanos a los géneros primarios. El lector, en este caso, tiene conocimientos previos cercanos a este modo de organización que le permiten realizar estas inferencias de manera adecuada.
 No así en los casos de los textos organizados en los modos expositivo, explicativo o argumentativo. Las inferencias aquí suelen ser más elaboradas porque el discurso es más denso y más complejo. Por ejemplo, los textos con una secuencia textual problema/solución son más recordados y con menor densidad que un texto con una secuencia de comparación, porque en la primera hay marcadores que guían la realización de las inferencias, mientras que en la segunda puede que no las haya (Martínez et al., 2004). Así, en la medida que un lector identifique marcadores lingüísticos, conectores y estructuras, le será más fácil reconocer el propósito del texto y apropiarse del contenido.
 Se podría afirmar que dada la familiarización que tuvo el estudiante durante el colegio con el esquema del modo de organización narrativo de la novela y el cuento, es posible que intente buscar este esquema en textos organizados de otras formas (expositivo, explicativo o argumentativo). Sin embargo, como el esquema (Rumelhart et al., 1992) del modo de organización narrativo no puede aplicarse a un texto organizado de modo expositivo, explicativo o argumentativo, el lector no logra hacer las inferencias que este modo exige y tiene problemas de comprensión textual.

Como se observó en la Tabla 3 sobre los modos de organización discursiva, las secuencias textuales son muy distintas de un modo de organización a otro. Esto señala que el lector no puede aplicar las mismas estrategias discursivas que usa para la comprensión de un texto organizado de forma narrativa en uno que esté organizado de forma expositiva o argumentativa. Las estrategias discursivas para la comprensión cambian porque las inferencias que se deben realizar son diferentes, ya que están condicionadas a la superestructura predominante en el texto.

- ***Inferencias macroestructurales y microestructurales:*** consisten en identificar el contenido global del texto y los contenidos relacionados que lo componen. Estas inferencias son interdependientes, pues no podría identificarse el contenido global sino se determinan los contenidos parciales.

La realización de las inferencias microestructurales demanda del lector la identificación de marcas lingüísticas como las reiteraciones (la repetición, la sinonimia, la superordinación de términos) y la coocurrencia (como el contraste y coordinación de términos) (Martínez, 1992, 1999, 2013b; Beaugrande y Dressler, 1997; Calsamiglia y Tusón, 2004). También requiere ser consciente de las formas para extraer la organización macroestructural del texto (esto es, macroproposiciones primarias), como suprimir información detallada o poco relevante; la construcción o integración de información de varias proposiciones en una sola; y la generalización o formulación de una proposición que contenta una secuencia de proposiciones o elementos conceptuales que incluyan otros (van Dijk, 1992, 1996).

También se hacen las inferencias léxicas, referenciales y causales, ya no automáticas, sino más elaboradas, cuya realización involucra un nivel de conciencia mayor por parte del lector (Martínez, 2013b).

Ahora bien, para comprender un poco mejor las inferencias organizacionales, macroestructurales y microestructurales, se aborda la coherencia y la cohesión textual a partir de dos autores: van Dijk (1996) y Martínez (2015a).

Por un lado, el estudio de las propiedades semánticas globales de textos, según van Dijk, pasa por dos conceptos fundamentales: la coherencia y la cohesión textual. Este autor considera que un texto es coherente cuando las oraciones satisfacen las relaciones semánticas; y específicamente se refiere a la coherencia pragmática.

Este planteamiento se da desde la perspectiva discursiva, pues se refiere a una semántica intencional de texto que da cuenta de las relaciones de significados ya no entre oraciones, sino entre proposiciones; y de una semántica referencial (o extensional) que permite determinar si la proposición es verdadera o falsa. Este autor reconoce a la proposición como un hecho, pues es usada en un contexto particular que hace mundos posibles; en ese mundo posible la proposición como hecho es un hecho posible. Además, reconoce la situación en la que se produce la proposición (van Dijk, 1996).

En este sentido, la coherencia se plantea en términos intencionales (semánticos) y extensionales (o referenciales), de modo que los hechos deben estar relacionados entre sí, a través de una relación causa/consecuencia (porque presenta hechos concebibles) o mediante una comparación (van Dijk, 1996). Así, el contenido del texto se evidencia en: una estructura semántica global denominada *macroestructura semántica*, y el contenido de las oraciones y sus relaciones en la estructura local llamada *microestructura*.

La coherencia, según van Dijk, se da tanto a nivel microestructural como macroestructural. Un texto solo será coherente globalmente cuando se pueda especificar su sentido global, a partir de la especificación de los sentidos de las proposiciones que lo componen; en otras palabras, cuando se le pueda “asignar un tema o asunto al discurso” en total (van Dijk, 1996, p. 45). De modo que es posible encontrar no solo un tema, sino varios temas en un discurso, lo cual permite decir que hay temas mayores que incluyen a otros más pequeños. Adicionalmente, van Dijk (1992) se refiere a unas estructuras globales especiales llamadas *superestructuras* o *hiperestructuras*, esto es, la forma del texto. Por ejemplo, aunque el tema de un texto policial sea un robo y el tema de un cuento sea un robo, la forma de construcción del discurso será diferente. La superestructura permite identificar la forma del texto, el orden. No obstante, este autor asegura que no hay una teoría general de la superestructura, pero sí se conoce una teoría sobre las superestructuras narrativa y argumentativa.

Por otro lado, Martínez (2015a) ubica conceptualmente el estudio de la comprensión de texto escrito a partir de los aportes a la cohesión que hicieron Halliday y Hasan y a la coherencia que hizo Widdowson. Por un lado, la cohesión se refiere a los lazos y marcas formales que permiten relacionar la información nueva con la información vieja. En cambio, según Martínez, la coherencia no se relaciona con marcas formales, sino con los

contenidos del texto y su función, es decir, si a través del texto se está dando una información o ampliando una explicación, si define, ejemplifica, etc. Esto significa que el concepto de coherencia en el que se ubica Martínez es desde la perspectiva discursiva, puesto que se asocia a los actos de habla, pues se entiende que a través de la coherencia se logra el desarrollo ilocutivo de los textos. Es así que la propuesta de Widdowson contribuye al desarrollo de las estrategias de comprensión de textos, en la medida que posibilita diferenciar entre el análisis de la textualidad a partir de las marcas de la cohesión, y el análisis discursivo, que se refiere a la coherencia.

Ahora bien, en este estudio se entiende la cohesión como la “manera en que los usuarios de una lengua organizan un desarrollo proposicional en el texto oral o escrito” (Martínez, 2015a, p. 41), haciendo referencias a los individuos y objetos, sus propiedades, las relaciones entre ellos y sus propiedades, y otras entidades. La proposición, por su parte, es la idea de un evento que tiene información vieja y presenta, a través de ésta, una información nueva. La cohesión lineal, entonces, tiene que ver con la progresión textual, esto es, la relación entre la información vieja y la información nueva (o tema y rema, respectivamente). Los aspectos de la cohesión –como ya se mencionó– son también llamados *microestructura* (van Dijk, 1996).

El discurso escrito demanda ser más explícito en el desarrollo proposicional, a través de recursos léxicos, gramaticales y lógicos para relacionar la información. Según Halliday y Hasan (citados por Martínez, 2015a), la cohesión puede ser léxica o gramatical y se clasifican como sigue:

- a) La *cohesión léxica* se estudia identificando las marcas de la reiteración de términos y la coocurrencia.
 - En la *reiteración* se puede encontrar:
 - La *repetición* de exactamente el mismo término, para reforzar el concepto que se repite.
 - La *sinonimia* consiste en la utilización de palabras sinónimas que mantengan el significado de la palabra original, para demandas estilísticas, ampliación de conceptos y enriquecimiento del vocabulario.

- La *superordenación* consiste en la relación entre conceptos asimétricos, para reforzar o analizar un concepto.
- La *generalización* es la inclusión de términos menores en un término mayor, para expandir semánticamente el significado de un término.
- En la *coocurrencia*, en cambio, se observa la relación de términos a modo de cadenas semánticas que se entretajan a través del texto.

b) La *cohesión gramatical* se estudia a través de categorías que sirven para relacionar significados, como:

- La *referencia* se usa para relacionar un término con otro, de modo que un término tome significado solo en relación con su referente.
- La *sustitución* consiste en la utilización de un término que sustituye para ampliar la información, especificar o redefinir el término sustituido; esto implica la exclusión de una parte del sentido de este, en una relación de contraste.
- La *elipsis* funciona sobre todo en la conversación, porque es en la respuesta a una pregunta, que se elide la información de la pregunta.

Pasemos ahora al último nivel inferencial.

- ***Inferencias discursivas:*** son las inferencias macropragmáticas y micropragmáticas o de coherencia global y local, es decir, la relación entre lo creado en el texto y los sobreentendidos (Martínez, 2013b). Estas inferencias posibilitan determinar: 1) la intención global del autor con el texto, y 2) los actos discursivos (asertivos, declarativos, entre otros) a través de los cuales se hace evidente tal intención, y están concatenados al género discursivo, a la situación de enunciación y específicamente a la construcción de los sujetos a través de los enunciadores y enunciatarios.

La coherencia para el estudio de la discursividad

La coherencia es abordada en esta investigación a partir de los planteamientos de Martínez (1994, 2015a), quien se apoya en la teoría de los actos de habla y el desarrollo ilocutivo de los textos de Austin (1962) y Searle (1972).

Históricamente, los filósofos pensaban que un enunciado solo podía describir o enunciar algún hecho o estado de cosas. Sin embargo, Austin (1962) explica que hay diferencias

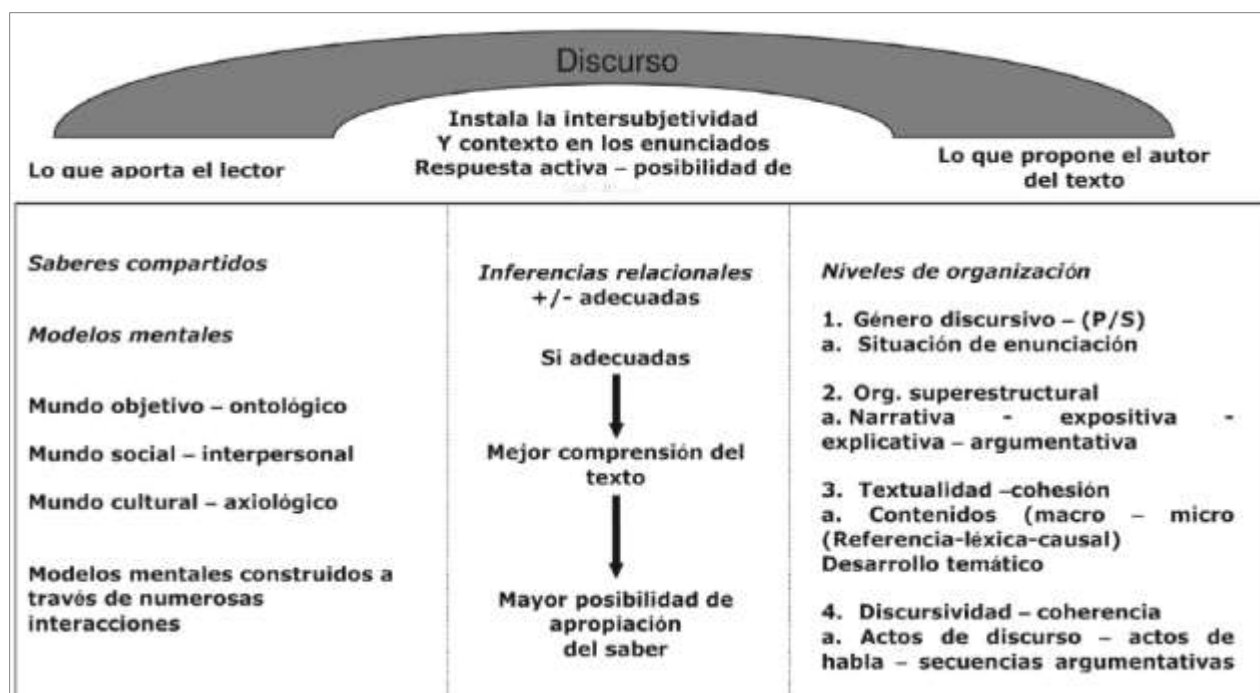
entre actos, como bautizar y apostar. Este último se puede hacer sin decir algo con palabras, sino tan solo poniendo la moneda en la ranura de una máquina automática; pero alguien se bautiza cuando con palabras se lleva a cabo el acto del bautizo; estas palabras deben ser precisas y relevantes de acuerdo al contexto, y proferidas por la persona a la cual le corresponde hacerlo.

Por su parte Searle (1972) hace un estudio más específico sobre los actos de habla, pues plantea también una taxonomía; parte de señalar que el uso del lenguaje implica participar de una conducta reglada: realizar actos según una serie de reglas. Cuando una persona está diciendo algo puede mencionar, designar un objeto, preguntar, aseverar, observar, prometer, invitar, solicitar, etc. Así, el análisis del nivel discursivo posibilita ser consciente de “cómo el lenguaje es utilizado para realizar actos comunicativos específicos en un género discursivo particular, relacionando la información del texto con un contexto, con una intención comunicativa; lo cual se traduce en la construcción de una unidad discursiva coherente” (Martínez, 2015a, p. 83).

Habida cuenta de que la coherencia es fundamental en las inferencias discursivas, Martínez (2013b) incluye en estas las argumentativas, que consisten en la identificación de los esquemas argumentativos (analógico, causal, deductivo), los puntos de vista (enunciadores y enunciatarios) a favor o en contra, los argumentos explícitos e implícitos, las relaciones de proximidad entre los sujetos, las tonalidades, la construcción del otro como oponente, aliado u observador.

En sintonía con lo anterior, en seguida se presentan los conocimientos que aporta el lector de un texto, para lograr hacer inferencias a partir de la información que este contiene.

Figura 4. Las inferencias en la dimensión dialógica del discurso escrito



Fuente: Martínez (2013b, p. 136)

En la generación del significado, es cierto que el lector debe tener metas que se desarrollen de manera prioritaria (León, 2003), pero estas metas no son propuestas por intuición o de manera espontánea, sino que deben tener en relación con lo que el texto ofrece (Martínez, 2013b). La búsqueda del significado requiere que el lector busque razones que justifiquen acciones, sucesos y estados, el propósito:

Cuando el conocimiento en el que se basan las inferencias es un método para operar en la información representada en el texto, nos encontramos ante inferencias basadas en el texto. Los lectores menos capaces suelen toparse con dificultades para desarrollar inferencias basadas en el texto, al carecer normalmente de un conocimiento procedimental suficiente (León, 2003, p.58).

7.3.4.3. Las inferencias en el intercambio verbal

Antes se realizó una breve reseña histórica sobre el desarrollo conceptual de la inferencia (Punto 6.3.4.), pero ahora se precisa que las inferencias han sido el objeto de estudio de la psicología de la comprensión y del discurso escrito, dado que estudian cómo se procesa la información y qué mecanismos se requieren para realizarlas (León, 2003). No obstante, esta investigación se ubica específicamente en la perspectiva dialógica (no psicológica, ni sociológica, sino lingüística), en la cual la inferencia se realiza mediante el intercambio verbal,

debido a que la intersubjetividad es lo que posibilita la generación de conocimiento (Martínez, 1992).

El intercambio verbal se define como:

[...] un evento que no puede repetirse, y que el encuentro entre contexto situacional y acto de habla producen una significación única. [Además] representa la primera unidad material del mundo presente en el campo visual de los hombres. La dimensión dialógica ubica esta unidad en el centro de la significación puesto que es la que permite la convergencia simultánea de un abanico de diferencias (Martínez, 1992, p. 48).

Las diferencias del auditorio se ponen en escena en dicho intercambio verbal, mediante el discurso, como lenguaje en uso, en un contexto y situación particulares, semantizados y actualizados en el enunciado (Martínez, 2013a), en un evento irrepitible. Esto pone de manifiesto que el lenguaje tiene una capacidad de adaptación a las circunstancias situacionales y contextuales en las que se da la enunciación, y con las cuales se construye la enunciación misma. Por esta naturaleza adaptativa, Martínez (1992, p.48) denomina *ecodiscurso* al encuentro en el intercambio verbal, en el cual la actividad interpersonal es, a su vez, *ecodiscursiva*.

El intercambio verbal, como evento que no se repite, es un evento-proceso: su carácter evenimencial se evidencia en la construcción de un acto de habla único, y es un proceso por cuanto en ese evento único se da un proceso dialéctico y significativo con la realidad. El encuentro permite la comunicación con sentido, o sea, una experiencia comunicativa “que ha permitido convertir estas experiencias en saberes significativos, en esquemas conceptuales” (Martínez, 1992, p. 49).

7.3.4.4. Los esquemas cognitivos para la realización de las inferencias

Es fundamental desarrollar esquemas cognitivos que le posibiliten al lector comprender el texto. La mente humana tiene la posibilidad de almacenar tales esquemas e identificar los casos en los cuales son aplicables (Martínez, 2013b, 1992).

Los esquemas mentales han sido estudiados desde la perspectiva cognitiva de la psicología, que reconoce la importancia de los enfoques lingüísticos en la cognición humana. Dicha perspectiva considera la capacidad de la mente humana para manipular símbolos, construir representaciones del mundo y aplicar reglas para transformarlas (Rumelhart et al., 1992).

Por otro lado, el enfoque conexionista en la perspectiva en mención concibe que la representación consiste en la activación de un patrón existente. El procesamiento da cuenta de la

evolución de estos patrones de activación. El conocimiento se constituye de unidades conectadas entre sí, las cuales son interpretaciones de la realidad fruto del intercambio de señales entre estas unidades. Y el aprendizaje, “consiste en la adquisición de las fuerzas de conexión que produzcan los adecuados patrones de activación en las circunstancias adecuadas” (Rumelhart et al., 1992, p.15). Se infiere de ello que un patrón o esquema para la realización de inferencias se ha aprendido cuando el estudiante logre comprender y apropiarse de las fuerzas de conexión de significados que produzcan el esquema adecuado ante el enunciado adecuado.

La mente humana trabaja rápido (pero más lentamente que un ordenador), tiene naturaleza interactiva, no secuencial, y hace uso de la memoria aplicando determinadas reglas. Esto, según plantean diversos autores (Schank, Minsky, Norman y Bobrow, y Rumelhart, citados por Rumelhart, 1992) posibilita que el ser humano almacene el conocimiento mediante estructuras llamadas *esquemas* (guiones o marcos, según los llaman otros autores): “estas estructuras de conocimiento constituyen la base de la comprensión” (Rumelhart et al., 1992, p. 45).

A la luz de lo anterior, los esquemas son estructuras útiles para codificar el conocimiento, que interactúan entre sí y se activan en situaciones nuevas, o (para nuestro interés) ante textos nuevos. La formación de estos esquemas incluye unos macropasos (por ejemplo, el reconocimiento de las palabras aisladas) y unos micropasos, que constituyen restricciones que guían la comprensión. Por ello, estar familiarizado con los esquemas relacionados con un texto influye en la interpretación que se le daría:

La interpretación está influida por la percepción. Es un hecho bien conocido que a menudo percibimos erróneamente objetos que no son familiares como si fueran objetos más familiares, y que la percepción de elementos familiares puede llevarse a cabo en menos tiempo o con información de inferior calidad que la que necesitamos para percibir elementos que no nos son familiares. La familiaridad no solo nos ayuda a determinar cuáles son las estructuras de nivel superior cuando la información de los niveles inferiores es ambigua, sino que además nos permite rellenar los patrones familiares de orden superior con información de nivel inferior ausente (Rumelhart et al., 1992, p. 56).

En su investigación, Rumelhart et al. (1992) encontraron que la familiarización con un modelo que propusieron, basado en interacciones excitatorias e inhibitorias, permitió predecir los resultados de interpretación en un gran número de experimentos. De ahí la necesidad de que el lector esté familiarizado con los esquemas que puede encontrarse en los textos: los esquemas de los textos narrativos, dialogales, expositivos, explicativos, argumentativos; los esquemas de las superestructuras de un cuento, un artículo de opinión, un discurso político, un debate político,

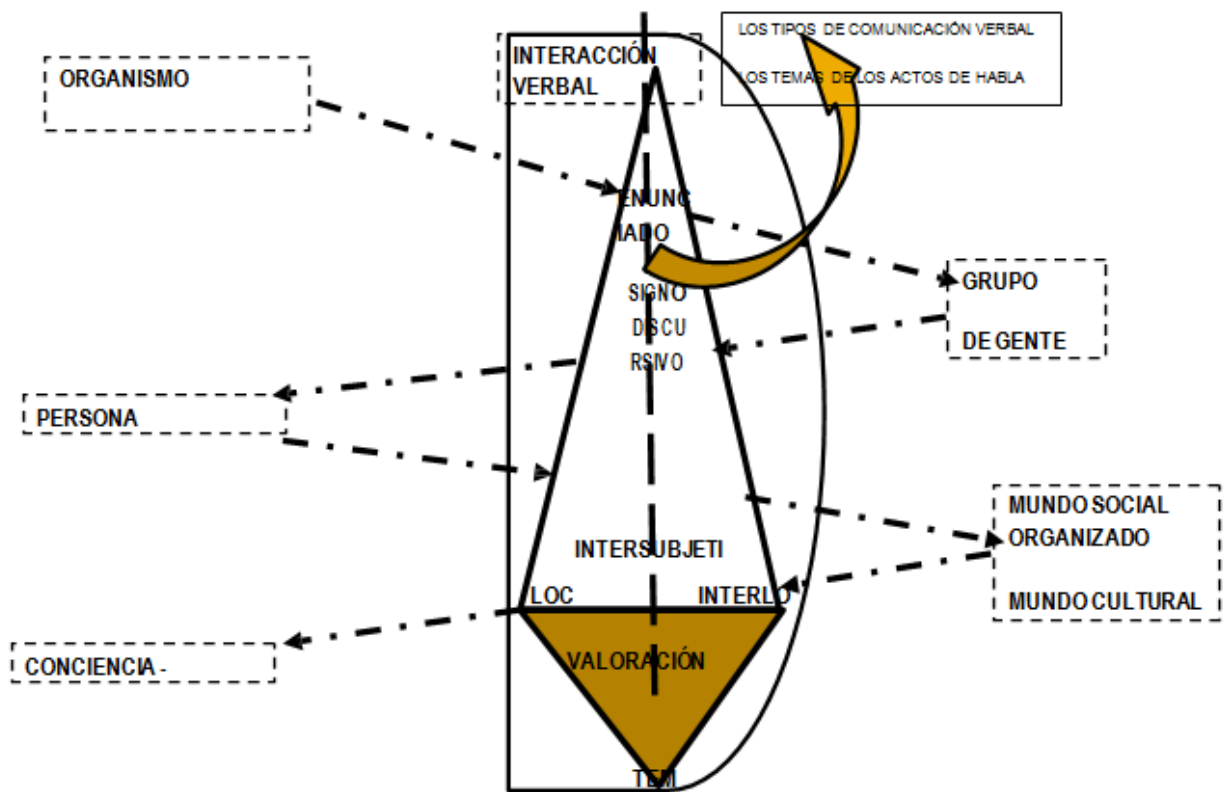
una infografía, un artículo académico, un afiche publicitario, y muchos otros más. El lector debe apropiarse de cada esquema, para no intentar encajar la información de un texto en un esquema que no corresponde con el contenido de dicho texto. Por ejemplo, buscar un inicio, un suceso o evento extraordinario y un desenlace en un artículo académico, sería incrustar el contenido del artículo en un esquema que no corresponde a un artículo académico, sino a un cuento. Se trata entonces de que el lector logre activar los patrones correspondientes a los esquemas que representan los contenidos de los textos que lee. Por lo tanto, la comprensión textual implica que el lector esté familiarizado con los esquemas o modelos mentales de los textos para que logre realizar las inferencias adecuadas ante los mismos.

La apropiación de esquemas faculta al lector para activar los patrones de una u otra estrategia de comprensión textual, que derive en la realización de inferencias:

Creemos que aquella antigua idea de Bruner de considerar la mente como una «máquina de inferencias» sigue estando vigente. Tanto es así que actualmente no se puede concebir una teoría sobre la comprensión de un texto que se considere adecuada si esta pasa por alto la riqueza de inferencias que se generan cuando el lector elabora un modelo mental o modelo de la situación sobre el contenido de dicho texto (León, 2003, p. 42).

Lo anterior evidencia una articulación entre la perspectiva dialógica y la teoría de esquemas (Martínez, 1992): “los esquemas conceptuales son el resultado de procesos de interiorización gradual de factores físicos, sociales y culturales semióticamente mediatizados en y por la actividad del intercambio verbal” (p. 49). Esto se representa en la siguiente figura:

Figura 5. El proceso dialéctico. Integración de propuestas de Halliday y Bajtín



Fuente: Martínez (2015b)

El lenguaje en uso media el proceso de interiorización del mundo, a través de la semantización de las valoraciones del mismo; y el esquema conceptual es la generalización discursiva de la significación (Martínez, 1992, p.50).

Los esquemas conceptuales son holísticos, consensuales porque deben compartirse con el otro, y graduales porque corresponden a espacios discursivos con grados diferentes de generalización; o sea que estas generalizaciones se desarrollan; empero, al ser comunes, son permanentes, estables, debido a que el desarrollo se dan en procesos sociales, institucionales y culturales: “Esto permite afirmar que los esquemas no son matrices de naturaleza sico-biológica sino el resultado de generalizaciones consensuales que se construyen y se interiorizan en y por el terreno común del discurso que se instaura en el proceso del intercambio verbal” (Martínez, 1992, p. 50).

La unidad discursiva tiene una relación estrecha con la formación y el desarrollo de esquemas semánticos necesarios tanto para la comprensión como para la producción de la unidad discursiva; por lo tanto, deben ser dominados por el locutor y el interlocutor; deben ser comunes,

compartidos por ellos, porque sucede en el intercambio verbal. Se requiere entonces un proceso de comprensión dialógica “inscrito en la mediación dinámica de una semántica discursiva” (Martínez, 1992, p.51).

7.4. EPÍLOGO

La perspectiva discursiva interactiva proviene del reconocimiento del lenguaje desde una perspectiva histórica y socio-cultural, en tanto concibe el lenguaje en el marco de las prácticas sociales, lo cual implican la construcción de un discurso (lenguaje en uso) que da cuenta de los valores de los sujetos discursivos involucrados.

Esta perspectiva deriva también de identificar que el aprendizaje se da por la interacción entre el estudiante y el profesor, la cual se da mediante el lenguaje; es decir, el aprendizaje implica el uso del lenguaje. Al igual que en el caso de la perspectiva discursiva, la interactiva se ubica en la perspectiva socio-cultural del aprendizaje, dado que quienes interactúan construyen el significado a partir de los valores de su grupo social, pero también de sus conocimientos previos. En este sentido, la perspectiva interactiva cobra sentido cuando de enseñar a comprender y producir textos se trata.

Hablar entonces de la perspectiva discursiva interactiva del lenguaje, hace referencia a una teoría mediadora de la significación y del sentido, que fundamenta la enseñanza de estrategias para la comprensión y producción de textos argumentativos, porque implica aprender a usar el lenguaje y a darle un sentido cuando otro lo usa.

La propuesta teórico metodológica de Martínez denominada Dinámica Social Enunciativa se basa en el concepto de enunciado como unidad de análisis de los discursos y en el género discursivo; y que se ubica en la perspectiva discursiva del lenguaje. La DSE reconoce, por un lado, el carácter intersubjetivo del enunciado, porque implica tener en cuenta a los sujetos discursivos (locutor, interlocutor, enunciador, enunciatario) que intervienen en él; y por otro, su carácter dialógico, porque dentro del enunciado se construye un diálogo interno entre los sujetos que participan en el género discursivo.

Asimismo, la DSE integra tres perspectivas de la argumentación: la analítica práctica de Toulmin (citado por Marafioti, 2003), la dialéctica crítica de van Eemeren y Grootendorst (2006) y la nueva retórica de Perelman (1997), de las que se desprenden tres categorías de la DSE: la

dimensión racional, la dimensión ética y la dimensión emotiva, respectivamente. A partir de ellas se construyen las imágenes de los enunciadores y enunciatarios de manera intencionada para convencer de un punto de vista. Estas dimensiones también marcan la forma en que se valoran (tonalidades) los puntos de vista y las relaciones jerárquicas entre el locutor y los demás sujetos discursivos, que pueden ser aliados u oponentes.

Ahora bien, a partir de las categorías de la DSE, en el marco de la perspectiva discursiva interactiva, se puede enseñar a comprender y a producir textos argumentativos escritos. La comprensión textual implica la realización de inferencias. Para ellas, es necesario reconocer que el discurso es el medio a través del cual se adquiere información, por lo tanto, un lector debe tener conocimientos sobre qué hacer con la información que se ofrece en un discurso –un texto argumentativo, para el caso de esta investigación– para comprenderlo. De ahí se desprenden la inferencias genéricas (de los géneros primarios y secundarios) dependientes e independientes del contexto; y las inferencias según los niveles de organización discursiva (genéricas, enunciativas, organizacionales, macroestructurales y microestructurales y discursivas) para comprender los textos. Y con relación a la producción textual, las categorías de la DSN también guían la escritura por la importancia de aprender a construir un discurso consciente, de acuerdo al interlocutor, la intención y el propósito.

Enseñar a comprender y a producir textos argumentativos a partir de la DSE, conlleva apropiarse de conocimientos, que contribuyen a formar esquemas mentales. De nuevo la perspectiva discursiva interactiva cobra sentido, pues el lenguaje en uso media el proceso de interiorización del mundo. Dicho en otras palabras, el lenguaje en uso media en la apropiación de los conocimientos que los estudiantes requieren para aprender a comprender y a producir textos; conocimientos que, por lo demás, entran a formar o transformar los esquemas mentales que tienen los estudiantes respecto de cómo comprender o producir textos.

Lo anterior da sentido a la propuesta de una intervención didáctica a partir de talleres, que promuevan la apropiación gradual de esquemas mentales que se puedan activar efectivamente ante la comprensión o producción de textos argumentativos. Tales talleres deben ser programados intencionalmente para propiciar un intercambio verbal, que redunde en la realización de generalizaciones consensuales construidas e interiorizadas gradualmente por parte de los estudiantes.

8. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

8.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

Esta es una investigación descriptiva, puesto que se describen las características de grupos y procesos que se sometieron a un análisis (Danhke, citado por Hernández et al. 2006). En este caso, se detalla la incidencia de una propuesta de intervención didáctica para la apropiación de las estrategias argumentativas y críticas de los estudiantes de un grupo experimental antes y después de dicha intervención, y se especifican las características de esta propuesta.

Asimismo, el estudio es explicativo dado que puso de manifiesto cómo comprenden y producen textos argumentativos los estudiantes universitarios del grupo experimental antes de la intervención didáctica, y cómo incidió (causa) esta en la apropiación de estrategias argumentativas y críticas que permitieron el mejoramiento de la comprensión y producción textual (consecuencia). Dicho en otras palabras, la investigación responde causas de eventos y su interés se centra en explicar por qué ocurre (Sampieri et al., 2006).

8.2. DISEÑO METODOLÓGICO

Para la realización de la investigación se eligieron dos grupos intactos en los cuales se dictó la asignatura *Comprensión y producción de textos académicos*, a estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle. Son grupos intactos porque la Universidad entregó los cursos conformados: uno es un grupo experimental y el de control.

El estudio es experimental dado que evalúa la incidencia de la intervención didáctica en el grupo experimental, mediante la aplicación de una preprueba y una posprueba, que examinan la aplicación de estrategias para la comprensión y la producción de textos argumentativos. Además, hay un grupo de control, en el cual también se aplican la preprueba y la posprueba, pero no se realiza la intervención didáctica; con el propósito de contrastar los resultados entre ambos grupos y determinar la incidencia de la intervención. En la siguiente tabla se representa esto:

Tabla 4. Diseño con preprueba-postprueba y grupos intactos

Grupos intactos	Aplicación de		
	Preprueba	Intervención didáctica	Posprueba
Grupo experimental (G1)	Sí	Sí	Sí
Grupo de Control (G2)	Sí	No	Sí

Fuente: Elaboración propia con base en Hernández et al. (2006).

8.3. VARIABLES

Para la evaluación de la incidencia de la intervención didáctica se definieron tres tipos de variables: de control, independientes y dependientes, las cuales se explica a continuación.

8.3.1. Variables de control

Las variables de control definidas para el estudio son sexo, edad, carrera profesional en curso y semestre; se considera que podrían influir en las variables dependientes en la medida que los resultados de la intervención didáctica podrían subordinarse a factores externos a ella, al aula y a la docente que aplicó la intervención.

8.3.2. Variables independientes

Las categorías discursivas y textuales que permiten evaluar la comprensión y la producción de textos escritos argumentativos son las variables independientes, y corresponden a las categorías circunscritas en la propuesta integrativa de Martínez (2015, 2013, 2006), a saber:

- **Variables independientes de la discursividad:** género discursivo, locutor, interlocutor, tema, intención, propósito, enunciador, enunciatario, tercero o referido, voces ajenas, dimensiones, actos de habla, modelo de la argumentación analítica práctica, tipo de secuencia argumentativa y reglas de la argumentación.
- **Variables independientes de la textualidad:** microestructura, macroestructura y superestructura.

8.3.3. Variables dependientes

Las variables dependientes son las que permiten medir el mejoramiento de la comprensión y la producción de textos argumentativos en los estudiantes, a partir de la manipulación de las variables independientes. Estas son:

- Comprensión de textos argumentativos: es la competencia que muestra un lector para entender el sentido del texto y relacionar adecuadamente los significados.
- Producción de textos argumentativos: es la competencia que muestra un escritor para escribir de acuerdo a las necesidades que la práctica social, su intención y su interlocutor demandan.

A continuación se presenta una tabla con los tres tipos de variables que sirven para evaluar la incidencia de la intervención didáctica:

Tabla 5. Variables de la investigación

Variables de control	Variables independientes		Variables dependientes
	Discursividad	Textualidad	
▪ Sexo ▪ Edad ▪ Carrera profesional en curso ▪ Semestre	▪ Género discursivo ▪ Locutor ▪ Interlocutor ▪ TemaIntención ▪ Propósito ▪ Enunciador ▪ Enunciatorio ▪ Tercero o referido ▪ Voces ajenas ▪ Dimensiones ▪ Acto de habla ▪ Modelo de argumentación analítica práctica ▪ Tipo de secuencia argumentativa ▪ Reglas de la argumentación	▪ Microestructura ▪ Macroestructura ▪ Superestructura	▪ Comprensión de textos argumentativos ▪ Producción de textos argumentativos

Fuente: Elaboración propia.

8.4. POBLACIÓN Y MUESTRA

La Universidad del Valle ofrece la asignatura *Comprensión y producción de textos académicos*, con el propósito de contribuir al aprendizaje de estrategias para el mejoramiento en

estas competencias. Esta asignatura la deben cursar los estudiantes que no pasan una prueba de comprensión textual que se realiza cuando son admitidos por la universidad. La asignatura es ofrecida por el Departamento de Lingüística y Filología de la Escuela de Ciencias del Lenguaje a todos los programas académicos de la Universidad, y la pueden matricular desde el primer semestre. Por esta razón, los estudiantes que se matriculan en este curso pueden provenir de diversas carreras y semestres.

La muestra seleccionada para llevar a cabo esta investigación fueron 20 estudiantes del grupo experimental y 19 estudiantes del grupo de control, provenientes de diversos programas académicos y semestres, que cursaron la asignatura en mención, cuya intensidad horaria es de 3 horas semanales.

A continuación se muestra la composición de los Grupos Experimental y de Control

Tabla 6. Composición de la muestra de acuerdo a la edad y al sexo

Grupo	Número de estudiantes	Número de hombres	Número de mujeres	Edad
Experimental	20	13	7	17 a 23 años
de Control	19	11	8	18 a 21 años

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Composición de la muestra de acuerdo al programa académico y al semestre

Grupo	Programa Académico	Semestre	Número de estudiantes
Experimental	Ingeniería Agrícola	3	3
	Ingeniería Electrónica	4	2
	Historia	9	1
	Contaduría Pública	1	14
De Control	Economía	1	8
		5	2
		9	1
	Ingeniería de Alimentos	1	2
		3	2
		5	1
	Medicina	3	2
	Historia	6	1

Fuente: Elaboración propia.

8.5. FASES DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se llevó a cabo en 2 fases: diseño y aplicación de un trabajo piloto y aplicación de trabajo experimental.

8.5.1. Trabajo piloto

El trabajo piloto se llevó a cabo un semestre antes de la aplicación del trabajo experimental, también en la asignatura *Comprensión y producción de textos académicos*, con estudiantes de diversos programas académicos y semestres de la Universidad del Valle.

Se diseñaron y aplicaron la prueba inicial, la prueba final y la intervención didáctica en el pilotaje, con el propósito de revisar la pertinencia y efectividad de las mismas, y mejorarlas para aplicarlas en el trabajo experimental.

El pilotaje permitió corregir y mejorar los ítems con enunciados y opciones de respuesta obvios o confusos en las pruebas inicial y final, la selección de los textos para los talleres y las pruebas, los talleres que se realizan en clase y la forma en que se hace el abordaje de los contenidos de la intervención didáctica.

8.5.2. Trabajo experimental

Para el trabajo experimental se seleccionó el material de clase y luego se aplicó en tres fases: la prueba inicial, la intervención didáctica y la prueba final.

Fase 1. Prueba Inicial. Se realizó con el objetivo de determinar el estado de la competencia argumentativa de los estudiantes tanto en la comprensión como en la producción de textos; y sirvió como fundamento para la fase 2.

Fase 2. Intervención Didáctica. En esta fase se diseñaron y se aplicaron los talleres desde la perspectiva discursiva interactiva, con base en las necesidades evidenciadas en la fase anterior, con miras a mejorar la comprensión y la producción de textos argumentativos.

Fase 3: Prueba Final: Esta prueba se realizó con el propósito de contrastarla con los resultados de la prueba inicial, y determinar el grado de avance que tuvieron los estudiantes en la comprensión y la producción de los textos argumentativos, como consecuencia de la aplicación de la intervención didáctica (fase 2).

9. CONTENIDO Y METODOLOGÍA DEL TRABAJO EXPERIMENTAL

Las pruebas inicial y final evalúan cuatro niveles: la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, la textualidad y la argumentación. En coherencia con esto, el contenido de la intervención didáctica se propuso desarrollar las competencias discursivas que posibilitaran la comprensión y producción de textos a partir de las categorías correspondientes a estos cuatro niveles.

La Situación de Comunicación comprende las categorías de género discursivo, locutor e interlocutor, intención, propósito y modo de organización discursiva. La Situación de Enunciación, por su parte, agrupa las categorías de Enunciador, Enunciatario, Tercero o referido, voces ajenas y dimensiones. La textualidad agrupa las categorías relacionadas con la microestructura, la macroestructura y la superestructura. Y el nivel de la argumentación se compone de las categorías del modelo de la argumentación analítica práctica de Toulmin y la pragmadialéctica de van Eemeren, articuladas en la Dinámica Social Enunciativa.

Para el desarrollo del trabajo experimental se contó con el curso de Comprensión y producción de textos académicos, cuya duración fue de 16 semanas, con una intensidad de 3 horas semanales. La asignatura es de 3 créditos, lo que implica que el estudiante debe trabajar 3 horas presenciales en clase y 6 horas debe dedicarlas al trabajo independiente.

9.1. PRUEBA INICIAL

La prueba inicial se aplicó en la primera sesión del curso. Se presentó el programa de la asignatura y luego se destinaron 1 hora y 30 minutos para el desarrollo de esta prueba.

9.1.1. Prueba inicial de comprensión de textos argumentativos

Esta prueba consistió en la lectura de un texto argumentativo, a partir del cual se debían contestar 20 preguntas de selección múltiple con única respuesta, para determinar el estado de la comprensión, con relación a la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, el Nivel de la Argumentación y la Textualidad. Cada pregunta hace referencia a una categoría diferente.

El texto de la prueba es una columna de opinión escrita por César Rodríguez Garavito (2006), titulada “¿Colombia racista?” y publicada en la Revista Semana. Es un texto del género periodístico, de carácter polémico, cuyo objetivo es hacer una denuncia sobre el racismo;

presenta una situación social actual y problemática en Colombia y tiene una estructura argumentativa que permite evaluar las categorías mencionadas anteriormente: el columnista critica un artículo publicado meses antes en esta misma revista, a través de la siguiente estructura:

- Descripción de la situación de un joven que estafó a varias figuras de la élite colombiana.
- Presentación de argumento por el ejemplo: destaca las palabras despectivas y de valoración negativa que evidencian discriminación racial.
- Presentación de dos contraargumentos: se contraargumenta la afirmación: los colombianos creen que el racismo no es grave en Colombia:
 - Contraargumento a partir de una fuente de autoridad, realizado con base los planteamientos de un historiador cartagenero que habla sobre el proyecto del mestizaje como forma de diluir el poder de los indígenas y afros.
 - Contraargumento a partir de una fuente de autoridad, realizado con base en un informe de la Organización de las Naciones Unidas que contiene las tasas de analfabetismo, mortalidad infantil, pobreza extrema, educación y desempleo de la población afro en Colombia. Y dentro de este, hay un argumento por el ejemplo en el que compara el índice de desarrollo humano del Chocó con el de Haití.
- Conclusión: invitación a reconocer las formas en las que se manifiesta el racismo en la vida cotidiana.

Para diagnosticar la comprensión en términos de las categorías de la Situación de Comunicación, se realizaron 5 ítems: sobre el género discursivo, el locutor, el interlocutor, la intención y el propósito. En la situación de Enunciación se hicieron 7 ítems: 1 sobre el enunciador, 1 sobre el enunciatario, 1 sobre el tercero o referido, 1 sobre las voces ajenas y 3 sobre las dimensiones discursivas de los sujetos. Para evaluar el nivel de la argumentación se realizaron 2 ítems sobre el modelo de la argumentación analítica práctica de Toulmin y 2 sobre el tipo de secuencia argumentativa usada en el texto. Y en el nivel de la textualidad se realizaron 3 ítems: 2 sobre la microestructura y 1 sobre la macroestructura.

La consigna para desarrollar el cuestionario de la prueba inicial fue: “Lea el siguiente texto y luego responda las preguntas, eligiendo una sola respuesta”.

A continuación se presenta una tabla con las preguntas realizadas por cada nivel, lo que se evalúa con cada pregunta y las variables independientes.

Tabla 8. Variables evaluadas en la Prueba Inicial de Comprensión de Textos

Nivel	Ítem	Evalúa	Variable (Categoría)
Situación de Comunicación	De acuerdo con la práctica social en la que se enmarca este texto, ¿En qué ámbito se presentaría?	Identificar la práctica social en la cual se circunscribe el texto.	Género discursivo
	El locutor del texto es:	Reconocer el rol socio-institucional de la voz responsable del texto	Locutor
	Este texto se dirige a:	Identificar el rol socio-institucional de los lectores para quienes se escribe el texto	Interlocutor
	¿Cuál es la intención del locutor con el tema?	Reconocer la intención del locutor al traer el tema a colación a través del texto	Intención
	El propósito del locutor respecto del lector es:	Reconocer el propósito del locutor respecto del lector, aquello de lo cual quiere convencerlo a través del discurso argumentativo	Propósito
Situación de Enunciación	El punto de vista principal presentado por el locutor es:	Identificar los enunciadores del texto	Enunciador
	Un enunciador opositor es:	Identificar los enunciatarios del texto	Enunciatario
	La valoración que hace el locutor y el tema (lo referido) es:	Reconocer la imagen del tema que se construye en el texto	Tercero o referido
	Alfonso Múnera y la ONU son voces ajenas traídas para:	Reconocer las voces ajenas traídas al texto y propósito para el cual son mencionadas	Voces ajenas
	- En el texto, el locutor se muestra: - Entre los párrafos 2,4 y 5, el más emotivo es: - Entre los párrafos 1, 2 y 5 el párrafo más racional es:	Determinar las dimensiones discursivas de los sujetos	Dimensiones
Presentación	- La expresión subrayada en el párrafo es:	Identificar el argumento principal del locutor	Modelo de la argumentación

	- El argumento general del texto fue construido así:	Reconocer los componentes básicos del modelo de la argumentación analítica práctica (dato, conclusión, garantía y reserva)	analítica práctica
	- El argumento principal del texto se desarrolla con un: - En el párrafo 4 se encuentra un:	Determinar el tipo de estructura o secuencia argumentativa empleada en el texto	Tipo de secuencia argumentativa
Textualidad	- En el párrafo 2, la expresión “perlas” se refiere a: - En el párrafo 2, la expresión “semejantes patologías” se refiere a:	Identificar las relaciones semánticas en el nivel textual micro	Micro- estructura
	¿Cuál es la idea global del texto?	Aplicar las macrorreglas de supresión, integración y generalización para identificar la macroproposición.	Macro- estructura

Fuente: Elaboración propia

9.1.2. Prueba inicial de producción de textos argumentativos

Para la prueba inicial de producción de un texto se pidió presentar una opinión relacionada con el proceso de paz con las Farc y el panorama del postconflicto, un tema de profunda importancia nacional. La opinión debía construirse en 15 renglones señalados en una hoja tamaño carta. A partir de la consigna: “A propósito del proceso de paz con las Farc, ¿qué opina sobre la convivencia del ciudadano común con ex guerrilleros? Argumente su respuesta”, se evaluaron las variables que se presentan en la siguiente tabla.

Tabla 9. Variables evaluadas en la Prueba Inicial de Producción de Textos

Nivel	Variable (Categoría)	Evalúa
Situación de Comunicación	Género discursivo	Identificar la práctica social en la cual circunscribe el texto que va a producir el estudiante.
	Locutor	Reconocer su rol socio-institucional, como voz responsable del texto
	Interlocutor	Identificar el rol socio-institucional de los lectores para quienes construye el texto
	Intención	Establecer la intención que tiene al traer el tema a colación a través del texto
	Propósito	Establecer el propósito respecto del interlocutor, aquello de lo cual quiere convencerlo a través de la argumentación
n de Enuncia	Enunciador	Presentar adecuadamente los enunciadores
	Enunciario	Identificar adecuadamente los enunciatarios del texto

	Tercero o referido	Valorar con claridad lo referido o tercero
	Voces ajenas	Diferenciar las voces ajenas de la voz del locutor y de los interlocutores
	Dimensiones	Proyectar adecuadamente la imagen discursiva acorde a la intención y propósito, con la adecuada presentación de los enunciadores
Argumentación	Modelo de la argumentación analítica práctica	Presentar adecuadamente del argumento a través de los componentes básicos del modelo de la argumentación analítica práctica (dato, conclusión, garantía y reserva)
	Fases de la argumentación	Estructurar el texto acorde a las fases para argumentar
	Tipo de secuencia argumentativa	Determinar el tipo de estructura o secuencia argumentativa empleada en el texto
	Reglas de la argumentación (de la libertad, de la carga de la prueba, del punto de vista, de la relevancia, de la premisa implícita, del punto de partida, del esquema argumentativo, de validez, de cierre y de uso)	Observar las reglas de la argumentación
Textualidad	Microestructura	Conectar la información nueva con la vieja, presentando cohesividad textual
	Macroestructura	Conectar los contenidos del texto y su función dentro de él, es decir un desarrollo ilocutivo coherente

Fuente: Elaboración propia

9.2. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El objetivo de la intervención didáctica fue contribuir a que los estudiantes desarrollaran estrategias discursivas y críticas, para comprender y producir textos argumentativos. Teniendo en cuenta ello, se abordaron los temas relacionados con las variables independientes.

Para la aplicación de estas categorías se eligieron textos polémicos con temáticas políticas, económicas y sociales de actualidad. Para ello, se acudió a textos del género periodístico y académico, en el cual se encuentran columnas de opinión y ensayos filosóficos, cuyo modo de organización discursiva es la argumentación. Con estos textos se realizaron talleres que consistían en el análisis de las categorías correspondientes a la integración de las principales teorías de la argumentación (de van Eemeren, 2006, Toulmin, citado por Marafioti, 2003 y

Perelman, 1997) en la Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2015a, 2015b, 2015c, 2013a y 2013b).

Los temas elegidos para hacer los talleres fueron la pobreza y la mendicidad, el conflicto armado en Colombia, el impuesto del IVA, la corrupción, la discriminación, los derechos humanos, entre otros. Y las preguntas de los talleres se proponen que los estudiantes conozcan, entiendan y ejerciten las estrategias de comprensión de textos argumentativos, que involucren las categorías de cada nivel del texto.

Los resultados de la prueba inicial de comprensión y de producción de textos argumentativos sirvieron para orientar la intervención didáctica a las necesidades de los estudiantes, programando más tiempo para abordar aquellas categorías de análisis en las que tenían más debilidad.

Para la intervención didáctica, se elaboró un módulo (ver Anexo 4) basado en el marco teórico de la investigación. Los ejes temáticos, conceptos claves, actividades de aprendizaje y objetivos de cada eje, se presentan a continuación:

9.2.1. Ejes temáticos

La intervención didáctica se programó en tres ejes temáticos: géneros discursivos, niveles de organización discursiva y argumentación.

1. Eje temático I. Géneros discursivos

- **Conceptos claves:** género discursivo y tipo de texto.
- **Actividades de aprendizaje:** Para comprender esta categoría se habló de las diferentes prácticas sociales en las que emergen los textos: literario, académico, político, religioso, etc. y de las intenciones que pueden haber en diversos textos, en el marco de dichas prácticas. También se eligieron varios tipos de texto para contrastar las formas en las que se presenta el discurso, las intenciones, el tipo de palabras que se usan, entre otros aspectos. Los textos fueron: una conversación en un salón de clases entre una profesora y los estudiantes, del género académico (para hablar de las inferencias genéricas “dependientes” del contexto, típicas de la oralidad); un clasificado, del género publicitario; dos fragmentos de libros de textos, del género académico (para hacer inferencias genéricas “independientes” del contexto); y un artículo de opinión, del género periodístico, para abordar el contrato social de habla.

Estos textos son expositivos, explicativos y argumentativos. Los talleres se orientaron a la comprensión de la práctica social en la que emergen los textos y las intenciones relacionadas con ellos.

▪ **Objetivos de aprendizaje:**

- Identificar las marcas que muestran “dependencia” o “independencia” del contexto en los textos.
- Reconocer el tono, el contexto, la situación y los roles de los sujetos participantes en el enunciado, que determinan el contrato social de habla.
- Diferenciar géneros discursivos y tipologías textuales.

2. Eje temático II. Niveles de organización discursiva

- **Conceptos claves:** Situación de Comunicación, locutor, interlocutor, tema, intención, propósito, Situación de Enunciación, enunciador, enunciatario, referido, dimensiones (emotiva, axiológica y racional), macroestructura, microestructura, superestructura y secuencias textuales.

▪ **Actividades de aprendizaje:**

- **Para la comprensión de textos:** Se definieron los conceptos claves y se pusieron ejemplos con los mismos textos que se trabajó el primer eje temático. Esto permitiría una mayor comprensión de tales textos. También se seleccionaron: una tira cómica que hace una crítica política, una conversación cotidiana, un fragmento de un manual, un podcast, un artículo de opinión, entre otros. La selección se hizo con los siguientes criterios: textos en los que está clara la macroestructura y se pueden diferenciar los modos de organización expositivo, explicativo y argumentativo, aunque se hizo más énfasis en este último. Estos talleres se orientaron a la comprensión de los roles de los sujetos implicados en los discursos, las intenciones, los puntos de vista sustentados, las valoraciones de ellos, etc., a partir de preguntas abiertas. Se hicieron talleres con todo el grupo, en tríos, en parejas e individuales, en los que intervino la docente aclarando dudas, explicando de nuevo algunas categorías, poniendo ejemplos y corrigiendo respuestas, mientras aún los estudiantes desarrollaban las actividades.

- **Para la producción de textos:** para aplicar los conceptos claves de este eje temático y del siguiente, cada estudiante escribió un artículo de opinión en el marco del género académico. Para ello, se solicitó:
 - a. Escoger un tema relacionado con la carrera de cada estudiante, para trabajarlo durante el semestre. Como la mayoría eran estudiantes de primer semestre, la investigadora les sugirió algunos temas o hablar con profesores de su programa. Se dieron dos semanas para elegir el tema.
 - b. Planear la escritura del texto: identificar rol socio institucional del locutor o voz responsable, identificar los lectores a los cuales se dirige el texto (esta tarea se continuó con el siguiente eje temático).
- **Objetivos de aprendizaje:** los objetivos de aprendizaje de esta unidad temática fueron identificar en la comprensión de textos y plantear en la producción de textos:
 - La categoría de género discursivo visto en el eje temático I.
 - El rol socio-institucional del locutor y del interlocutor.
 - La intención con el tema y el propósito con el interlocutor.
 - Los enunciadores, enunciatarios, referidos y las imágenes discursivas asociadas a ellos (emotiva, axiológica y racional).
 - Las voces ajenas y distinguirlas de la voz responsable del texto.
 - La macroestructura y microestructura del texto

3. Eje temático III. Argumentación

- **Conceptos clave:** Tipos de secuencias textuales, fases de la argumentación, modelo de la argumentación analítica práctica y reglas de la argumentación (reglas de la libertad, de la carga de la prueba, del punto de vista, de la relevancia, de la premisa implícita, del punto de partida, del esquema argumentativo, de validez, de cierre y de uso).
- **Actividades de aprendizaje:**
 - **Para la comprensión de textos:** se trabajaron columnas de opinión del género periodístico y ensayos académicos, en los que predomina el modo argumentativo. Estos talleres se orientaron a la comprensión de textos y se hicieron grupales, en tríos, en parejas e individuales, con preguntas abiertas y cerradas (ver Anexo 4).

La profesora discutía con cada grupo las respuestas, con el fin de resolver dudas, aclarar conceptos y corregir errores. Estos ejercicios retomaban los conceptos vistos en los ejes temáticos I y II.

- **Para la producción de textos:** para aplicar los conceptos clave de este eje temático, los estudiantes continuaron escribiendo el artículo de opinión que empezaron en el eje temático II. Se pidió:
 - a. Continuar la planeación del artículo, a través de la presentación de: 1) la contextualización del tema en máximo 3 renglones, 2) la delimitación del tema (lugar, población, edad, etc.), 3) el punto de vista que se va a defender, 4) la idea del argumento 1 en máximo 3 renglones, y 5) la idea del argumento 2 en máximo 3 renglones. Esta actividad se hizo en clase con el acompañamiento de la profesora.
 - b. Escribir el artículo de opinión, ampliando la información que está en el plan. Para elaborar los argumentos, deben fundamentar sus ideas con bibliografía. Esta actividad se dejó para hacer en casa. Los estudiantes tuvieron dos semanas para realizarla, luego de lo cual debían traer a clase el texto impreso.
 - c. Se realizó una coevaluación entre estudiantes, con base en los siguientes criterios de evaluación: 1) el título tiene relación con el contenido del texto (valor 0.3), 2) en la introducción contextualiza el tema, lo delimita y presenta su punto de vista (valor 0.5), 3) presenta un argumento a partir de una fuente que sea autoridad en el tema (valor 1.2), 4) presenta un argumento basado en otro esquema argumentativo (valor 1.2), 5) las fuentes bibliográficas son confiables y están adecuadamente citadas con las normas APA (valor 0.5), 6) realiza un párrafo de cierre en el que enfatiza su punto de vista (valor 0.5), y 7) el texto es coherente; las ideas están bien conectadas (valor 0.8). Cada criterio tiene una casilla de observaciones en el que el estudiante que evalúa debe escribir por qué está bien o parcialmente bien o mal hecho cada punto en el texto. Esta actividad se llevó a cabo en clase; tuvo una duración de una hora; y fue acompañada por la profesora, con el objetivo de que cada estudiante que evalúa logre comprender lo que plantean los criterios de evaluación y lo que debe buscar en el texto de su compañero.

d. Mejorar el artículo de opinión, teniendo en cuenta las observaciones que le hizo el compañero en la coevaluación. Esta actividad se llevó a cabo en la misma sesión de clase que la coevaluación; se dedicaron dos horas; y fue acompañado con la profesora, con el propósito de que cada estudiante comprendiera qué debía mejorar en su texto.

e. Entregar por correo el texto corregido. El mismo día de la coevaluación, los estudiantes pasaron a un medio digital su texto corregido y lo enviaron a la profesora, para obtener una segunda corrección. La mayoría de las correcciones se centraron en la explicitación de la ley de paso del modelo de la analítica práctica de Toulmin; estructurar mejor los argumentos, considerando los tipos de argumentos vistos en clase; conectar las ideas adecuadamente; y poner los signos de puntuación adecuadamente.

El artículo fue devuelto a los estudiantes en un lapso de dos semanas con observaciones en el texto y en la rejilla de evaluación del artículo de opinión. Además, la profesora brindó asesorías para una mejor comprensión de lo que los estudiantes debían corregir.

f. Hacer las correcciones teniendo en cuenta las observaciones hechas por la profesora y habladas en la asesoría.

g. Entregar impreso el texto corregido, dos semanas después de que la profesora se los devolviera.

▪ **Objetivos de aprendizaje:** los objetivos de aprendizaje de esta unidad temática fueron identificar en la comprensión de textos y plantear en la producción de textos:

- El punto de vista defendido
- Los argumentos para defender el punto de vista (con sus tipos de esquemas argumentativos)
- El modelo de la analítica práctica de Toulmin.
- Las fases de la argumentación.
- Las reglas de la argumentación.

9.2.2. Metodología para el desarrollo de la intervención didáctica

La metodología planteada para el desarrollo de los ejes temáticos de la intervención didáctica fue la siguiente:

- Explicación de las formas de uso de las estrategias discursivas
- Ejemplificación de las formas de uso de las estrategias discursivas.
- Participación mediante foros presenciales y virtuales.
- Realización de talleres individuales y grupales.
- Elaboración de trabajos escritos corregidos varias veces para su mejoramiento.

En la intervención didáctica primó la interacción entre los estudiantes y entre los estudiantes y la profesora, dado que se concibe que en el proceso de aprendizaje se logran avances a través del discurso (lenguaje en uso) entre los participantes de dicho proceso. Los procesos cognitivos, como se expuso en el marco teórico, se logran a través de la interacción, del intercambio verbal. Por ello, la perspectiva discursiva interactiva guio la intervención didáctica no solo en relación con los contenidos sino también a la forma en que se trabajaron los talleres y como se establecieron los roles socio institucionales (profesora y estudiantes) en la clase. La docente cumplió un papel fundamental, pues se concibe como mediadora en el proceso de aprendizaje, que promueve e impulsa el proceso de adquisición de las competencias discursivas y críticas por parte de los estudiantes.

A continuación se detallan las actividades que se llevaron a cabo durante cada sesión, los temas y conceptos desarrollados, los talleres, el tiempo dedicado y los recursos requeridos:

Tabla 10. Matriz de las actividades realizadas durante la intervención didáctica

S	Contenido	Objetivos de aprendizaje	Presentación de Contenidos	Actividades de aprendizaje	Horas
1		Determinar el estado en la comprensión y la producción de textos argumentativos de los estudiantes del curso	Presentación del programa del curso ¿Qué vamos a hacer, cómo trabajaremos, que debemos saber, qué debemos tener en cuenta, cómo evidenciaremos nuestro aprendizaje y lo valoraremos? Reflexión grupal: - Cuando le ponen a leer un texto en la universidad, ¿qué estrategias usa para comprenderlo? - Cuando debe escribir un texto para la universidad, ¿qué estrategias usa para escribirlo?	Aplicación de la prueba inicial. Después de que todos entregan la prueba, se realiza lectura conjunta de ésta, se discuten las respuestas con los estudiantes, luego la profesora contesta las preguntas y explica cuál opción es la correcta y por qué.	3 horas
2	Eje temático 1. Géneros discursivos	- Identificar las marcas que muestran “dependencia” o “independencia” del contexto. - Reconocer el contrato social de habla y los aspectos que lo determinan: tono, contexto, situación y roles de los sujetos participantes. - Diferenciar géneros discursivos y tipos de textos.	Concepto clave: Género Discursivo La conciencia sobre este concepto permite identificar la práctica social en la cual se enmarca el texto, y por lo tanto el contrato social de habla que le subyace. Se trabajan las inferencias genéricas “dependientes” del contexto, cuando a géneros primarios se refiere (oralidad) e “independientes” del contexto, cuando a géneros secundarios se refiere (escritura y oralidad más compleja) Asimismo, se especifica que el tipo de texto está relacionado con el género discursivo, de hecho es posible que algunos tipos de texto sean exclusivos de algún género discursivo. Reflexión grupal: ¿Qué es un género discursivo para usted? Dé ejemplos de géneros discursivos	Taller de análisis de todo el grupo: Para inferencias “dependientes” del contexto: - Diálogo de clase entre profesora y estudiantes. - Diálogo entre una madre y un hijo. Para inferencias “independientes del contexto”: - Clasificado de un centro de negocios que alquila espacios para empresas. - Dos fragmentos de un libro de texto - Artículo de opinión “<i>Perros y perras de apartamento</i>”, de Alfredo Molano, en El Espectador (Argumentos por ejemplos). Preguntas: ¿Quién escribe? ¿Para qué escribe ese texto? ¿En qué práctica social emerge el texto? ¿Qué tipo de texto es?	3 horas

3	Eje temático 2. Niveles de organización discursiva	Identificar en la comprensión textual y plantear en la producción textual: - El género discursivo. - El locutor y el interlocutor. - La intención y el propósito.	Conceptos clave: Situación de Comunicación: locutor, interlocutor, tema, intención, propósito. Se aborda la Situación de comunicación y las categorías que la componen, desde el la Dinámica Social Enunciativa. Para hablar de la diferencia entre <i>sujeto empírico, locutor, enunciador e interlocutor</i>, se aborda la teoría polifónica de Ducrot. Se aborda la legitimidad lograda en un texto a través de la Situación de Comunicación, por el género discursivo, el contrato social de habla y los roles que se establecen entre el locutor y el interlocutor. Reflexión grupal: ¿Qué entiende por locutor de un texto? ¿Los textos son dirigidos a lectores o público particulares? ¿Cómo sabe a qué tipo de lectores o público se dirige un texto? ¿Qué son la intención y el propósito de un texto?	Talleres de todo el grupo: - Diálogos entre profesora y estudiantes y entre madre y un hijo y un clasificado de un centro de negocios que alquila espacios para empresas. Talleres en parejas o tríos: - Dos fragmentos de un libro de texto - Artículo de opinión “<i>Perros y perras de apartamento</i>”, de Alfredo Molano, en El Espectador. Preguntas: ¿A qué género discursivo pertenece el texto? ¿Quién escribe el texto? ¿Qué rol social cumple el que escribe? ¿Para quién escribe el texto? ¿Cuál es la intención del texto? ¿Qué quiere lograr el locutor en el interlocutor? Para la escritura: Tarea para dentro de dos semanas: traer el tema que se va a abordar en el trabajo escrito; debe estar relacionado con la carrera. Iniciar la planeación del artículo: definir locutor e interlocutor.	3 horas
4		- Identificar en la comprensión y plantear en la producción textual enunciadores, enunciatarios, referidos e imágenes discursivas asociadas a ellos. - Distinguir las voces ajenas de la voz responsable del texto.	Conceptos clave: Situación de Enunciación: enunciador, enunciatario, voces ajenas, referido, dimensiones (emotiva, axiológica y racional). Se abordan las categorías desde la Dinámica Social Enunciativa. Se retoma la teoría polifónica de Ducrot, para diferenciar los sujetos discursivos. También se habla de la credibilidad lograda a través de los enunciadores, los actos de habla y las dimensiones. Reflexión grupal: ¿Qué es un punto de vista? ¿Cómo se presentan los puntos de vista? ¿Para qué se presenta un punto de vista? ¿Para qué se citan voces ajenas? ¿De qué manera han visto que se citan voces ajenas en un texto?	Talleres de todo el grupo: - Dos fragmentos de un libro de texto “<i>Yo respiro</i>” y “<i>El sistema respiratorio</i>” - Caricatura de Mafalda sobre la igualdad. Taller en parejas o tríos: Artículos de opinión “<i>Perros y perras de apartamento</i>” de Alfredo Molano, El espectador y “<i>Vivan los humanos</i>”, de Salud Hernández, Revista Caras. Preguntas: ¿Qué puntos de vista defiende cada texto? ¿Qué punto de vista se atribuye a los enunciatarios? ¿Qué imagen construye de los enunciadores y de los enunciatarios? ¿Cómo habla del tema? ¿Qué voces ajenas se citan en el texto?	3 horas

5	Eje temático 2. Niveles de organización discursiva	- Apropiarse de las estrategias de búsqueda de información confiable para la elaboración de argumentos razonables. - Identificar la superestructura de los artículos científicos. - Diferenciar entre citas directas e indirectas tanto en la escritura como en la lectura.	Estrategias para la búsqueda de información: Búsqueda en el Opac de la biblioteca de la universidad y en bases de datos. Superestructura de textos científicos: planteamiento del problema, objetivo de investigación, marco teórico, metodología y resultados. Citación con normas APA: citas textuales o directas e indirectas o paráfrasis.	Taller de comprensión. En parejas o tríos: - Carta de respuesta al artículo “Vivan los humanos”, de Alejandra Calle. Publicada en redes sociales. - Artículo de opinión “<i>Gaseosas y cigarrillos</i>”, de César Rodríguez, publicado en El Espectador Preguntas: ¿Qué puntos de vista defiende cada texto? ¿Qué punto de vista se atribuye a los enunciatarios? ¿Qué imagen construye de los enunciatarios y de los enunciatarios? ¿Cómo habla del tema? ¿Qué voces ajenas se citan en el texto? Revisión general de los planes del artículo de opinión, para despejar dudas, mientras hacen los talleres de comprensión. Para la siguiente sesión deben traer el texto escrito (primera entrega del borrador). Para la escritura: Profesora y estudiantes discuten los temas a tratar, para garantizar que el texto sea argumentativo. Y se planea el texto en clase: Escribir en una hoja: 1) la contextualización del tema en máximo 3 renglones, 2) la delimitación del tema (lugar, población, edad, etc.), 3) el punto de vista que se va a defender, 4) la idea del argumento 1 en máximo 3 renglones, y 5) la idea del argumento 2 en máximo 3 renglones. Esta actividad fue acompañada por la profesora. Para la siguiente sesión deben traer la planeación impresa y deben traer dos artículos a la clase descargados de las bases de datos de la universidad o del opac.	3 horas
---	---	---	--	---	---------

6	Eje temático 2. Niveles de organización discursiva	- Identificar en la comprensión textual y plantear en la producción textual, la macroestructura.	Conceptos clave: macroestructura, macrorreglas de supresión, de generalización y de integración. La coherencia textual resulta de un adecuado desarrollo ilocutivo. La macroestructura debe evidenciar coherencia en los actos ilocutivos que la componen. Reflexión grupal: ¿Qué estrategias usa para identificar las ideas principales de un texto? ¿Cómo jerarquiza las ideas principales o cómo sabe cuándo una idea es principal o secundaria?	Taller de reconstrucción: - Artículo de opinión “<i>La hora de todas las víctimas</i>”, de María Jimena Duzán, publicado en la Revista Semana. Se aplicaron las macrorreglas en el artículo para extraer la macroproposición, las ideas primarias y las secundarias. Para la escritura: Analizar los artículos con los estudiantes para revisar su pertinencia con relación al tema elegido. Luego, identificar la macroproposición y la superestructura del artículo científico. Esta actividad se llevó a cabo en clase, con el acompañamiento de la profesora. Tarea: Traer para la siguiente sesión el primer borrador del artículo de opinión.	3 horas
7		- Identificar en la comprensión textual y plantear en la producción textual la superestructura y la secuencia textual.	Conceptos clave: superestructura y secuencias textuales Se abordan diferentes modos de organización discursiva (narración, exposición, explicación y argumentación) y las superestructuras que pueden encontrarse en ellos. Sin embargo, se enfatiza más en la comprensión y producción de textos argumentativos. Reflexión grupal: Dar ejemplos de tipos de textos para que todo el grupo identifique la secuencia textual predominante en ellos.	Taller de análisis en grupos: - Artículo de opinión “<i>La hora de todas las víctimas</i>”, de María Jimena Duzán, publicado en la Revista Semana. En este texto se deben aplicar las macrorreglas y extraer la macroproposición, las ideas primarias y secundarias; identificar el modo de organización discursiva y la superestructura predominante en el artículo. Para la escritura: Entregar los borradores de los textos; luego repartir un texto y una rúbrica de evaluación a los estudiantes para hacer evaluación entre pares. Esta actividad fue acompañada por la profesora, para que a cada estudiante le quedara clara la superestructura del texto argumentativo. Luego se devolvieron los textos a sus autores con la rúbrica de evaluación, para que trajeran las correcciones dentro de tres semanas.	3 horas

8	- Comprender las relaciones micro-estructurales y plantearlas en la producción textual.	Concepto clave: Microestructura Se abordan las diferentes marcas de la microestructura y su funcionamiento para lograr la cohesividad textual: la conexión entre tema y rema, reiteración, sinonimia, referencias y conectores.	Taller de escritura en parejas o tríos: - Reconstruir la superestructura del artículo científico que se estaban leyendo para el artículo de opinión: problema o pregunta de investigación, objetivo de investigación, marco teórico, metodología y resultados más relevantes. - Extraer tres citas relevantes para el tema que están trabajando en el artículo de opinión. - Identificar los conceptos claves repetidos, sinónimos y relacionados. - Explicar la función de los conectores en el texto.	3 horas
9	- Comprender las relaciones microestructurales y plantearlas en la producción textual.	Reflexión grupal: ¿Qué hace para no repetir un término en el texto?	Talleres de análisis en parejas y tríos: - Para ver tema, rema, reiteración y sinonimia: “<i>Corrupción sin límites</i>”, de Gerardo Quintero, El País, 2014. - Para analizar las referencias: “<i>¿Colombia racista?</i>”, de César Rodríguez, El Espectador, 2006. Para la escritura: Buscar sinónimos para las palabras claves del artículo de opinión que están escribiendo.	3 horas

10	Eje temático III. Argumentación	Identificar: - Los puntos de vista. - El modelo de la analítica práctica de Toulmin. - Identificar los tipos de secuencias argumentativas	Conceptos clave: Puntos de vista (enunciadores), datos, ley de paso, conclusión y esquemas argumentativos (definición, comparación, analogía, narración, descripción, hechos y pruebas). El punto de vista es la idea que se va a defender, los datos o premisas son las razones que se darán para defenderlo, la ley de paso es una ley cultural, natural o lingüística que garantiza el paso del dato a la conclusión y la conclusión es el punto de vista sustentado, derivado. Reflexión grupal: ¿Cómo reconocer puntos de vista?, ¿Cómo reconocer dudas? ¿Cómo reconocer que un argumento es válido?	Talleres de análisis en parejas y tríos: - Columna de opinión “¿Colombia racista?”, de César Rodríguez, El Espectador, 2008. Preguntas: ¿Qué punto de vista se defiende en el texto? ¿Con base en qué tipos de esquemas argumenta su punto de vista? ¿Qué leyes de paso tiene cada argumento? Para la escritura: Traer el texto terminado para la siguiente sesión, considerando los esquemas argumentativos para cada argumento y explicitando la ley de paso en cada uno.	3 horas
11		- Identificar las fases de la argumentación.	Conceptos clave: fases de la argumentación (confrontación, apertura, argumentación, conclusión). Adaptación de las fases del debate al texto escrito: Cuando vas a escribir un texto argumentativo, ¿qué pasos sigues para argumentar? Opciones: plantear puntos de vista distintos para contextualizar, plantear punto de vista que se va a defender, argumentar y concluir.	Para la próxima sesión: - Ver Película “12 hombres sin piedad”. Consigna: Identificar los puntos de vista expuestos en la película y las fases de la argumentación. Se presenta un taller que deben realizar en casa sobre la película “12 hombres en pugna”: identificar puntos de vista expuestos por cada jurado, las fases de la argumentación y destacar 4 argumentos y sus esquemas. Se reciben los artículos de opinión. Durante esta semana y la siguiente se realizan asesorías personalizadas para cada estudiante en la que se explican las correcciones hechas al artículo de opinión.	3 horas

12	- Comprender puntos de vista, fases de la argumentación y esquemas argumentativos. - Revisar el artículo a la luz de las fases de la argumentación - Usar los recursos argumentativos y estructurar el argumento más conveniente para la intención y al propósito.	En esta sesión se retoman los conceptos tratados en las dos sesiones anteriores: puntos de vista, esquemas argumentativos y fases de la argumentación. Esta clase se dedica a la aplicación de las categorías vistas en el tercer eje temático conservando la identificación de las categorías de la Situación de Comunicación y de la Situación de Enunciación.	Para la comprensión: Taller en grupo: Revisar el taller de la película “12 hombres sin piedad”. Se proyectan partes de la película y todo el grupo discute las respuestas con la profesora. Se entregan los artículos corregidos por la profesora y se hacen breves asesorías para explicar algunas observaciones. Durante esta semana se continúan las asesorías personalizadas para los estudiantes.	3 horas
13	- Enfatizar en los conceptos vistos durante la intervención didáctica.	Conceptos clave: Situación de Comunicación, Situación de Enunciación, Macroestructura, Superestructura, Microestructura, Argumentación y categorías asociadas a cada uno. Toulmin aborda la argumentación desde la analítica práctica. Aporta a la argumentación a partir de la lógica de la vida cotidiana, con el concepto de <i>garantía</i>, como fundamento del argumento. El objetivo es construir un argumento verosímil. Se trata también la contraargumentación como anticipación a la objeción de un enunciatario oponente.	Taller con todo el grupo: - Artículo de opinión “<i>Gaseosas y cigarrillos</i>” de César Rodríguez, Dejusticia, 2015. Identificar: la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, la macroproposición, el punto de vista defendido, los argumentos y los esquemas usados y las leyes de paso. Durante esta semana se terminan de devolver los textos y se hacen asesorías personalizadas para explicar las observaciones. Tarea: Entregar para dentro de tres semanas el artículo de opinión corregido.	3 horas

14		- Identificar en la comprensión de textos si se cumplen las reglas de la argumentación y observarlas en la producción textual.	Conceptos clave: reglas de la argumentación (reglas de la libertad, de la carga de la prueba, del punto de vista, de la relevancia, de la premisa implícita, del punto de partida, del esquema argumentativo, de validez, de cierre y de uso).	Taller con todo el grupo: - Artículo de opinión “ <i>¡Vivan los humanos!</i> ”, de Salud Hernández, Revista Caras, 2012. Para la escritura: Revisar si el artículo de opinión que están escribiendo viola alguna regla argumentativa y corregir adecuadamente. Esta actividad se hizo con el acompañamiento de la profesora durante la clase.	3 horas
15				Taller en parejas o tríos: - Artículo de opinión “ <i>¿Colombia racista?</i> ” de César Rodríguez, El Espectador, 2008; y Fragmentos de la película “ <i>Doce hombres sin piedad</i> ”. Preguntas: ¿En qué fragmentos de los textos se violan o se cumplen las reglas argumentativas? ¿Por qué? ¿Con qué intención se violan las reglas argumentativas que mencionaste?	3 horas
16		Evaluar la incidencia de la intervención didáctica		Aplicación de la prueba final . Después de que todos entregan la prueba, se realiza lectura conjunta de ésta, la profesora contesta las preguntas y explica cuál y por qué es la correcta. Se recibe la última versión del artículo de opinión.	3 horas

Fuente: Elaboración propia.

9.3. PRUEBA FINAL

La prueba final se aplicó en la última sesión del curso. Se destinaron 1 hora y 30 minutos para el desarrollo de esta prueba.

9.3.1. Prueba final de comprensión de textos argumentativos

Esta prueba consistió en la lectura del texto argumentativo “*Después de París*”, una columna de opinión escrita por María Jimena Duzán (2015), para la Revista Semana; un texto del género periodístico, de carácter polémico y actual, que hace una denuncia sobre racismo y clasismo en los medios de comunicación. El texto se eligió porque permitió identificar las categorías que debían ser valoradas para determinar el estado de la comprensión de los estudiantes.

A partir de este texto se debían contestar 15 preguntas de selección múltiple con única respuesta, para evaluar la comprensión, en relación a la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, el Nivel de la Argumentación y la Textualidad. Cada pregunta hace referencia a una categoría diferente.

Para evaluar la comprensión en términos de las categorías de la Situación de Comunicación, se realizaron 5 preguntas sobre: el género discursivo, el locutor, el interlocutor, la intención y el propósito. En la Situación de Enunciación se hicieron 4 preguntas: 1 sobre el enunciador, 1 sobre el enunciatario, 1 sobre el tercero o referido, 1 sobre las voces ajenas. Para evaluar el nivel de la argumentación se realizó 1 pregunta sobre el modelo de la argumentación analítica práctica de Toulmin y 1 sobre el tipo de secuencia argumentativa usada en el texto. Y en el nivel de la textualidad se realizaron 2 preguntas: 1 sobre la microestructura y 1 sobre la macroestructura.

La consigna para hacer la prueba final fue la misma de la prueba inicial: “Lea el siguiente texto y seleccione una respuesta a las preguntas que se presentan en seguida”.

En la siguiente tabla se muestran las preguntas realizadas por cada nivel, lo que se evalúa con cada pregunta y las variables independientes.

Tabla 11. Variables evaluadas en la Prueba Final de Comprensión de Textos

Nivel	Pregunta	Evalúa	Variable (Categoría)
Situación de Comunicación	De acuerdo con la práctica social en la que se enmarca este texto, ¿En qué ámbito se presentaría?	Identificar la práctica social en la cual se circunscribe el texto.	Género discursivo
	El locutor del texto es:	Reconocer el rol socio-institucional de la voz responsable del texto	Locutor
	Este texto se dirige a:	Identificar el rol socio-institucional de los lectores para quienes se construye el texto	Interlocutor
	La intención del locutor con el tema es:	Reconocer la intención del locutor al traer el tema a colación a través del texto	Intención
	El propósito del locutor respecto del lector es:	Reconocer el propósito del locutor respecto del lector, aquello de lo cual quiere convencerlo a través del discurso argumentativo	Propósito
Situación de Enunciación	El principal enunciador defendido por el locutor es:	Identificar los enunciadores del texto	Enunciador
	Un enunciador opositor se ve en el:	Identificar los enunciatarios oponentes en el texto	Enunciatario
	La valoración que hace el locutor del tema (lo referido) es:	Reconocer la imagen del tema que se construye en el texto	Tercero o referido
	Nnamdi Obasi es una voz ajena que:	Reconocer las voces ajenas y el propósito por el cual son traídas al texto	Voces ajenas
Argumentación	El argumento general del texto fue construido así:	Reconocer los componentes básicos del modelo de la argumentación analítica práctica (dato, conclusión, garantía y reserva)	Modelo de la argumentación analítica práctica
	El argumento principal del texto se desarrolla con un:	Determinar el tipo de estructura o secuencia argumentativa empleada en el texto	Tipo de secuencia argumentativa
Textualidad	- En el párrafo 2, “no obstante” se puede cambiar por:	Identificar la función de un conector básico para la argumentación en el nivel microestructural.	Microestructura
	La idea principal del texto es:	Aplicar las macrorreglas: supresión, integración y generalización que permitan la identificación de la macroproposición	Macroestructura

Fuente: Elaboración propia

9.3.2. Prueba final de producción de textos argumentativos

Para esta prueba se pidió lo mismo que en la prueba inicial. La opinión debía construirse en 15 renglones señalados en una hoja tamaño carta. A partir de la consigna: “A propósito del proceso de paz con las Farc, ¿qué opina sobre la convivencia del ciudadano común con ex guerrilleros? Argumente su respuesta”, se evaluaron las variables que se presentan en la siguiente tabla. Se hizo con la misma pregunta porque quizás permitió a los estudiantes pensar y leer sobre el tema; finalmente, lo importante es que aprendan a argumentar de las formas estudiadas durante la intervención didáctica.

Tabla 12. Variables evaluadas en la Prueba Inicial de Producción de Textos

Nivel	Variable (Categoría)	Evalúa
Situación de Comunicación	Género discursivo	Identificar la práctica social en la cual circunscribe el texto que va a producir el estudiante.
	Locutor	Reconocer su rol socio-institucional, como voz responsable del texto.
	Interlocutor	Identificar el rol socio-institucional de los lectores para quienes construye el texto.
	Intención	Establecer la intención que tiene al traer el tema a colación a través del texto.
	Propósito	Establecer el propósito respecto del interlocutor, aquello de lo cual quiere convencerlo a través de la argumentación.
Situación de Enunciación	Enunciador	Presentar adecuadamente los enunciadores.
	Enunciatario	Identificar adecuadamente los enunciatarios del texto.
	Tercero o referido	Valorar con claridad lo referido o tercero.
	Voces ajenas	Diferenciar las voces ajenas de la voz del locutor y de los interlocutores.
	Dimensiones	Proyectar adecuadamente la imagen discursiva acorde a la intención y propósito, con la adecuada presentación de los enunciadores.
Argumentación	Modelo de la argumentación analítica práctica	Presentar adecuadamente del argumento a través de los componentes básicos del modelo de la argumentación analítica práctica (dato, conclusión, garantía y reserva).
	Fases de la argumentación	Estructurar el texto acorde a las fases para argumentar.
	Tipo de secuencia argumentativa	Determinar el tipo de estructura o secuencia argumentativa empleada en el texto.
	Reglas de la argumentación (de la libertad, carga de la prueba, punto de vista, relevancia, premisa implícita, punto de partida, esquema argumentativo, validez, cierre y uso)	Observar las reglas de la argumentación.
Textualidad	Microestructura	Conectar la información nueva con la vieja, presentando cohesividad textual.
	Macroestructura	Conectar los contenidos del texto y su función dentro de él, es decir un desarrollo ilocutivo coherente.

Fuente: Elaboración propia

9.4. CRITERIOS GENERALES DE EVALUACIÓN

El diseño de criterios fue requerido para la evaluación de las estrategias usadas por los estudiantes para comprender y producir textos argumentativos. Estos se presentan en seguida.

9.4.1. Criterios de evaluación de la comprensión de textos

Estos criterios se aplicaron para la evaluación de las pruebas inicial y final. Considerando que las preguntas de las pruebas eran de selección múltiple con única respuesta, solo había dos opciones: respuesta correcta (1) y respuesta incorrecta o no responde (0). A continuación se muestran los criterios de evaluación:

Tabla 13. Criterios de evaluación de cada categoría para las pruebas de comprensión de textos

Nivel	Variable (Categoría)	Respuesta correcta (1)	Respuesta incorrecta (0)	Evaluación
Situación de Comunicación	Género discursivo	Sí	No	Identifica la práctica social en la cual se circunscribe el texto.
	Locutor	Sí	No	Reconoce el rol socio-institucional de la voz responsable del texto
	Interlocutor	Sí	No	Identifica el rol socio-institucional de los lectores para quienes se construye el texto
	Intención	Sí	No	Reconoce la intención del locutor al traer el tema a colación a través del texto
	Propósito	Sí	No	Reconoce el propósito del locutor respecto del lector, aquello de lo cual quiere convencerlo a través del discurso argumentativo
Situación de Enunciación	Enunciador	Sí	No	Identifica los enunciadores del texto
	Enunciatario	Sí	No	Identifica los enunciatarios del texto
	Tercero o referido	Sí	No	Reconoce la imagen del tema que se construye en el texto
	Voces ajenas	Sí	No	Diferencia las voces ajenas su propósito en el texto
	Dimensiones	Sí	No	Determinar las dimensiones discursivas de los sujetos

Argumentación	Modelo de la argumentación analítica práctica	Sí	No	Reconoce los componentes básicos del modelo de la argumentación analítica práctica (dato, conclusión, garantía y reserva)
	Tipo de secuencia argumentativa	Sí	No	Determina el tipo de estructura o secuencia argumentativa empleada en el texto
Textualidad	Micro-estructura	Sí	No	Identifica las relaciones semánticas en el nivel textual micro
	Macro-estructura	Sí	No	Aplica las macrorreglas: supresión, integración y generalización que permitan la identificación de la macroproposición

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Criterios de evaluación general para las pruebas de comprensión de textos

Nivel de comprensión	Porcentaje de respuestas correctas	Calificación	Criterio de evaluación
Excelente	86% a 100%	4,6 a 5,0	Identifica las categorías de análisis estudiadas y comprende el texto de manera precisa.
Bueno	66% a 85%	4,0 a 4,5	Identifica las categorías de análisis estudiadas y comprende de manera general el texto.
Aceptable	46% a 65%	3,0 a 3,9	Identifica algunas de las categorías de análisis estudiadas, pero no entiende adecuadamente su funcionamiento. Tiene falencias en la comprensión textual.
Bajo	31% a 45%	1,5 a 2,9	Identifica pocas categorías de análisis, no entiende su funcionamiento en el texto. No comprende el texto.
Insuficiente	0% a 30%	0,0 a 1,4	No identifica las categorías de análisis estudiadas, por tanto, no comprende el texto.

Fuente: Elaboración propia

9.4.2. Criterios de evaluación de la producción de textos

Estos criterios se aplicaron para la evaluación de las pruebas inicial y final de producción textual. Consistió en escribir una opinión, en el marco del género académico, mediante la cual se evaluaron las estrategias discursivas usadas por los estudiantes para presentar los enunciadores, defender algún punto de vista usando un tipo de secuencia argumentativa adecuada y estructurándolo con el modelo de argumentación analítica práctica.

Se diseñaron criterios de evaluación general de la producción de textos argumentativos, para obtener resultados globales de esta variable. A continuación se muestran estos criterios:

Tabla 15. Criterios de evaluación general para las pruebas de producción de textos

Nivel de producción	Calificación	Criterio de evaluación
Bueno	1	Argumenta de manera razonada.
Regular	0,5	Argumenta pero tiene falencias en la estructura de sus argumentos.
Insuficiente	0	No argumenta.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla que se presenta en seguida, se muestran los criterios de evaluación para cada categoría de análisis, con el objetivo de obtener resultados parciales de la producción de textos argumentativos:

Tabla 16. Criterios de evaluación de cada categoría en las pruebas de producción de textos

Nivel	Variable (Categoría)	Bueno	Regular	Insuficiente
Situación de Comunicación	Género discursivo	Enmarca su texto en el género discursivo	Tiene algunas dificultades para enmarcar su texto en el género discursivo	No enmarca el texto al género discursivo
	Locutor	Se construye como locutor reflexivo y crítico	Se construye como locutor observador	No se construye como locutor
	Interlocutor	Construye con precisión al interlocutor	Hay algunas marcas de la construcción del interlocutor, pero es confuso	No logra construir un interlocutor
	Intención	Establece claramente la intención	Esboza una intención	No presenta una intención
	Propósito	Establece claramente el propósito	Esboza el propósito	No se presenta un propósito
Situación de Enunciación	Enunciador	Construye los enunciadores de manera razonada	Presenta los enunciadores de manera confusa	No construye los enunciadores
	Enunciatario	Construye los enunciatarios de manera razonada	Presenta enunciatarios de manera confusa	No construye los enunciatarios
	Tercero o referido	Valora con claridad lo referido	Valora lo referido pero de manera confusa	No valora lo referido
	Voces ajenas	Diferencia y evidencia el propósito de las voces ajenas	Confunde a veces las voces ajenas de la voz del locutor	No diferencia las voces ajenas
	Dimensiones	Construye imágenes discursivas coherentes con la intención y el objetivo del texto	Construye enunciadores emotivos, poco racionales	No construye dimensiones explícitas

Argumentación	Modelo de la argumentación analítica práctica	Se construye el argumento observando el modelo de la analítica práctica	El argumento obvia alguno de los elementos del modelo de la analítica práctica	No se construye un argumento con base en el modelo de la analítica práctica
	Fases de la argumentación	Estructura el texto acorde a las fases para argumentar	Obvia fases fundamentales en su argumentación	No se evidencian las fases de la argumentación
	Tipo de secuencia argumentativa	Estructura el tipo secuencia argumentativa más adecuada a su texto	Falla en la estructuración del tipo de secuencia argumentativa que elige para su texto	No presenta un tipo de secuencia argumentativa
	Reglas de la argumentación (de la libertad, de la carga de la prueba, del punto de vista, de la relevancia, de la premisa implícita, del punto de partida, del esquema argumentativo, de validez, de cierre y de uso)	Observa las reglas de la argumentación	Observa parcialmente las reglas de la argumentación	Viola las reglas de la argumentación
Textualidad	Microestructura	Evidencia cohesión global y lineal	Logra una cohesión parcial	El texto no es cohesivo
	Macroestructura	Evidencia coherencia textual	Logra una coherencia parcial	El texto no es coherente
	Superestructura	Construye su texto en el modo de organización discursiva solicitado	Su texto no presenta un modo de organización discursiva predominante	No construye su texto en el modo de organización discursiva solicitado

Fuente: Elaboración propia

10. RESULTADOS SIGNIFICATIVOS

En este capítulo se presentan los resultados significativos de esta investigación. En primer lugar, se muestran los resultados de la prueba inicial (PI) al grupo experimental (GE); en segundo lugar, los resultados contrastados de las pruebas inicial (PI) y final (PF) al grupo experimental (GE); y en tercer lugar, los resultados contrastados de las pruebas inicial (PI) y final (PF) al grupo experimental (GE) y al grupo de control (GC), para analizar la incidencia de la intervención didáctica.

Cada acápite se divide en dos partes: los resultados de la prueba de comprensión de textos y los resultados de la prueba de producción textual se analizan por separado.

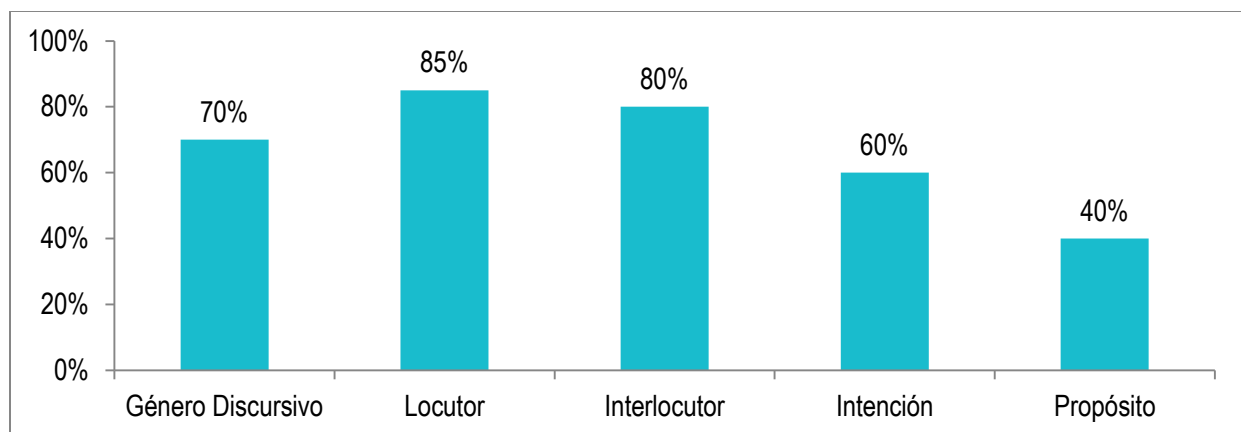
10.1. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS QUE USAN LOS ESTUDIANTES PARA COMPRENDER Y PRODUCIR TEXTOS ARGUMENTATIVOS

En este punto se muestran los resultados de la prueba inicial al grupo experimental, que sirvieron para hacer los ajustes a la intervención didáctica, según las necesidades específicas de los estudiantes.

10.1.1. Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para comprender textos argumentativos

Para presentar los resultados de esta prueba, se hicieron gráficas para la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, la argumentación y la textualidad.

Gráfica 1. Porcentaje de respuestas correctas en las categorías de la Situación de comunicación en la prueba inicial al grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se observa que para los estudiantes es, en general, fácil identificar al Locutor (85%). La respuesta correcta es “columnista y profesor” (ver Anexo 2). Identificar que es un columnista es una inferencia sencilla, que se realiza porque escribe una columna de opinión; pero el estudiante debe tener un conocimiento previo sobre el tipo de texto para contestar que es columnista. Identificar que es profesor también es una inferencia sencilla en la medida que el locutor dice explícitamente: “me quedaré esperando en vano el día en que por fin haya un estudiante afrodescendiente en mis clases de la Universidad de Los Andes”.

Ahora, la categoría de Género Discursivo fue identificada por el 70% de los estudiantes. Lo que podría indicar una incoherencia con la respuesta dada sobre el locutor. Sin embargo, podría entenderse que los estudiantes no reconocen el tipo de texto, sino que respondieron “profesor” por la inferencia a la que induce el texto de manera explícita. Así pues, se parte del hecho de que los estudiantes no reconocen el tipo de texto o el término (columna) y por tanto, no enmarcan el texto en el género periodístico. Si los mismos estudiantes (85%) que contestaron correctamente la pregunta sobre el locutor, hubieran reconocido también el género periodístico – en coherencia con el hecho de que el locutor es un columnista–, no habría una diferencia del 16% de respuestas incorrectas entre las respuestas a tales preguntas. La asociación de estas admite una duda sobre si las respuestas correctas a la pregunta sobre el locutor indican una adecuada identificación del locutor o la realización de la inferencia de que es profesor.

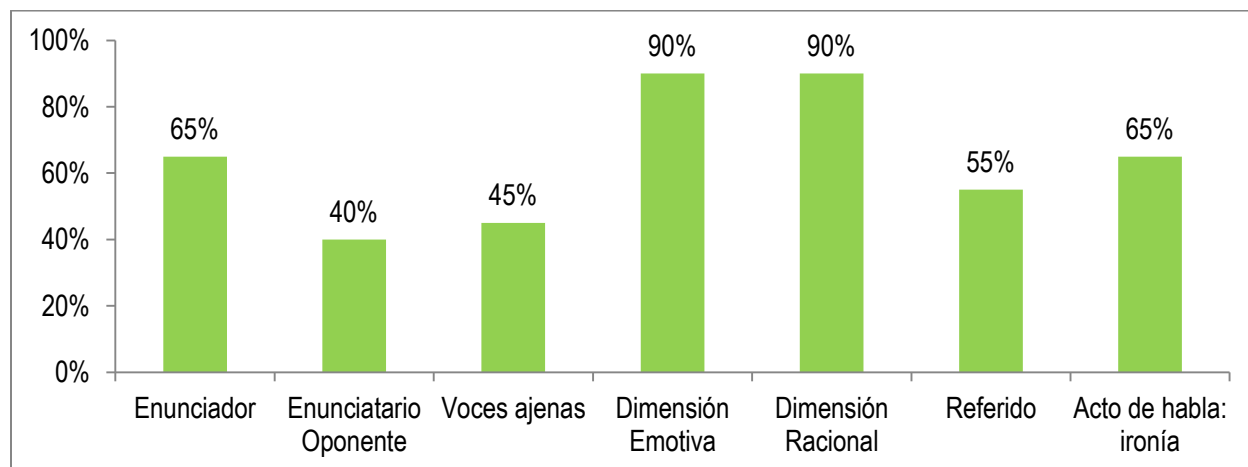
En la pregunta sobre el Interlocutor algunos parecieron confundirse con las otras respuestas (“presentador de noticias”, “político colombiano”, “revolucionario”) porque el locutor realiza

una crítica en su texto. No obstante, el porcentaje de estudiantes que identificaron a los lectores del texto fue alto (80%). Este porcentaje puede atribuirse también a que la respuesta parece muy obvia “lectores de la Revista Semana”. La respuesta correcta debió presentar una descripción más detallada del interlocutor, como lo propone Perelman en torno al concepto de auditorio.

No se comportaron así con el Propósito, pues menos de la mitad de los estudiantes (40%) identificaron adecuadamente esta categoría y la intención fue identificada por el 60% de los estudiantes, por tanto durante la intervención didáctica se trabajaron más estas categorías que las de género discursivo, locutor e interlocutor.

La siguiente gráfica muestra que los estudiantes tienen, en general, un nivel medio en la comprensión de las categorías asociadas a la Situación de Enunciación:

Gráfica 2. Porcentaje de respuestas correctas en la Situación de enunciación en la prueba inicial al grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

De esta gráfica se destaca que las categorías que mejor reconocieron los estudiantes fueron las relacionadas con las dimensiones. En la prueba inicial se preguntó por las dimensiones emotiva y racional que se construyen en el texto. El 90% de los estudiantes contestaron adecuadamente a ambas preguntas.

El 65% de los estudiantes contestaron correctamente la pregunta sobre el Enunciador principal defendido en el texto. El porcentaje de respuestas correctas a la pregunta por el Enunciatorio (40%) muestra que menos de la mitad de los estudiantes lo identificaron. Por esto,

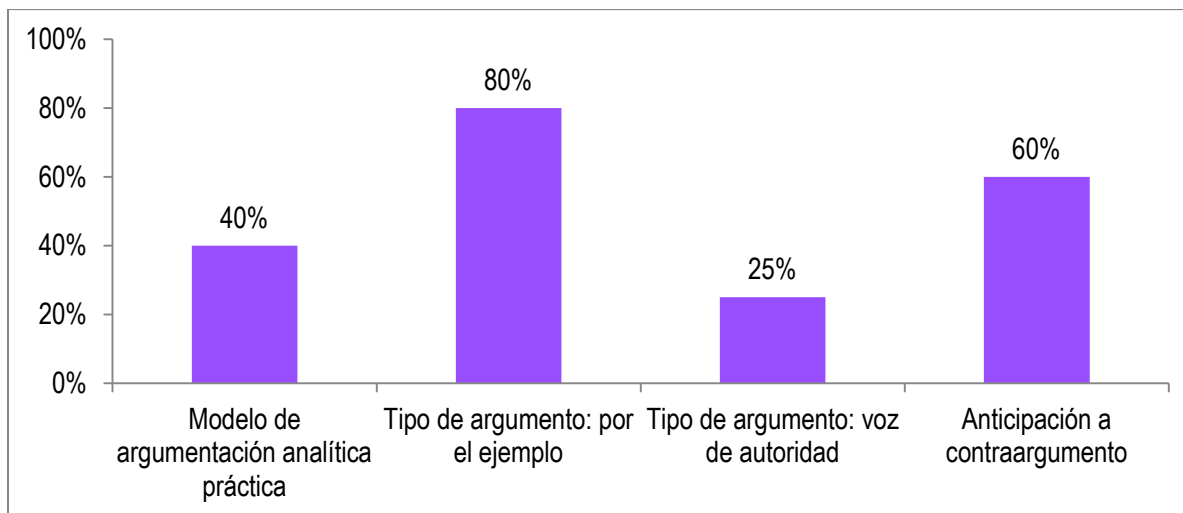
se abordan estas categorías de manera explícita durante la intervención didáctica. Además, se trabajan junto a las categorías de Locutor e Interlocutor a través de la Teoría Polifónica de Ducrot, para diferenciar los sujetos discursivos que se evidencian en los textos argumentativos.

El propósito de las voces ajenas es identificado por poco menos de la mitad de los estudiantes (45%). El reconocimiento de la valoración que hace el locutor del tema fue realizado por poco más de la mitad de los estudiantes (55%). Se debían abordar estas categorías durante la intervención didáctica, con el propósito de lograr una adecuada identificación del papel de las voces ajenas traídas a un texto y la valoración que hace el locutor de los aspectos topicalizados.

La última categoría diagnosticada en la Situación de Enunciación fue la de Acto Ilocutivo, la cual fue identificada por el 65% de los estudiantes. Este porcentaje es coherente con el 60% de respuestas correctas sobre la Intención de la Situación de Comunicación, dado que el Acto Ilocutivo da cuenta de la intención con la cual se produce un enunciado.

A continuación se presentan los resultados sobre las categorías relacionadas con la argumentación:

Gráfica 3. Porcentaje de respuestas correctas en la Argumentación en la prueba inicial al grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

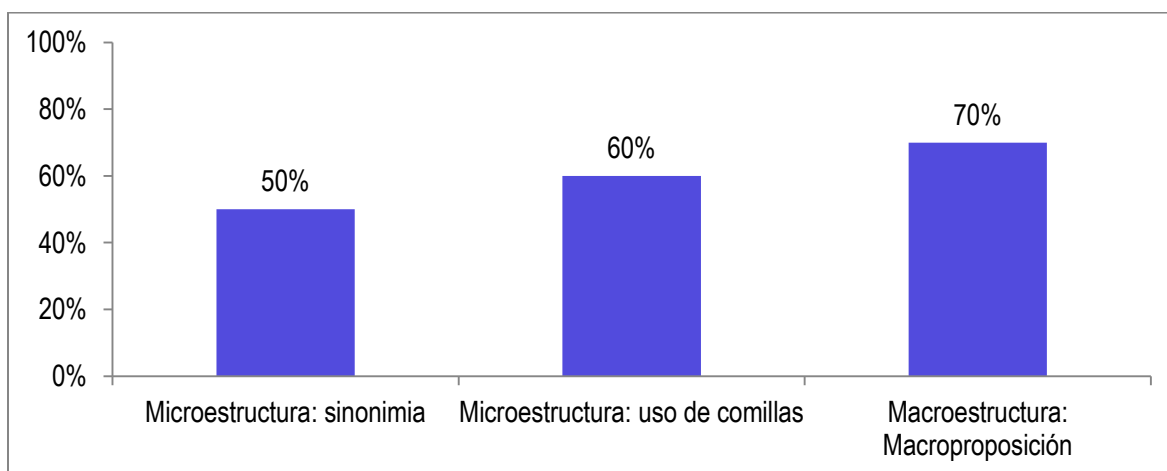
En el nivel de la argumentación se preguntó por la identificación de la estructura del Modelo de Argumentación de la Analítica Práctica. Esta estructura fue reconocida por el 40% de los estudiantes. El enunciado en el que el locutor se anticipa a una posible refutación del interlocutor, fue identificado por el 60% de los estudiantes. Es fundamental entender, por una parte, el propósito que tiene anticiparse a una refutación o contraargumento del interlocutor y el

poder que tiene a la hora de convencerlo. La refutación puede identificarse en el modelo de Toulmin como una reserva o restricción, por esta razón, estas categorías se abordaron juntas en la intervención.

Los resultados sobre el tipo de secuencia argumentativa usada son muy distintos. A los estudiantes les fue más fácil reconocer el uso del ejemplo del estafador para argumentar (80% de respuestas correctas), que el uso de un referente de autoridad (25% de respuestas correctas). En esto, se observa que falta conocimiento por parte del lector (estudiante) para identificar las secuencias argumentativas en relación con los recursos y estrategias usadas para convencer, en este caso un ejemplo y una voz de autoridad.

En seguida, se encuentra la gráfica que presenta los resultados de la prueba inicial relacionados con la textualidad:

Gráfica 4. Porcentaje de respuestas correctas en la Textualidad en la prueba inicial al grupo experimental



Fuente: Elaboración propia

En relación con el nivel de textualidad se preguntó por dos aspectos de la microestructura: la sinonimia, en la cual se busca reiterar un significado sin repetir el término. El término es “perlas”, se usó para no repetir “términos chocantes y ofensivos” y mostrar el desacuerdo con las ofensas de las que fue víctima el estafador del que habla el artículo de la prueba inicial (Ver anexo 2). Fue identificado por el 50% de los estudiantes. El otro aspecto fue el uso de un signo de puntuación, específicamente, de las comillas para ironizar (en “mejorar la raza”), el cual fue reconocido por el 60% de los estudiantes.

La macroestructura fue diagnosticada solo con la identificación de la idea principal del texto; el 70% de los estudiantes contestaron correctamente. La macroproposición del texto se relaciona directamente con el principal punto de vista defendido por el locutor (ver la Situación de Enunciación) y se subraya que en ambas preguntas (sobre el Enunciador y la Macroproposición) el porcentaje de respuestas correctas fue similar: 70% y 65% respectivamente.

Ya revisados los resultados de la prueba inicial de comprensión de textos en general, ahora se analizan estos resultados en relación con las variables de control. La primera que se aborda es el sexo, para comparar las respuestas correctas entre hombres y mujeres y sus proporciones. El grupo de experimental se compuso de 7 mujeres y 13 hombres (20 estudiantes en total). Por esta razón, aunque se muestran los resultados por cantidad de respuestas correctas por mujeres y por hombres, lo más importante es la comparación entre los porcentajes, dado que es la proporción de respuestas correctas por mujeres y por hombres.

Tabla 17. Proporción de respuestas correctas en la PI de comprensión textual al GE con relación al sexo

Nivel	Categoría	Mujeres	Hombres
Situación de Comunicación	Género Discursivo	71%	69%
	Locutor	86%	85%
	Interlocutor	86%	77%
	Intención	43%	69%
	Propósito	43%	38%
Situación de Enunciación	Enunciador	57%	69%
	Enunciatorio Oponente	14%	54%
	Voces ajenas	29%	54%
	Dimensión Emotiva	71%	100%
	Dimensión Racional	100%	85%
	Referido	57%	69%
	Acto de habla: ironía	57%	69%
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	57%	31%
	Tipo de argumento: por el ejemplo	86%	77%
	Tipo de argumento: voz de autoridad	14%	31%
	Anticipación a contraargumento	57%	62%
Textualidad	Microestructura: sinonimia	57%	46%

	Microestructura: uso de comillas	71%	54%
	Macroestructura: Macroproposición	86%	62%
	TOTAL		

Fuente: Elaboración propia

De los anteriores datos, cabe resaltar que de 19 preguntas, en 10 preguntas mayor porcentaje de mujeres que de hombres contestaron adecuadamente, por tanto en 9 preguntas mayor porcentaje de hombres que de mujeres contestaron correctamente. Sin embargo esta mayoría en algunas preguntas es de apenas 1 o 2 puntos porcentuales, lo que indica que no es una diferencia significativa.

En cambio en las preguntas sobre la Intención, el Enunciario oponente, las Voces ajenas, la Dimensión emotiva y el Tipo de argumento por voz de autoridad (5 preguntas), la diferencia porcentual es significativa (entre 15 y 40 puntos porcentuales) y mayor proporción de hombres contestaron correctamente estas preguntas que las mujeres. Y en las preguntas sobre la Dimensión Racional, el Modelo de la argumentación analítica práctica, la Microestructura sobre el uso de comillas y la Macroestructura (4 preguntas), la diferencia porcentual también es significativa (entre 15 y 26 puntos porcentuales), y mayor proporción de mujeres contestaron adecuadamente.

La medición de las respuestas correctas de acuerdo a esta variable de control no ofrece información diferente a los análisis arriba expuestos, mostrando entonces que el sexo no influye en la variable dependiente de la comprensión textual.

Por otra parte, se abordan las respuestas correctas en relación con la edad de los estudiantes del grupo experimental, el cual se compuso de estudiantes entre los 17 y los 23 años. Se dividieron en dos intervalos: 17 a 18 años (15 estudiantes) y 19 a 23 años (5 estudiantes). A continuación se presenta la mayor proporción de estudiantes que respondió correctamente de acuerdo a su edad.

Tabla 18. Proporción de respuestas correctas en la PI de comprensión textual al GE con relación a la edad

Nivel	Categoría	17-18 años	19-23 años
Situación de Comunicación	Género Discursivo	69%	71%
	Locutor	92%	71%

	Interlocutor	77%	86%
	Intención	62%	57%
	Propósito	31%	57%
Situación de Enunciación	Enunciador	69%	57%
	Enunciario Oponente	46%	29%
	Voces ajenas	46%	43%
	Dimensión Emotiva	85%	100%
	Dimensión Racional	100%	71%
	Referido	54%	57%
	Acto de habla: ironía	77%	43%
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	46%	29%
	Tipo de argumento: por el ejemplo	85%	71%
	Tipo de argumento: voz de autoridad	38%	0%
	Anticipación a contraargumento	69%	43%
Textualidad	Microestructura: sinonimia	62%	29%
	Microestructura: uso de comillas	69%	43%
	Macroestructura: Macroproposición	77%	57%
TOTAL			

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, la proporción de respuestas correctas de los estudiantes que se encuentran entre los 17 y los 18 años es mayor a la proporción de respuestas correctas de los estudiantes entre los 19 y los 23 años.

Solo en 5 preguntas de 19, los estudiantes de los 19 a 23 años superaron a los que están entre los 17 y los 18 años: en las preguntas sobre el Propósito y sobre la Dimensión emotiva la diferencia es significativa. El Propósito fue identificado por el 57% de los estudiantes entre los 19 y 23 años, frente al 31% de los otros; y la Dimensión emotiva fue identificada por el 100% de los estudiantes entre los 19 y 23 años, mientras que el 85% fue identificada por los estudiantes de las demás edades. Las otras 3 preguntas en las que mayor proporción de los estudiantes entre los 19 y 23 años contestaron correctamente fueron sobre el Género discursivo, el Interlocutor y lo Referido, pero la diferencia porcentual entre las diferentes edades fue de apenas de 2 a 9 puntos. Lo que hace insignificante esta diferencia.

En las otras 14 preguntas (de 19), mayor proporción de estudiantes entre los 17 y los 18 años acertaron la respuesta. De estas 14 se destacan algunas con una diferencia significativa: la

identificación del Argumento por voz de autoridad, lograda por el 38% de los estudiantes entre los 17 y 18 años, frente al resultado de los estudiantes entre los 19 y 23 años que no pudieron identificarlo; la pregunta 12, sobre el acto de habla, fue contestada correctamente por el 77% de los estudiantes entre los 17 y 18 años, frente al 43% de aciertos de los demás; la pregunta 17, sobre la sinonimia (microestructura), fue contestada adecuadamente por el 62% de los estudiantes entre los 17 y 18 años, frente al 29% de los otros; y la pregunta 10, sobre la Dimensión racional, la cual fue respondida correctamente por el 100% de los estudiantes entre los 17 y los 18 años, frente al 71% de aciertos de los demás. Estas diferencias fueron significativas, pues se trata de 38 a 29 puntos porcentuales de mayores aciertos de los estudiantes entre los 17 y los 18 años. En otras palabras, en 14 preguntas de 19, mayor proporción de los estudiantes entre los 17 y 18 años acertaron las respuestas.

En seguida se presentan los resultados relacionados con la carrera y el semestre. El grupo experimental se compone de 1 estudiante de noveno semestre de Historia, 3 de tercer semestre de Ingeniería Agrícola, 2 de cuarto semestre de Ingeniería Electrónica y 14 de primer semestre de Contaduría Pública. Para efectos prácticos se unieron los estudiantes de Ingeniería Agrícola y Electrónica, porque los estudiantes son de tercero y cuarto semestre, lo que podría indicar que aún están cursando asignaturas comunes de las ingenierías. Además, se unieron las variables de control del programa académico y del semestre, porque se diferencian entre los semestres 1, 3, 4 y 9.

Tabla 19. Proporción de respuestas correctas en la PI de comprensión textual al GE con relación al programa académico y al semestre

Nivel	Categoría	CP. Sem 1	IA e IE. Sem 3 y 4	H. Sem 9
Situación de Comunicación	Género Discursivo	57%	100%	100%
	Locutor	79%	100%	100%
	Interlocutor	86%	60%	100%
	Intención	57%	60%	100%
	Propósito	36%	40%	100%
Situación de Enunciación	Enunciador	71%	60%	0%
	Enunciatario Oponente	36%	60%	0%
	Voces ajenas	43%	40%	100%
	Dimensión Emotiva	86%	100%	100%
	Dimensión Racional	93%	80%	100%

Argumentación	Referido	57%	40%	100%
	Acto de habla: ironía	64%	60%	100%
	Modelo de Arg. Analítica Práctica	43%	40%	100%
	Tipo de argumento: por el ejemplo	79%	80%	100%
	Tipo de argumento: voz de autoridad	36%	0%	0%
	Anticipación a contraargumento	57%	80%	0%
	Microestructura: sinonimia	57%	20%	100%
	Microestructura: uso de comillas	64%	40%	100%
	Macroestructura: Macroproposición	79%	40%	100%
	TOTAL			

Fuente: Elaboración propia

Se destaca, primero, que el estudiante de noveno semestre de Historia acertó 15 preguntas de 19, es decir, contestó correctamente el 79% de las preguntas, lo que muestra que su nivel de la comprensión textual es bueno. Tener en cuenta el programa académico y el semestre que cursa permite entender que este estudiante ha pasado por un proceso educativo en la universidad que le ha exigido la lectura de diversos textos, seguramente expositivos, explicativos y argumentativos, dado que son modos de organización discursiva típicos de los textos usados en el ámbito pedagógico universitario. El programa académico de Historia, implica por lo menos, la lectura de textos de historia y de posturas teóricas sobre la historia; de ahí que su comprensión sea buena. De todos modos, es mejor el análisis de las respuestas (de este estudiante) entre ellas; dado que si respondía bien resultaba que había respondido al 100% de manera acertada, y si respondía mal, al 0% de manera incorrecta. La comparación de estos porcentajes con los de las otras carreras sería entonces desproporcionada, puesto que en este caso se trata de un solo estudiante.

En segundo lugar, se comparan las respuestas correctas de los estudiantes de las carreras de Contaduría Pública (CP) y las Ingenierías Agrícola (IA) y Electrónica (IE). Por un lado, llama la atención que en las preguntas 4 (sobre la Intención), 5 (sobre el Propósito), 8 (sobre las Voces ajenas), 12 (sobre el Acto de habla), 13 (sobre el Modelo de argumentación analítica práctica) y 14 (sobre el Argumento por el ejemplo), la diferencia porcentual de respuestas correctas entre los estudiantes de Contaduría pública y de las ingenierías es mínima (apenas entre 1 y 4 puntos porcentuales), es decir, su comprensión textual en relación a las categorías por las que se pregunta en estos puntos en casi igual: baja en las preguntas sobre el Propósito (36% y 40% respectivamente), las Voces ajenas (43% y 40% respectivamente) y el Modelo de argumentación (43% y 40% respectivamente); regular en las preguntas sobre la Intención (57% y 60%

respectivamente) y el Acto de habla (64% y 60% respectivamente); y buena en la pregunta sobre el Argumento por el ejemplo (79% y 80%). Esto permite identificar que las categorías de Propósito, Voz ajena y Modelo de argumentación analítica práctica requiere ser abordada con mayor énfasis durante la intervención didáctica.

Por otro lado, el Tipo de argumento por autoridad no fue identificado por ninguno de los estudiantes de las ingenierías, y por un 36% de los estudiantes de Contaduría Pública. Esto evidencia la dificultad de para identificar una cita como una voz de autoridad que puede traerse para apoyar un punto de vista. El Enunciatario oponente no se identificó fácilmente por los estudiantes de Contaduría Pública, pues solo el 36% acertó, mientras que el 60% de los estudiantes de ingeniería respondió correctamente. En el caso de la sinonimia (microestructura), sucedió al contrario, ya que únicamente el 20% de los estudiantes de ingeniería (1 estudiante) acertó, mientras que el 57% de los estudiantes de Contaduría Pública contestó adecuadamente a esta pregunta.

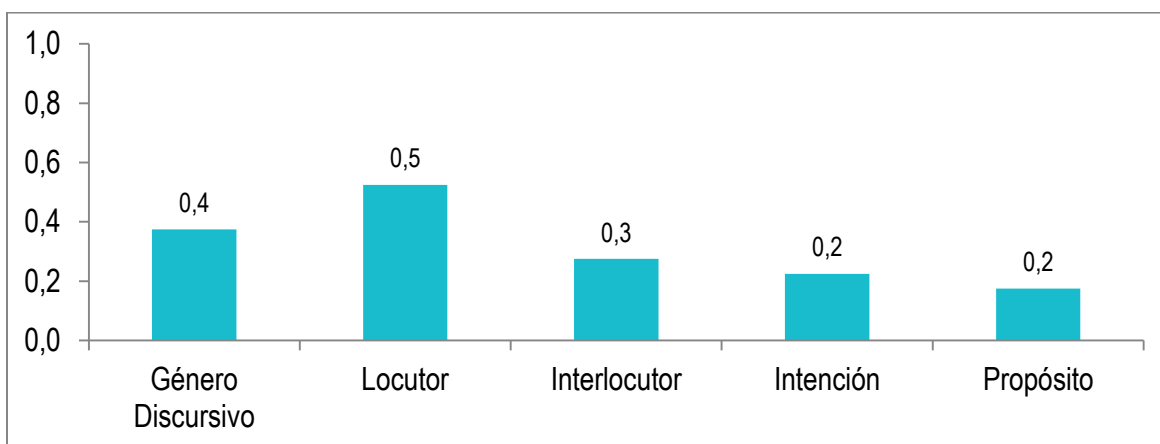
Se destaca que en la pregunta por el género discursivo, la diferencia porcentual entre los estudiantes de Contaduría Pública y las ingenierías fue significativa (43%), pues el 57% de los primeros contestaron correctamente, mientras que el 100% de los segundos acertaron la respuesta. Otra categoría que presenta una diferencia porcentual relevante es la que pregunta por la macroestructura, pues el 79% de los estudiantes de Contaduría Pública respondieron adecuadamente, frente al 40% de los estudiantes de ingeniería. Teniendo en cuenta estas diferencias entre estudiantes de una y otra carrera, no puede decirse que los estudiantes de algún programa académico particular tienen una mejor comprensión textual. Lo que sí se nota es que cuando el porcentaje de respuestas correctas del grupo en general es alto, también los porcentajes de respuestas correctas por carrera lo son: estos son los casos del Locutor que tuvo un 85% de respuestas correctas, en el cual el 79% de los estudiantes de Contaduría Pública acertó y el 100% de los estudiantes de ingenierías acertó; la Dimensión emotiva, con un 90% de respuestas correctas en general, en el cual el 86% de los estudiantes de Contaduría Pública acertó y el 100% de los estudiantes de ingeniería también; y en la Dimensión racional que tuvo un 90% de respuestas correctas en general, el 93% de los estudiantes de Contaduría Pública acertó, frente al 80% de los estudiantes de ingeniería.

10.1.2. Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para producir textos argumentativos

Los resultados de esta prueba se muestran en gráficas separadas para la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, la argumentación y la textualidad.

El criterio de evaluación para la producción textual en cada categoría es de 1,0 (bueno) cuando sí se evidencia una categoría en la escritura, 0,5 (regular) cuando es regular la construcción discursiva de una categoría, y 0,0 (insuficiente) cuando no logra evidenciar una categoría en la escritura. A continuación se muestran los resultados por promedios en las calificaciones de cada categoría.

Gráfica 5. Promedios de las categorías de la Situación de comunicación en la PI de producción de textos al GE



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se observa que los textos escritos no fueron enmarcados de manera adecuada en el género discursivo esperado, el cual es el género académico, pues varios estudiantes construyen enunciadores sin una argumentación razonada, en una dimensión predominantemente emotiva. Se observa que más bien presentan sus puntos de vista como se haría en el género cotidiano, algunos escriben casi como hablan, por ello, el promedio fue 0,4.

En relación a la categoría de locutor, se observa que predomina una construcción regular (0,5) del locutor, es decir un locutor observador que presenta uno o dos puntos de vista, pero no se compromete con ninguno, y no muestra un rol socio institucional que represente la voz

responsable del texto. Unos pocos construyen en un rol más serio e intenta defender de manera crítica su punto de vista.

En la categoría de Interlocutor se calcula un promedio de 0,3, porque los estudiantes no construyen un interlocutor académico, de hecho parece que no quisiera convencer a alguien de su punto de vista, sino que presenta su punto de vista como si ese fuera el objetivo de su texto.

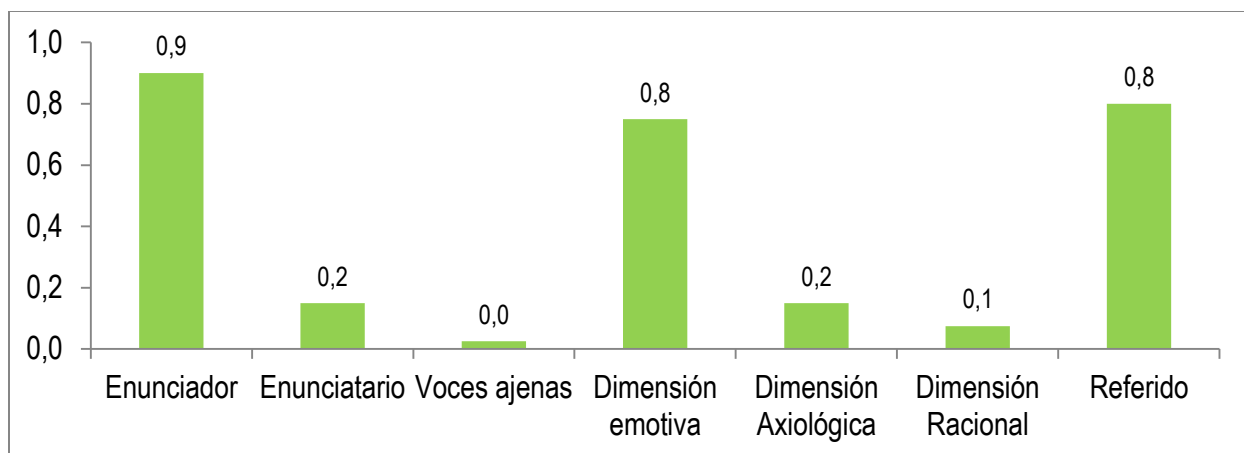
La intención con el tema, teniendo en cuenta que la consigna fue dar un punto de vista sobre la convivencia del ciudadano común con exguerrilleros y argumentar su respuesta, podía ser criticar, reflexionar, denunciar, etc. dependiendo de la decisión del locutor. Sin embargo, se observa que el promedio fue de apenas 0,2 ya que la intención no tiene que ver con el género discursivo esperado (académico), sino que los estudiantes presentaron su punto de vista como objetivo mismo del texto. Unos pocos hicieron un intento de crítica o reflexión al respecto.

Lo anterior es coherente con el promedio del Propósito (0,2), pues los estudiantes no procuran convencer a un interlocutor académico. Aunque el interlocutor construido es más del género cotidiano que del académico, tampoco procura convencer efectivamente a ese interlocutor.

Ahora bien, se observa que si los estudiantes logran identificar las categorías de la Situación de Comunicación en la comprensión de textos, no por ello logran construirlas discursivamente de manera adecuada cuando escriben.

A continuación se presenta la gráfica con los resultados de las categorías de la Situación de Enunciación.

Gráfica 6. Promedios de las categorías de la Situación de enunciación en la PI de producción de textos al GE



Fuente: Elaboración propia

En la gráfica se observa que el promedio en la construcción del enunciador fue bueno (0,9), dado que la mayoría de los estudiantes construyen por lo menos punto de vista de manera clara.

En cambio la mayoría de los estudiantes (0,2) no logra construir un Enunciatorio. Atribuir un punto de vista a los interlocutores implica sentar una posición frente a este; esto requiere un escritor con más preparación.

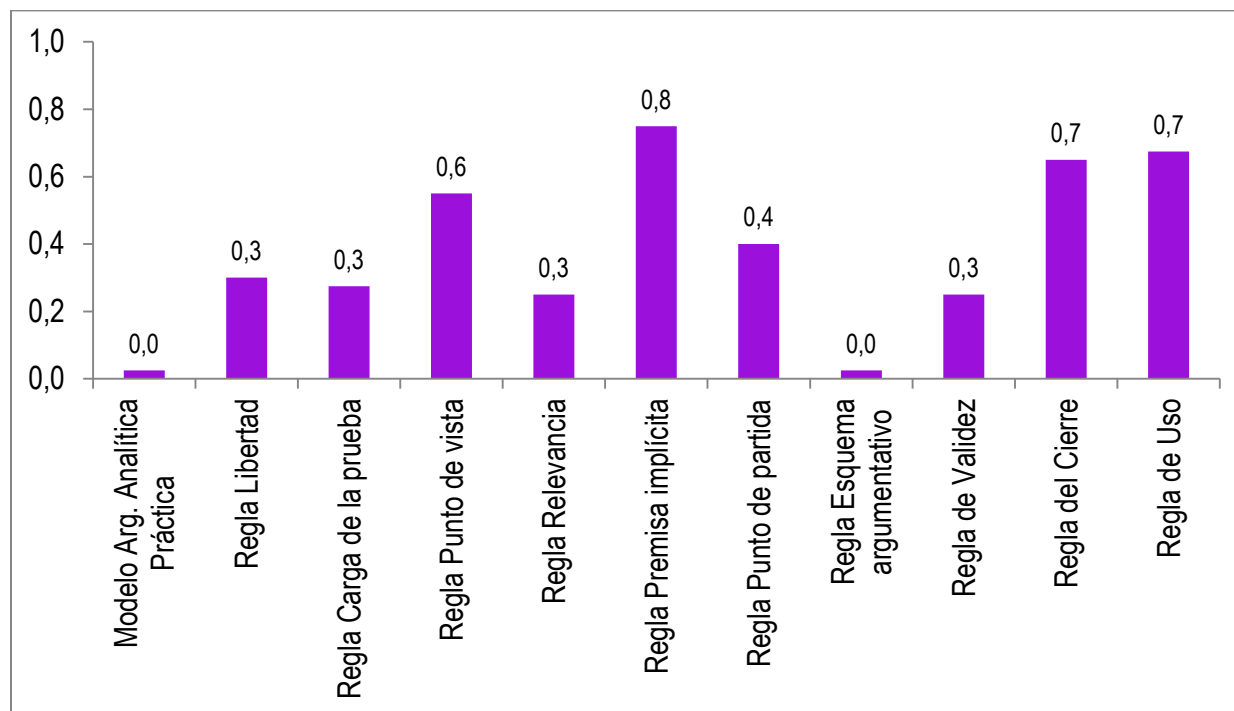
Nadie presenta una voz ajena en su texto de manera diferenciada, por el eso el promedio fue de 0,0. Quizás, esto se puede relacionar con la dificultad que tuvieron los estudiantes para identificar el argumento en el cual se apela a una voz de autoridad.

En relación a las dimensiones, se observa que los estudiantes construyen enunciadores más desde la Dimensión Emotiva (promedio de 0,8) que desde la Dimensión Axiológica (promedio de 0,2) y Racional (promedio de 0,1).

Por último, lo referido se evalúa teniendo en cuenta cómo el locutor valora el tema o tercero (voces ajenas). Sobre esta categoría se observa que el promedio fue de 0,8 porque la mayoría hace una valoración clara sobre el tema a través de los enunciadores y las dimensiones de los sujetos discursivos. Sin embargo, algunos estudiantes, en un intento por construir una dimensión axiológica o racional de los sujetos discursivos, parecen confundir que deba presentar una clara valoración de lo referido.

En seguida se muestran los resultados sobre las categorías relacionadas con la argumentación.

Gráfica 7. Promedios de las categorías del nivel argumentativo en la PI de producción de textos al GE



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se destaca que el promedio de la construcción del Modelo de la Argumentación Analítica Práctica fue de 0,0, pues los estudiantes no ofrecen datos que conlleven a una conclusión, y menos, una garantía que soporte el paso de los datos a la conclusión. Como este modelo se fundamenta en la razón práctica de la vida cotidiana, se podría apelar, entonces, al sentido común para argumentar, por ejemplo. Por esta razón, podría ser un modelo no tan complejo de estructurar, pero los estudiantes no hacen la estructura de este modelo, dado que no procuran convencer al interlocutor, sino que como se mencionó antes (Ver análisis de la Situación de Comunicación), apenas construyen un punto de vista.

Por otra parte, se diagnosticaron la aplicación de las reglas de la argumentación. La primera es la Regla de la Libertad. El promedio de cumplimiento de esta regla fue de 0,3, porque caen en las falacias de descalificar e insultar a los guerrilleros y apelar a la misericordia, lo cual es coherente con el promedio de construcción de un enunciador emotivo (0,8).

La Regla de la Carga tuvo un promedio de 0,3, dado que la mayoría presenta el punto de vista como algo que no precisa de pruebas. De ahí que algunos no argumenten si quiera, pues no se evidencia la necesidad de hacerlo, si el punto de vista se considera irrefutable.

Se observa en la gráfica también que la Regla de Punto de Vista es cumplida en un promedio de 0,6, de manera regular, porque aunque no defienden adecuadamente su punto de vista, tampoco se puede decir que atacan un punto de vista diferente. Los demás no cumplen esta regla porque a través de la desacreditación atacan un punto de vista diferente al suyo.

La Regla de la Relevancia tuvo un promedio de 0,3, fue violada por la mayoría de los estudiantes porque no hubo una argumentación relacionada con el punto de vista, principalmente porque no argumentaron sino que presentaron su punto de vista; otros, porque defendieron su punto de vista con medios diferentes a la argumentación, como la desacreditaron a los guerrilleros; y otros porque se desviaron del punto de vista que querían defender o criticar.

La mayoría de los estudiantes no negó una premisa implícita. El promedio fue de 0,8, porque apenas unos pocos se contradicen, al parecer, de manera inconsciente.

La Regla del punto de partida fue observada en promedio por un 0,4, pues algunos no niegan una premisa del punto de partida, ni presenta una premisa falsa como aceptada de antemano. Pero la argumentación de la mayoría de los estudiantes no correspondía al punto de partida porque no argumentaban, y se presentaban ideas como si fueran aceptadas antes de la argumentación.

Predomina que los estudiantes no presentan un Esquema argumentativo reconocido, por eso el promedio de la Regla del Esquema Argumentativo fue de 0,0. Algunos caen en una Falacia de la Generalización o en la Falacia de Pendiente Resbaladiza, puesto que hacen la defensa de su punto de vista diciendo que si se acepta que los exguerrilleros vivan junto al ciudadano común, Colombia irá de mal en peor, desencadenará más violencia y más problemas sociales.

La Regla de la Validez fue violada por la mayoría de los estudiantes, pues el promedio fue bajo (0,3), puesto que muchos presentaron como obvio un consecuente en relación con una causa o la relación causa/consecuencia fue ambigua o imprecisa.

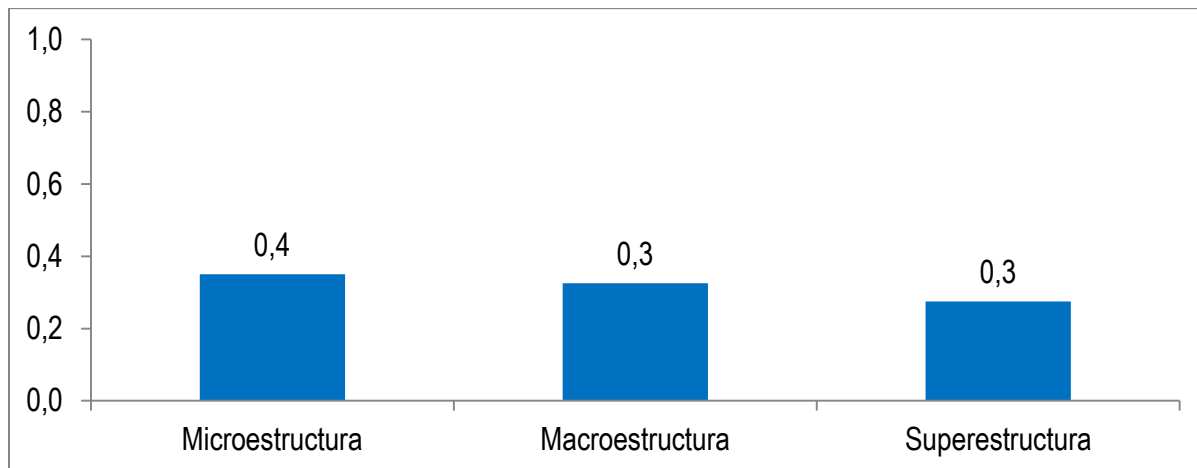
En la Regla del Cierre hubo un mejor promedio (0,7), porque los estudiantes no se retractan, su punto de vista queda claro, aunque no argumenten bien. Algunos pocos no logran la

coherencia textual y terminan retractándose del punto de vista con el cual estaban de acuerdo al principio.

Finalmente, en la Regla de Uso se obtuvo un promedio de 0,7, ya que generalmente no hay ambigüedad en el punto de vista planteado. No se puede decir que no hay ambigüedad en la argumentación porque la mayoría no argumenta. Sin embargo, unos son tan ambiguos que ni siquiera se puede identificar con qué puntos de vista están de acuerdo.

Para terminar, se muestran en seguida la gráfica con los resultados relacionados con la Textualidad.

Gráfica 8. Promedios de las categorías de la Textualidad en la PI de producción de textos al GE



Fuente: Elaboración propia

En esta gráfica se evidencia que la Microestructura, en general, no es bien construida por los estudiantes: el promedio fue de 0,4, por debajo de una construcción regular, en general no logran cohesividad textual.

Por su parte, en la construcción de la macroestructura también hubo un promedio bajo: 0,3, lo que significa que, en general, los estudiantes inician con problemas de coherencia textual.

Finalmente, dado que algunos estudiantes presentan su punto de vista pero no argumentan, se obtuvo un promedio de 0,3 en la construcción de la superestructura, principalmente con una relación causa/consecuencia, aunque no realizada de manera adecuada.

Habiendo revisado los resultados de la prueba inicial de producción de textos en general, se presentan ahora los resultados en relación con las variables de control: sexo, edad, programa académico y semestre que cursa cada estudiante miembro del grupo experimental.

Tabla 20. Promedios en la PI de producción textual al GE con relación al sexo

Nivel	Categoría	Mujeres	Hombres
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,3
	Locutor	0,6	0,5
	Interlocutor	0,2	0,3
	Intención	0,1	0,3
	Propósito	0,1	0,2
Situación de Enunciación	Enunciador	1,0	0,8
	Enunciatario	0,1	0,2
	Voces ajenas	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	0,9	0,7
	Dimensión Axiológica	0,3	0,1
	Dimensión Racional	0,1	0,1
	Referido	0,9	0,7
Argumentación	Modelo Argumentación Analítica-Práctica	0,1	0,0
	Regla de la libertad	0,3	0,3
	Regla de la carga de la prueba	0,4	0,2
	Regla del punto de vista	0,7	0,5
	Regla de la relevancia	0,1	0,3
	Regla de la premisa implícita	1,0	0,6
	Regla del punto de partida	0,4	0,4
	Regla del esquema argumentativo	0,1	0,0
	Regla de validez	0,3	0,2
	Regla del cierre	0,7	0,6
	Regla de uso	0,6	0,7
Textualidad	Microestructura	0,5	0,3
	Macroestructura	0,2	0,4
	Superestructura	0,3	0,3
Promedio General en la Producción Textual por Sexo		0,4	0,3

Fuente: Elaboración propia.

De estos promedios se destaca que las mujeres tuvieron mejor promedio que los hombres en 14 de 26 categorías que permitieron evaluar la producción textual. Los hombres tuvieron mejor promedio que las mujeres en 7 categorías. En 6 categorías tuvieron un promedio igual los estudiantes de ambos sexos.

En la Situación de Comunicación los mejores promedios fueron de los hombres, pero particularmente bajos: 0,3 en la construcción del Interlocutor, 0,3 en la construcción de la Intención y 0,2 en el Propósito. En la Situación de Enunciación, en cambio, las mujeres tuvieron

mejores promedios: 1,0 en la presentación del Enunciador, 0,9 en la Dimensión emotiva (que no se necesariamente representa una buena producción textual), 0,3 en la Dimensión axiológica, y 0,9 en la valoración de lo Referido. En las voces ajenas el promedio es 0,0 para los estudiantes de ambos sexos, y en la Dimensión racional también es igual de bajo (0,1).

Por otra parte, en el nivel argumentativo las mujeres obtuvieron mejores promedios en el Modelo de la argumentación analítica práctica (0,1) y en la Regla de esquema argumentativo (0,1,) aunque fue deficiente la construcción de estas dos categorías; en la Regla de la carga de la prueba (0,4) y en la Regla de validez (0,3), las cuales también están por debajo de una producción regular; en la Regla del punto de vista (0,7), en la Regla del cierre (0,7) y en la Regla de la premisa implícita (1,0), las cuales estuvieron por encima de la calificación regular y del promedio general. Mientras que en el nivel textual las mujeres superaron el promedio de los hombres en la microestructura (0,5), los hombres superaron el promedio de las mujeres en la macroestructura (0,4) y empataron en la superestructura (0,3). Este nivel fue construido también de manera regular a baja.

En seguida se presentan los resultados en relación con la edad.

Tabla 21. Promedios en la PI de producción textual al GE con relación a la edad

Nivel	Categoría	17-18 años	19-23 años
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,4
	Locutor	0,5	0,6
	Interlocutor	0,2	0,4
	Intención	0,1	0,4
	Propósito	0,2	0,1
Situación de Enunciación	Enunciador	0,8	1,0
	Enunciatario	0,1	0,2
	Voces ajenas	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	0,9	0,5
	Dimensión Axiológica	0,1	0,2
	Dimensión Racional	0,0	0,2
	Referido	0,8	0,7
Argumentación	Modelo Argumentación Analítica-Práctica	0,0	0,1
	Regla de la libertad	0,3	0,3
	Regla de la carga de la prueba	0,3	0,2
	Regla del punto de vista	0,7	0,3
	Regla de la relevancia	0,2	0,3
	Regla de la premisa implícita	0,9	0,4
	Regla del punto de partida	0,5	0,3
	Regla del esquema argumentativo	0,0	0,1
	Regla de validez	0,2	0,4
	Regla del cierre	0,7	0,6
	Regla de uso	0,7	0,6
Textualidad	Microestructura	0,4	0,3
	Macroestructura	0,3	0,4
	Superestructura	0,3	0,3
Promedio General en la Producción Textual por Edad		0,4	0,4

Fuente: Elaboración propia.

Como se observa, el promedio general es igual para ambos rangos de edad (0,4). Los estudiantes entre los 17 y los 18 años superaron a los otros en los promedios de 12 categorías y los estudiantes entre los 19 y los 23 años superaron a los otros en los promedios de 10 categorías.

Se resalta que al igual que en el análisis realizado en relación con el sexo, el promedio está por debajo de una calificación regular.

Sin embargo, cabe subrayar que los estudiantes entre los 17 y los 18 años construyeron los sujetos desde una dimensión emotiva más que los estudiantes entre los 19 y los 23 (0,9 y 0,5 respectivamente), pues estos, en cambio, superaron el promedio de construcción discursiva del sujeto axiológico (0,2) y del sujeto racional (0,2), frente a la construcción discursiva que realizaron los estudiantes entre los 17 y 18 años (0,1 y 0,0). Esto podría asociarse a que los estudiantes entre los 19 y 23 años son de semestres más avanzados que los que tienen entre 17 y 18 años, y esto les ha obligado a reconocer que la universidad pide la construcción de textos menos emotivos y más racionales y axiológicos.

En un sentido similar, se observa que los estudiantes entre los 17 y los 18 años no violan la Regla del Punto de Vista, no atacan otro punto de vista (0,7), no se desvían tanto como los otros, y observan más la Regla de la premisa implícita, no caen en incoherencias argumentativas por negar premisas implícitas (0,7). No obstante, los estudiantes entre los 19 y 23 años se desvían porque presenta puntos diferentes al suyo, como un intento de reconocer un punto de vista opuesto, pero la falta de conciencia de cómo hacerlo, les conduce a presentar dos puntos de vista opuestos y no defender o criticar claramente alguno. De ahí que también lleguen a negar la premisa implícita (0,3).

A continuación se muestran los promedios de los resultados con relación al Programa académico y semestre que cursan los estudiantes.

Tabla 22. Promedios en la PI de producción textual al GE con relación al programa académico y al semestre

Nivel	Categoría	Contaduría Pública Sem 1	Ing. Agrícola y Electrónica Sem 3-4	Historia Sem 9
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,4	0,5
	Locutor	0,5	0,6	1,0
	Interlocutor	0,3	0,2	0,0
	Intención	0,3	0,1	0,0
	Propósito	0,2	0,2	0,0
Situación de Enunciación	Enunciador	0,9	1,0	1,0
	Enunciatario	0,1	0,3	0,0
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	0,8	0,9	1,0

	Dimensión Axiológica	0,2	0,1	0,5
	Dimensión Racional	0,1	0,0	0,0
	Referido	0,9	0,8	1,0
Argumentación	Modelo Arg. Analítica-Práctica	0,0	0,0	0,0
	Regla de la libertad	0,4	0,0	0,0
	Regla de la carga de la prueba	0,4	0,0	0,0
	Regla del punto de vista	0,8	0,0	0,0
	Regla de la relevancia	0,4	0,0	0,0
	Regla de la premisa implícita	0,9	0,6	1,0
	Regla del punto de partida	0,5	0,2	0,5
	Regla del esquema argumentativo	0,0	0,0	0,0
	Regla de validez	0,3	0,1	0,0
	Regla del cierre	0,7	0,5	0,5
	Regla de uso	0,7	0,5	1,0
Textualidad	Microestructura	0,4	0,2	0,0
	Macroestructura	0,4	0,3	0,5
	Superestructura	0,2	0,5	0,5
Promedio en la Producción Textual por Edad		0,4	0,3	0,3

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que en la Situación de Comunicación los resultados fueron éstos: el promedio de la construcción del Género discursivo fue casi igual en los estudiantes de todas las carreras (0,4). No así en el promedio relacionado con el Locutor, pues el estudiante de Historia construyó adecuadamente el locutor, mientras que el promedio de los otros fue de 0,5. El interlocutor fue un poco mejor construido por los estudiantes de Contaduría Pública (0,3) que por los estudiantes de las ingenierías (0,2) y el de Historia (0,0). Igual sucedió con la Intención (promedio de Contaduría Pública 0,3, de ingenierías 0,1 y de Historia 0,0). El promedio del Propósito fue de 0,2 para los estudiantes de Contaduría Pública e Ingenierías y 0,0 para el de Historia.

En relación a la Situación de Enunciación se destaca que el estudiante de Historia tuvo los promedios más altos en tres categorías: 1,0 en la construcción de un sujeto emotivo; 0,5 en la construcción de un sujeto axiológico y 1,0 en la valoración de lo referido. Quienes construyeron de mejor forma la categoría de Enunciatario fueron los estudiantes de las Ingenierías Agrícola y Electrónica (0,3) aunque de manera muy regular. La Dimensión Axiológica y Racional fue construida por los estudiantes de Contaduría Pública en promedios de 0,2 y 0,1 respectivamente.

Los promedios más altos del Nivel Argumentativo fueron de los estudiantes de Contaduría Pública. Se destacan la Regla de la Libertad en la que hubo un promedio de 0,4, pues es estratégica en la argumentación. Se relaciona con no impedir de ninguna manera el desarrollo de la argumentación, no amenazar, descalificar o apelar a la misericordia. El porcentaje es bajo, pero llama la atención que sean los estudiantes de Contaduría Pública de primer semestre quienes obtengan este promedio más alto, y que, en cambio los estudiantes de tercero, cuarto y noveno semestre obtengan 0,0 en el promedio de esta categoría, dado que se esperaría lo contrario.

En el nivel textual, los estudiantes de las Ingenierías y de Historia obtuvieron un porcentaje de 0,5 en la Superestructura porque escriben un texto argumentativo con una relación causa/consecuencia, aunque es con irregularidades. La macroestructura y la microestructura fueron construidas también con dificultades.

En síntesis, se puede decir que la prueba inicial de comprensión de textos muestra mayores dificultades en el reconocimiento de los aspectos de la polifonía, específicamente de los puntos de vista atribuidos a los enunciatarios y las voces ajenas y la argumentación. En los niveles de la Situación de Comunicación y de la Textualidad se detectaron dificultades, pero mayor facilidad para la identificación de las categorías asociadas a estos.

Por su parte, la prueba inicial de producción de textos sí puso de manifiesto dificultades generales en los cuatro niveles abordados: Situación de Comunicación, Situación de Enunciación, Argumentación y Textualidad. La mayoría de los estudiantes presentan un punto de vista con el que están de acuerdo o en desacuerdo, pero no logran argumentar, sino que descalifican el punto de vista contrario.

Estas pruebas fueron fundamentales para diagnosticar el nivel de comprensión y producción de textos de los estudiantes participantes del experimento, debido a que la intervención didáctica se programó, en tiempo y contenido, pensando en enfatizar en las necesidades específicas de los estudiantes.

10.2. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS QUE USAN LOS ESTUDIANTES DEL GRUPO EXPERIMENTAL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

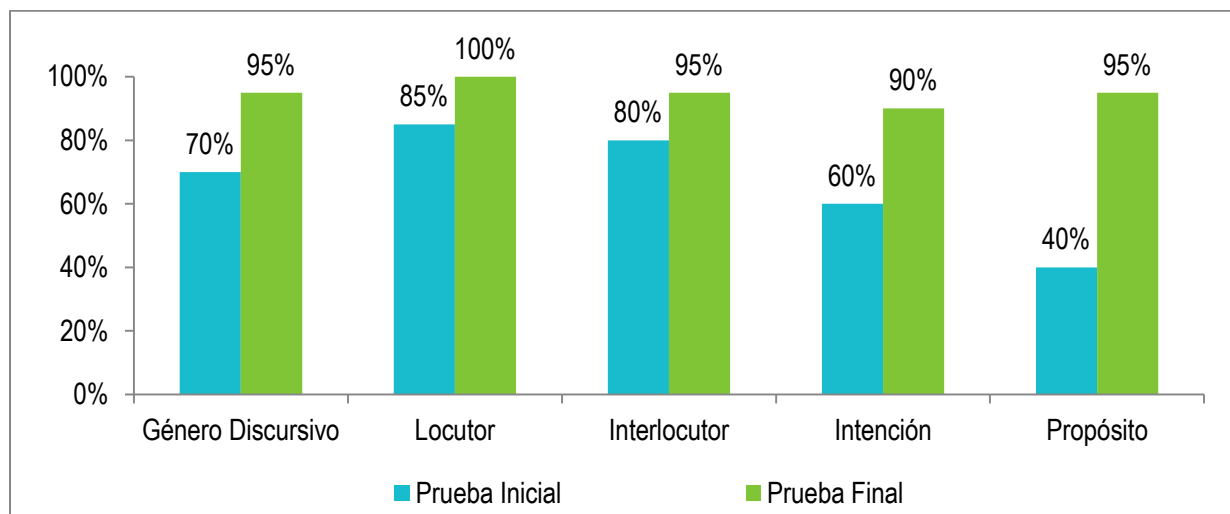
La comparación entre los resultados de la prueba inicial y la prueba final permiten evidenciar cambios (si los hubo) entre ellas. Por ello, se presentan a continuación el contraste entre los resultados significativos de cada prueba.

10.2.1. Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para comprender textos antes y después de la intervención didáctica

Para la prueba final se usó un texto con mayor densidad que el texto de la prueba inicial, teniendo en cuenta que los estudiantes habrían de mejorar su desempeño en la comprensión textual.

En primer lugar se muestran los resultados significativos de las pruebas inicial y final de comprensión de textos, relacionados con la Situación de Comunicación.

Gráfica 9. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Comunicación en las PI y PF de comprensión textual al GE



Fuente: Elaboración propia.

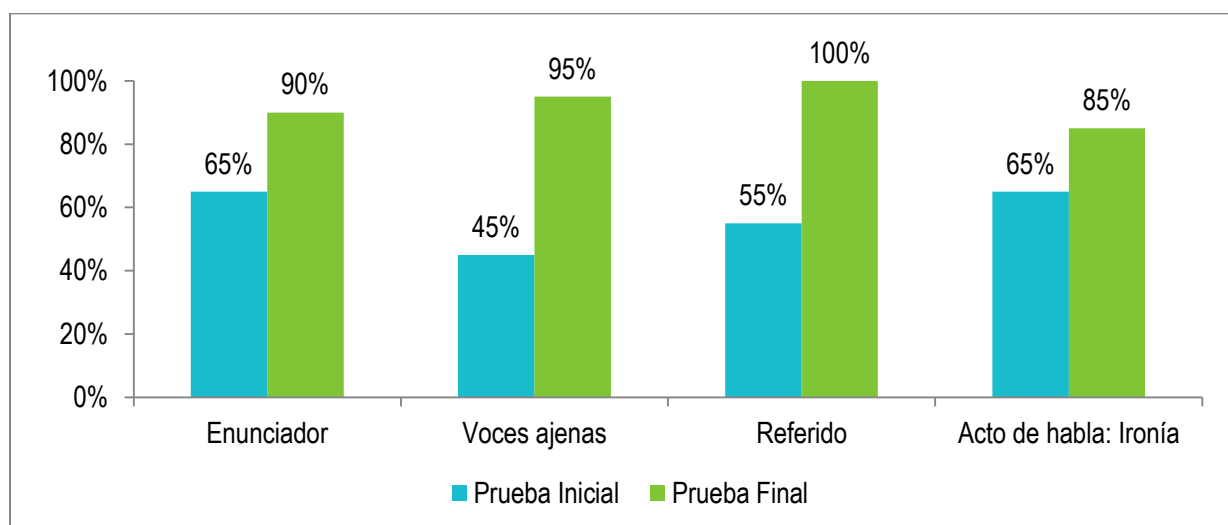
Para empezar, se observa que hubo una mejoría en la identificación del género discursivo fue más fácil en la prueba final (95%) que en la prueba inicial (70%). El resultado de la prueba inicial hizo pensar que no se requería abordar tanto la categoría de género discursivo durante la intervención didáctica, sin embargo, un 5% erró la respuesta, y eso significa que hizo falta trabajar un poco más este concepto durante la intervención didáctica.

El locutor era reconocido por un 85% de los estudiantes en la prueba inicial y en la prueba final por un 100%. La mejoría fue total. Mientras que la mejoría con relación a la categoría de Interlocutor fue notoria, aunque no total: en la prueba inicial el porcentaje de identificación fue de 80% y en la final fue de 95%.

Por su parte, la intención fue reconocida por un 60% en la prueba inicial y por un 90% en la prueba final. El aumento de respuestas correctas fue del 30%. El propósito, en cambio, mejoró en un 55%.

En segundo lugar, se comparan los resultados de las pruebas inicial y final en relación con la Situación de Enunciación.

Gráfica 10. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Enunciación de las PI y PF de comprensión de textos al GE



Fuente: Elaboración propia.

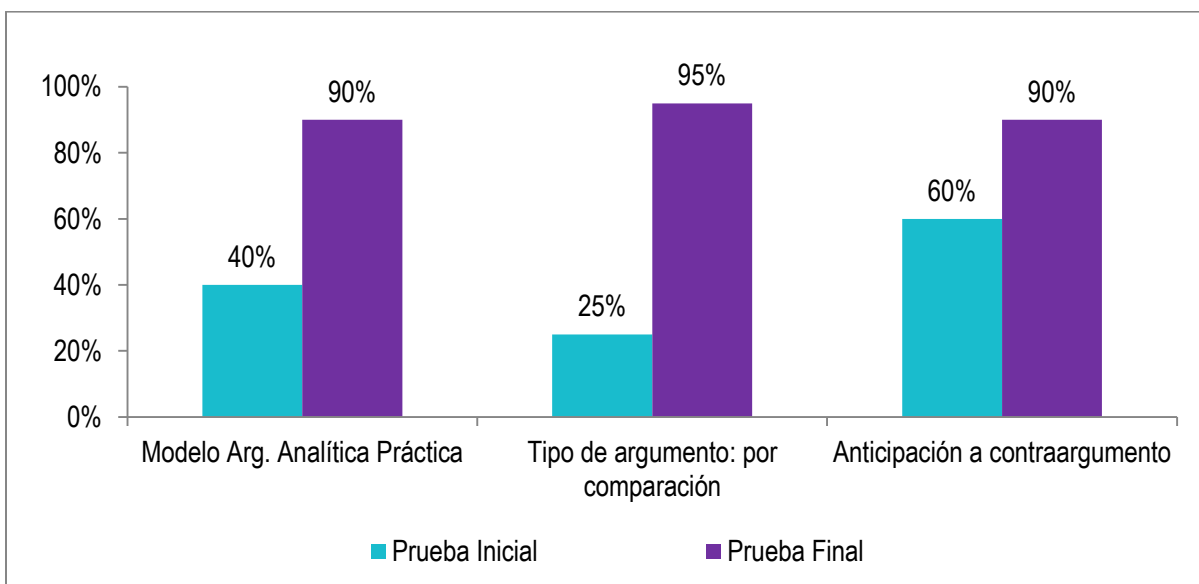
En general se observa un mejoramiento significativo en la identificación de las categorías de Enunciador, Voces ajenas (y su propósito), Referido y Acto de habla. Principalmente los estudiantes lograron comprender mejor el propósito de las voces ajenas en un texto, y por eso el porcentaje de esta categoría mejoró un 55%.

Los estudiantes también lograron comprender mejor cómo valoraba el locutor lo referido, de ahí que el porcentaje de la prueba inicial a la prueba final aumentara en un 45%.

Sin embargo se observa que en la Situación de Enunciación la identificación de las categorías que lograron no fue del 100% en la prueba final, lo que evidencia que se requiere de más tiempo para trabajar este nivel durante las clases.

En tercer lugar, se muestran los resultados de las pruebas inicial y final en relación con el nivel argumentativo.

Gráfica 11. Contraste de respuestas correctas en la Argumentación en las PI y PF de comprensión de textos al GE

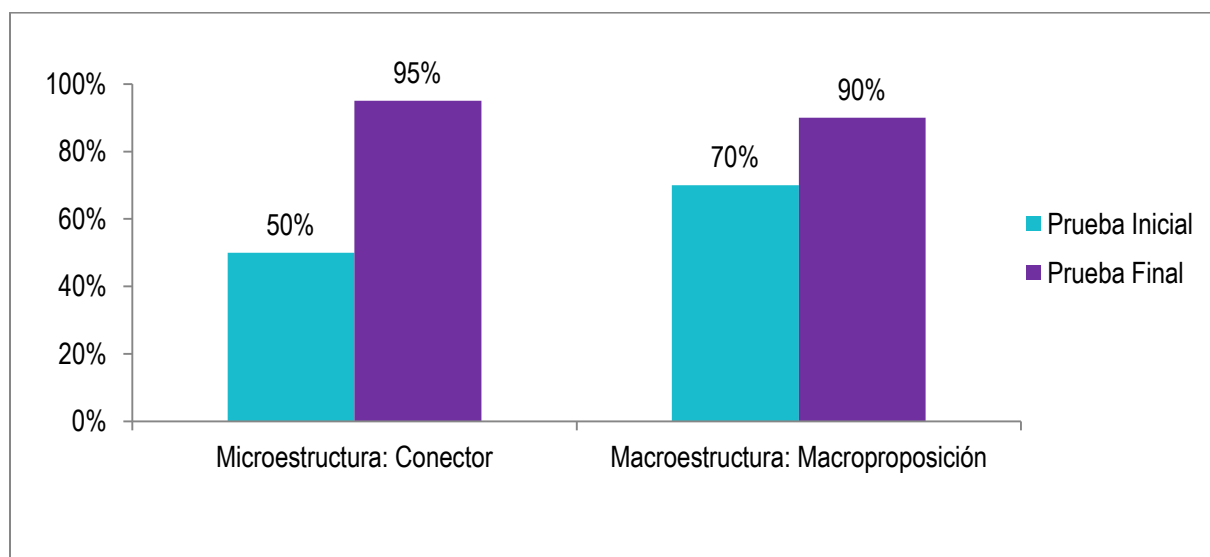


Fuente: Elaboración propia.

La comprensión relacionada con el nivel argumentativo también mejoró de manera significativa, pero aún se identifican algunas dificultades. El modelo de la argumentación analítica práctica fue comprendido de mejor manera por estudiantes, subió de 40% a 90% la identificación de esta estructura. El tipo de argumento también aumentó de un 25% a un 95%, que en palabras de van Eemeren es la Regla del Esquema Argumentativo. Por último se encuentra la estrategia argumentativa de anticiparse a un posible contraargumento o refutación del interlocutor, que fue detectada por un 90% en la prueba final, y un mejoramiento representado en un aumento del 30%.

En cuarto lugar, se comparan los resultados de las pruebas inicial y final en relación con las categorías del nivel textual.

Gráfica 12. Contraste de respuestas correctas en la Textualidad de las PI y PF de comprensión de textos al GE



Fuente: Elaboración propia.

En relación con el nivel textual se observa un aumento en la identificación de una marca formal de la microestructura de 45% (de un 50% en la prueba inicial a un 95% en la prueba final). Y en la macroestructura aumentó el reconocimiento de la macroproposición en 30% (de un 70% a un 90%).

En general, se observó un mejoramiento significativo en la identificación de las categorías asociadas a los cuatro niveles del texto.

Se presentan ahora los resultados en relación con las variables de control: sexo, edad, programa académico y semestre que cursan los estudiantes.

Tabla 23. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión textual al GE con relación al sexo

Nivel	Categoría	Prueba Inicial		Prueba Final	
		Mujer	Hombre	Mujer	Hombre
Nivel de Comprensión	Género Discursivo	71%	69%	100%	92%
	Locutor	86%	85%	100%	100%

	Interlocutor	86%	77%	86%	100%
	Intención	43%	69%	100%	85%
	Propósito	43%	38%	100%	92%
Situación de Enunciación	Enunciador	57%	69%	100%	85%
	Voces ajenas	29%	54%	100%	92%
	Referido	57%	69%	100%	100%
	Acto de habla: ironía	57%	69%	86%	85%
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	57%	31%	86%	92%
	Tipo de argumento	14%	31%	86%	100%
	Anticipación a contraargumento	57%	62%	86%	92%
Textualidad	Microestructura	71%	54%	86%	92%
	Macroestructura: Macroproposición	86%	62%	86%	92%
TOTAL PROPORCIONES		58%	60%	93%	93%

Fuente: Elaboración propia.

El mejoramiento de identificación de las categorías de análisis en general fue de 35% para las mujeres y de 33% para los hombres.

En las mujeres se destaca un aumento sustancial en el reconocimiento de las categorías de Intención y Propósito, pues fue de 57% (43% en la prueba inicial y 100% en la prueba final) en ambas categorías, las cuales son fundamentales para comprender objetivos del texto. Asimismo, aumentó el reconocimiento de las voces ajenas y su propósito en 71% (29% en la prueba inicial y 100% en la prueba final). Además se observa que contestaron 100% bien las preguntas sobre el Género discursivo, Locutor, Enunciador y Referido.

Los hombres tuvieron aumentos significativos en las categorías de Interlocutor (100% en la prueba final), Argumento por voz de autoridad (100% en la prueba final), Microestructura y Macroestructura (92% en la prueba final en ambas categorías).

Se resalta que la intervención didáctica mejoró sustancialmente la comprensión tanto de hombres como de mujeres, pero hay algunas categorías que son más complejas de asimilar que otras.

Siguiendo con los análisis relacionados con las variables de control, en la tabla a continuación se comparan los resultados entre los estudiantes de 17 a 18 años y de 19 a 23 años.

Tabla 24. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión textual al GE con relación a la edad

Nivel	Categoría	Prueba Inicial		Prueba Final	
		17-18	19-23	17-18	19-23
Situación de Comunicación	Género Discursivo	69%	71%	92%	100%
	Locutor	92%	71%	100%	100%
	Interlocutor	77%	86%	92%	100%
	Intención	62%	57%	92%	86%
	Propósito	31%	57%	100%	86%
Situación de Enunciación	Enunciador	69%	57%	92%	86%
	Voces ajenas	46%	43%	100%	86%
	Referido	54%	57%	100%	100%
	Acto de habla: ironía	77%	43%	92%	71%
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	46%	29%	100%	71%
	Tipo de argumento	38%	0%	100%	86%
	Anticipación a contraargumento	69%	43%	92%	86%
Textualidad	Microestructura	69%	43%	100%	86%
	Macroestructura: Macroproposición	77%	57%	85%	100%
TOTAL PROPORCIONES		63%	51%	96%	89%

Fuente: Elaboración propia.

Se subraya que el promedio de comprensión textual de los estudiantes entre los 17 y los 18 años es mayor al de los estudiantes entre los 19 y 23 años, tanto en la prueba inicial (63%) como en la final (96%). Ellos tuvieron aumentos significativos en la identificación del Propósito (del 69%), del Tipo de argumento (del 62%), de la identificación de las Voces ajenas y su propósito y del Modelo de la argumentación analítica práctica (aumento del 54% en ambas categorías) y del Referido (del 46%). En estas categorías los estudiantes entre los 17 y 18 años alcanzaron el 100% en la segunda prueba, al igual que en el reconocimiento de las marcas de la Microestructura y del Locutor.

Por su parte, los estudiantes entre los 19 y 23 años mejoraron significativamente en el reconocimiento de la Macroproposición y de las marcas de la Microestructura (43% en ambas categorías), del modelo de la argumentación Analítica Práctica (42%), del tipo de argumento

(86%), de la anticipación a un posible contraargumento (43%) y de la intención y del propósito (29% en ambas categorías).

Se presentan ahora los resultados de la prueba inicial, en relación con el programa académico y el semestre que cursan los estudiantes.

Tabla 25. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión textual al GE con relación al programa académico y al semestre

Nivel	Categoría	PRUEBA INICIAL			PRUEBA FINAL		
		CP Sem 1	Ing. Agr y Electr Sem 3 y 4	Historia Sem 9	CP Sem 1	Ing. Agr y Electr Sem 3 y 4	Historia Sem 9
Situación de Comunicación	Género Discursivo	57%	100%	100%	93%	100%	100%
	Locutor	79%	100%	100%	100%	100%	100%
	Interlocutor	86%	60%	100%	100%	80%	100%
	Intención	57%	60%	100%	93%	80%	100%
	Propósito	36%	40%	100%	100%	80%	100%
Situación de Enunciación	Enunciador	71%	60%	0%	93%	80%	100%
	Voces ajenas	43%	40%	100%	100%	80%	100%
	Referido	57%	40%	100%	100%	100%	100%
	Acto de habla: ironía	64%	60%	100%	93%	80%	0%
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	43%	40%	100%	93%	80%	100%
	Tipo de Argumento	36%	0%	0%	93%	100%	100%
	Anticipación a contraargumento	57%	80%	0%	86%	100%	100%
Textualidad	Microestructura	64%	40%	100%	100%	80%	100%
	Macroestructura: Macroproposición	79%	40%	100%	86%	100%	100%
	Total Proporciones	59%	54%	79%	95%	89%	93%

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que, de acuerdo con los resultados de la prueba final, el nivel general de comprensión de textos mejoró principalmente en los estudiantes de Contaduría Pública, luego en el de Historia y por último en los de Ingenierías.

Los estudiantes de Contaduría Pública tuvieron un porcentaje general de 59% en la prueba inicial y de 95% en la prueba final. Se destaca un mejoramiento significativo en la identificación del Propósito del texto del 64%, de las Voces ajenas y del Tipo de argumento del 57%; del Modelo de argumentación analítica práctica del 50%; y del Referido del 43%. Alcanzaron el

100% en el reconocimiento del Locutor, Interlocutor, Propósito, Voces ajenas, Referido y Microestructura.

El estudiante de Historia mejoró en general en un 14%. Alcanzó un porcentaje del 100% en todas las categorías, excepto en el reconocimiento del Acto de habla. Como es un solo estudiante, analizar cada categoría es desproporcionado.

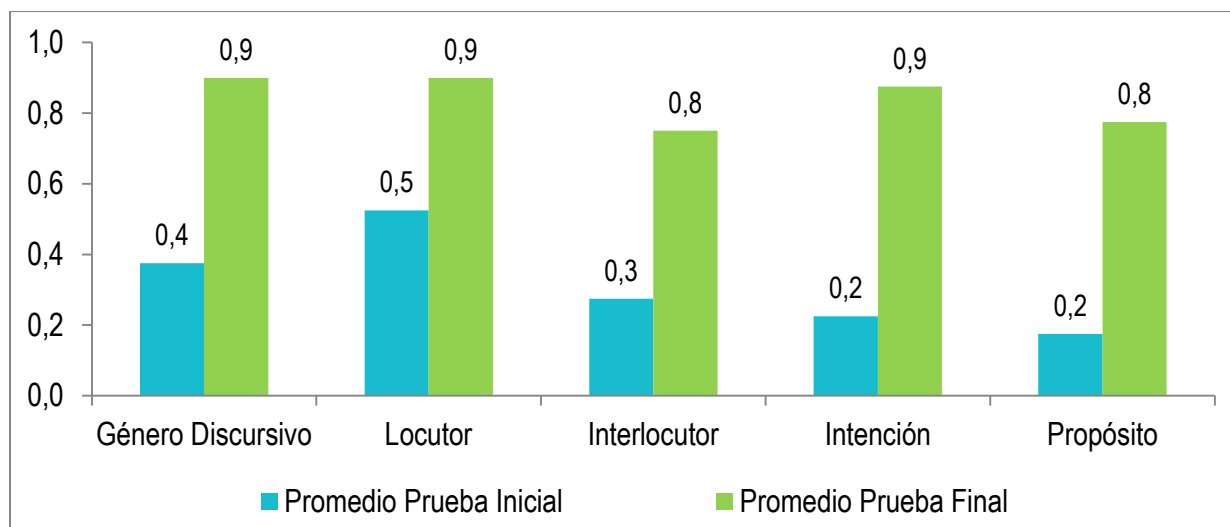
Por su parte, los estudiantes de las Ingenierías tuvieron los porcentajes más bajos del grupo en la prueba inicial (54%) y en la final (89%). Cabe resaltar que tuvieron un mejoramiento significativo en el reconocimiento del Tipo de argumento del 100%, del Referido y de la Macroestructura del 60%; del Propósito, de las Voces ajenas, del Modelo de la argumentación analítica práctica y de la Microestructura del 40%.

Aunque los estudiantes de las ingenierías son mayores y están en semestres más avanzados que los estudiantes de Contaduría Pública, no por ello comprenden mejor. Esto evidencia la necesidad de abordar las categorías específicamente, hacerlas evidentes, para desarrollar estrategias para la comprensión.

10.2.2. Estrategias discursivas que usan los estudiantes del grupo experimental para producir textos antes y después de la intervención didáctica

En primer lugar se muestran los resultados relacionados con las pruebas inicial y final de producción de textos, relacionados con la Situación de Comunicación.

Gráfica 13. Contraste de promedios de las categorías de la Situación de comunicación en las PI y PF de producción textual al GE



Fuente: Elaboración propia.

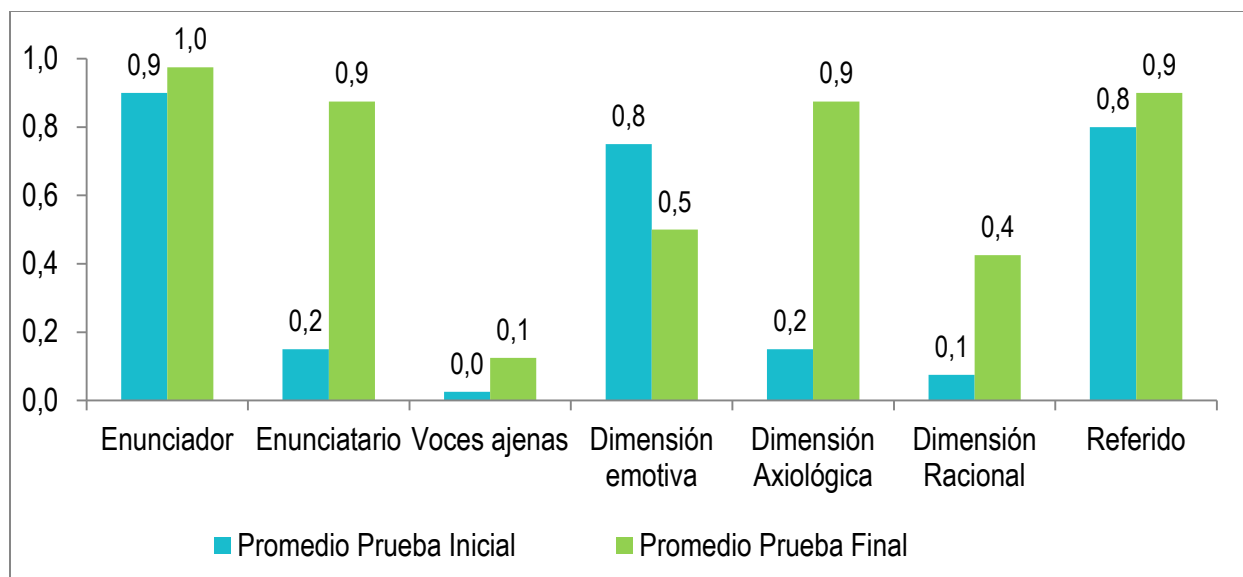
Se observa que en la prueba final los estudiantes lograron circunscribir su texto de manera más adecuada en el género académico. Pasaron de un promedio de 0,4 (menos que regular) a uno de 0,9 (bueno), lo que indica el reconocimiento del género discursivo en el cual se produce el texto solicitado.

El locutor también fue construido de manera más acorde con el género discursivo y la superestructura, por eso aumentó en un 0,4 el promedio. En los textos se evidencia un locutor más serio, que pretende convencer al interlocutor de un punto de vista. Fue un locutor más crítico que observador. En coherencia con esto, el interlocutor fue definido de manera más clara: un interlocutor par, universitario.

Los estudiantes también mejoraron la construcción discursiva de la intención, en 0,6 puntos. En general, la intención fue criticar, denunciar y reflexionar sobre el tema. Asimismo, la construcción del propósito de la prueba inicial a la prueba final aumentó en 0,5, pues fue convencer al interlocutor de aceptar o rechazar el acuerdo de paz que se estaba negociando en La Habana.

Ahora se revisan los promedios alcanzados en la construcción de las categorías de la Situación de Enunciación, tanto en la prueba inicial como en la final.

Gráfica 14. Contraste de promedios de las categorías de la Situación de enunciación en las PI y PF de producción textual al GE



Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se observa que en la prueba inicial la mayoría de los estudiantes construyeron por lo menos un enunciador claramente, por eso el promedio fue de 0,9. En la prueba final quedó claro que debían presentar su punto de vista, y lo construyeron de manera adecuada. La construcción del Enunciatario también mejoró en 0,7, puesto que es construido con más claridad en la prueba final, en la medida que se establece un tono, un propósito y se escribe el texto con una superestructura causa/consecuencia o de comparación en el modo discursivo argumentativo, de modo que llevó a los estudiantes procurar convencer a un interlocutor.

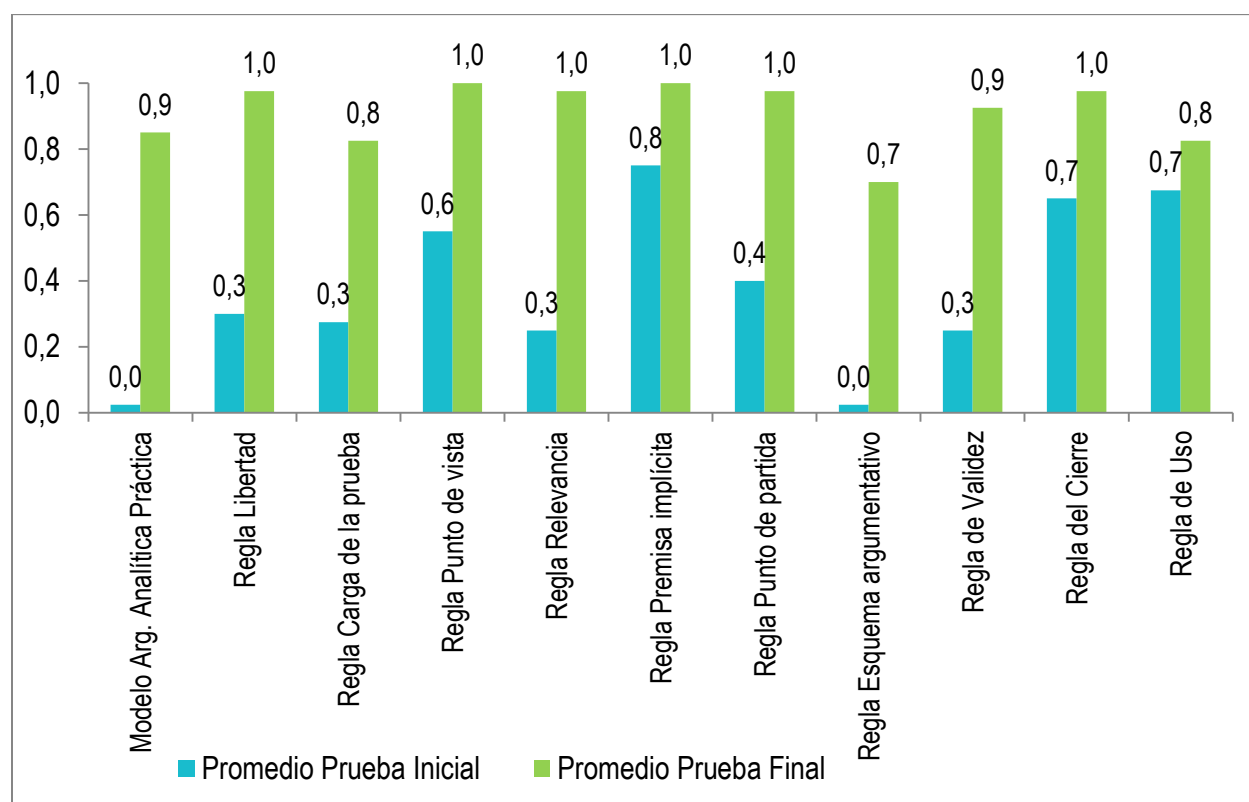
Por su parte, las voces ajenas para fortalecer o debilitar un punto de vista se usaron en la prueba final en promedio por 0,1. Pese a que esto fue muy trabajado durante la intervención didáctica, la citación en un texto en el que no pueden leer antes de escribirlo, quizás impidió que los estudiantes lograran citar. En la prueba final apenas 5 estudiantes citaron de manera indirecta al gobierno de Colombia, pero no claramente, por lo cual fueron calificados con 0,5, y el promedio del curso fue de 0,1.

De la prueba inicial a la final disminuyó la construcción emotiva de los enunciadores de 0,8 a 0,5, pues construyeron sujetos más axiológicos: en la prueba inicial hubo un promedio de 0,2 y en la final de 0,9. Igualmente sucedió con la dimensión racional: incrementó de 0,1 a 0,4. Se destaca que a los estudiantes les fue más fácil construir enunciadores axiológicos que

racionales. Finalmente, la construcción discursiva de la valoración de lo referido aumentó de 0,8 a 0,9.

Se presentan en la siguiente gráfica los resultados comparados del nivel argumentativo.

Gráfica 15. Contraste de promedios de las categorías del nivel argumentativo en las PI y PF de producción de textos al GE



Fuente: Elaboración propia.

En el nivel argumentativo se observa que los estudiantes mejoraron ostensiblemente en general. Los estudiantes lograron estructurar su argumento basados en el Modelo de la Argumentación analítica práctica, y aumentó en 0,9 el promedio. Dado que la garantía está

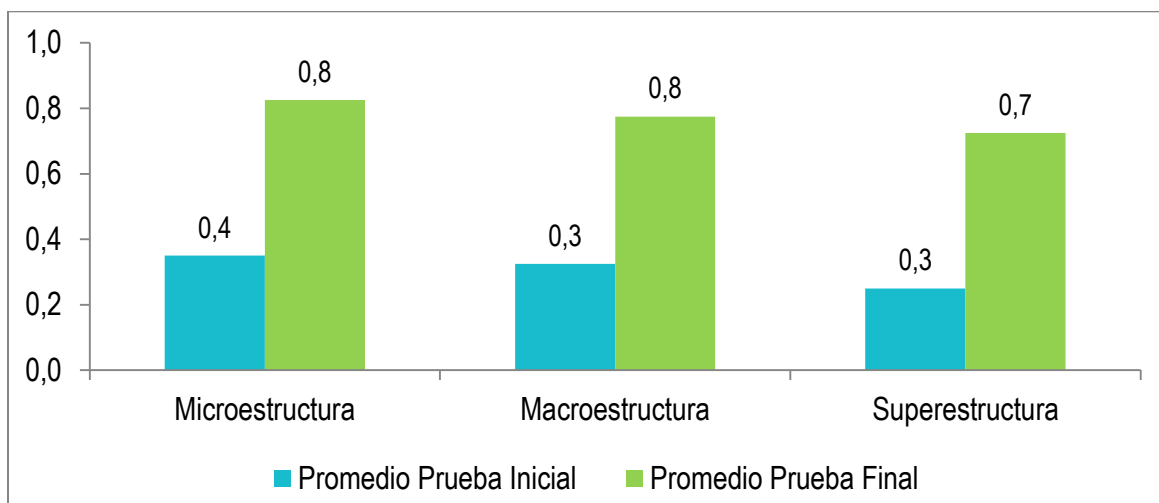
soportada en la lógica de la vida cotidiana, los estudiantes pudieron soportar su argumento en leyes cotidianas, conocidas, generalizadas, como la necesidad de tener paz en Colombia, el dolor que ha generado la guerra en Colombia, entre otras.

En relación con las reglas de van Eemeren, hubo un incremento considerable (aumento de 0,7 en el promedio) en la observancia de las reglas de la Libertad, de la Relevancia y del Esquema argumentativo. Estas son fundamentales en la argumentación, debido a que en la primera no se coarta la libertad para desarrollar el argumento, a través de amenazas, insultos, descalificación o apelación a la misericordia. Esto se relaciona con la disminución en la categoría de la dimensión emotiva. El aumento en el cumplimiento de la Regla de la Relevancia, significa que los estudiantes realizaron una argumentación relacionada con el punto de vista en debate; no se desviaron de él. Y el incremento del promedio en la Regla del esquema argumentativo evidencia que los estudiantes mejoraron a la hora de estructurar su argumento.

Adicionalmente, hubo un incremento en la Regla de la carga de la prueba que pone de manifiesto que la mayoría de los estudiantes no presentó su punto de vista como si fuera inmune a la crítica, sino que se observa el esfuerzo por convencer al interlocutor. Cabe resaltar que, en relación con la Regla de la Validez, mejoraron la organización de las relaciones causa/consecuencia en el texto.

Finalmente, se muestran en la siguiente gráfica los resultados comparados del nivel textual.

Gráfica 16. Contraste de promedios de las categorías del nivel textual en las PI y PF de producción textual al GE



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes mejoraron significativamente en la estructuración de las categorías relacionadas con el nivel textual. Lograron mayor cohesividad (microestructura: 0,8) y coherencia (macroestructura: 0,8) textual. Asimismo, los textos fueron construidos con secuencias de comparación, causa/consecuencia y ventaja/desventaja, más acordes al modo de organización argumentativo, pero tienen aún algunas dificultades en esta estructura, por ello lograron un aumento en la prueba final, hasta 0,7.

Ahora se presentan los análisis comparados de los resultados de las pruebas inicial y final con relación a las variables de control: sexo, edad, programa académico y semestre.

Tabla 26. Contraste de promedios en las PI y PF de producción textual al GE con relación al sexo

Nivel	Categoría	PI	Hombres	PF	
		Mujeres		Mujeres	
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,3	0,9	0,9
	Locutor	0,6	0,5	0,9	0,9
	Interlocutor	0,2	0,3	0,8	0,7
	Intención	0,1	0,2	0,9	0,9
	Propósito	0,1	0,2	0,9	0,7
Situación de Enunciación	Enunciador	1,0	0,8	1,0	1,0
	Enunciatorio	0,1	0,2	0,9	0,9
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,1	0,1
	Dimensión emotiva	0,9	0,7	0,5	0,5
	Dimensión Axiológica	0,3	0,1	0,7	1,0
	Dimensión Racional	0,1	0,1	0,5	0,4
	Referido	0,9	0,7	1,0	0,8
Argumentación	Modelo Arg. Analítica-Práctica	0,1	0,0	0,9	0,8
	Regla de la libertad	0,3	0,3	0,9	1,0
	Regla de la carga de la prueba	0,4	0,2	0,7	0,9
	Regla del punto de vista	0,7	0,5	1,0	1,0
	Regla de la relevancia	0,1	0,3	1,0	1,0

	Regla de la premisa implícita	1,0	0,6	1,0	1,0
	Regla del punto de partida	0,4	0,4	1,0	1,0
	Regla del esquema argumentativo	0,1	0,0	0,6	0,8
	Regla de validez	0,3	0,2	1,0	0,9
	Regla del cierre	0,7	0,6	1,0	1,0
	Regla de uso	0,6	0,7	0,9	0,8
Textualidad	Microestructura	0,5	0,3	0,8	0,8
	Macroestructura	0,2	0,4	0,8	0,8
	Superestructura	0,3	0,3	0,7	0,7
	Promedio General por Sexo	0,4	0,3	0,8	0,8

Fuente: Elaboración propia.

El promedio general para ambos sexos fue de 0,8. En 14 de 26 categorías, las mujeres y los hombres tuvieron un promedio igual en la prueba final. Se resalta un aumento significativo en el promedio del Género discursivo (0,9 en la prueba final), del Locutor (0,9 en la prueba final), de la Intención (0,9 en la prueba final), del Enunciatario, de la observancia de las reglas del punto de vista, de la relevancia, de la premisa implícita, del punto de partida y del cierre (1,0 en la prueba final). También hubo un incremento en la construcción de la microestructura (0,8 en la prueba final), la macroestructura (0,8 en la prueba final) y la superestructura (0,7 en la prueba final).

Las mujeres superaron a los hombres en la construcción del Interlocutor (0,8 en la prueba final), del Propósito (0,9 en la prueba final), Dimensión racional (0,5 en la prueba final), Referido (1,0 en la prueba final), Modelo de la argumentación analítica práctica (0,9 en la prueba final), y las reglas de validez y de uso (0,8 en la prueba final).

Los hombres superaron los resultados de las mujeres, en la construcción de un sujeto axiológico (1,0 en la prueba final) y en las reglas de la libertad (1,0 en la prueba final), de la carga de la prueba (0,9 en la prueba final) y del esquema argumentativo (0,8 en la prueba final).

Se destaca la dificultad para usar voces ajenas tanto para las mujeres como para los hombres, pues en la prueba inicial el promedio fue de 0,0 y en la final de 0,1. Igualmente, fue más difícil construir un sujeto racional (las mujeres tuvieron un promedio de 0,5 en la prueba final y los hombres, de 0,4) que construir un sujeto axiológico (las mujeres un promedio de 0,7 y los hombres de 1,0 en la prueba final).

A continuación se presentan los resultados contratados de acuerdo a la edad.

Tabla 27. Contraste de promedios en las PI y PF de producción textual al GE con relación a la edad

Nivel	Categoría	Prueba Inicial		Prueba Final	
		17-18 años	19-23 años	17-18 años	19-23 años
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,4	0,9	0,9
	Locutor	0,5	0,6	0,9	0,9
	Interlocutor	0,2	0,4	0,7	0,9
	Intención	0,1	0,4	0,9	0,9
	Propósito	0,2	0,1	0,7	0,9
Situación de Enunciación	Enunciador	0,8	1,0	1,0	1,0
	Enunciatario	0,1	0,2	0,9	0,9
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,1	0,1
	Dimensión emotiva	0,9	0,5	0,5	0,5
	Dimensión Axiológica	0,1	0,2	0,8	1,0
	Dimensión Racional	0,0	0,2	0,3	0,6
	Referido	0,8	0,7	0,8	1,0
Argumentación	Modelo Argumentación Analítica-Práctica	0,0	0,1	0,8	0,9
	Regla de la libertad	0,3	0,3	1,0	1,0
	Regla de la carga de la prueba	0,3	0,2	0,8	0,9
	Regla del punto de vista	0,7	0,3	1,0	1,0
	Regla de la relevancia	0,2	0,3	1,0	0,9
	Regla de la premisa implícita	0,9	0,4	1,0	1,0
	Regla del punto de partida	0,5	0,3	1,0	0,9
	Regla del esquema argumentativo	0,0	0,1	0,7	0,8
	Regla de validez	0,2	0,4	0,9	0,9
	Regla del cierre	0,7	0,6	1,0	0,9
	Regla de uso	0,7	0,6	0,8	0,9
Textualidad	Microestructura	0,4	0,3	0,9	0,7
	Macroestructura	0,3	0,4	0,8	0,8
	Superestructura	0,3	0,3	0,7	0,9
Promedio general por edad		0,4	0,4	0,8	0,9

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados de las pruebas agrupados según la edad muestran que hubo mejores promedios en la prueba final de los estudiantes entre los 19 y los 23 años, que entre los 17 y los 18 años. Las categorías construidas por los estudiantes entre los 19 y los 23 años de manera destacada en la prueba final fueron 10 de 26: Interlocutor (0,9), Propósito (0,9), Dimensión axiológica (1,0), Dimensión racional (0,6), Referido (1,0), Modelo de la argumentación analítica práctica (0,9), reglas de la carga de la prueba (0,9), del esquema argumentativo (0,8), de uso (0,9) y superestructura (0,9).

Los estudiantes entre los 17 y los 18 años apenas superaron a los otros en los promedios de las categorías de microestructura (0,9), y las reglas de la relevancia, punto de partida y cierre (1,0).

Los promedios de las demás categorías (8 de 26) fueron iguales. Se subraya el incremento en las categorías de Género discursivo (0,5) por la importancia de enmarcar adecuadamente el escrito, Intención (aumento de 0,8 en estudiantes de 17 a 18 años) y Enunciatario (aumento de 0,8 y 0,7 en estudiantes de 17 a 18 y 19 a 23 años, respectivamente), puesto que son fundamentales en los textos argumentativos.

Finalmente, se muestran los resultados contrastados de acuerdo a los programas académicos de Contaduría Pública (CP en la tabla), Ingeniería Agrícola (IA en la tabla), Ingeniería Electrónica (IE en la tabla) e Historia (H en la tabla), y el semestre que cursan los estudiantes.

Tabla 28. Contraste de promedios en las PI y PF de producción textual al GE con relación al programa académico y al semestre

Nivel	Categoría	Prueba Inicial			Prueba Final		
		CP Sem 1	IA e IE Sem 3-4	H Sem 9	CP Sem 1	IA e IE Sem 3-4	H Sem 9
de Comunicaci	Género Discursivo	0,4	0,4	0,5	0,9	0,8	1,0
	Locutor	0,5	0,6	1,0	0,9	0,8	1,0
	Interlocutor	0,3	0,2	0,0	0,8	0,6	1,0
	Intención	0,3	0,1	0,0	0,9	0,7	1,0

	Propósito	0,2	0,2	0,0	0,8	0,7	1,0
Situación de Enunciación	Enunciador	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0
	Enunciatario	0,1	0,3	0,0	1,0	0,6	1,0
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0
	Dimensión emotiva	0,8	0,9	1,0	0,5	0,6	0,0
	Dimensión Axiológica	0,2	0,1	0,5	0,9	0,8	1,0
	Dimensión Racional	0,1	0,0	0,0	0,4	0,5	1,0
	Referido	0,9	0,8	1,0	0,9	1,0	1,0
Argumentación	Modelo Arg. Analítica-Práctica	0,0	0,0	0,0	0,9	0,6	1,0
	Regla de la libertad	0,4	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0
	Regla carga de la prueba	0,4	0,0	0,0	0,9	0,7	1,0
	Regla del punto de vista	0,8	0,0	0,0	1,0	1,0	1,0
	Regla de la relevancia	0,4	0,0	0,0	1,0	0,9	1,0
	Regla de la premisa implícita	0,9	0,6	1,0	1,0	1,0	1,0
	Regla punto de partida	0,5	0,2	0,5	1,0	0,9	1,0
	Regla del esquema argument.	0,0	0,0	0,0	0,8	0,5	1,0
	Regla de validez	0,3	0,1	0,0	0,9	0,9	1,0
	Regla del cierre	0,7	0,5	0,5	1,0	0,9	1,0
	Regla de uso	0,7	0,5	1,0	0,9	0,7	1,0
Textualidad	Microestructura	0,4	0,2	0,0	0,9	0,6	1,0
	Macroestructura	0,4	0,3	0,5	0,8	0,6	1,0
	Superestructura	0,2	0,5	0,5	0,7	0,7	1,0
Promedio general por programa académico y semestre		0,4	0,3	0,3	0,8	0,7	0,9

Fuente: Elaboración propia.

En primer lugar, se resalta que el estudiante de noveno semestre de Historia mejoró significativamente la escritura de su opinión argumentada, pues pasó de tener un promedio de 0,3 a 0,9, y es el mejor promedio general por programa académico y semestre. No citó ninguna voz ajena ni presentó un enunciador emotivo.

Los estudiantes de primer semestre de Contaduría Pública tuvieron mejor promedio general que los estudiantes de las Ingenierías. Los superaron en 17 de 26 categorías. En algunas de estas hubo un ostensible mejoramiento, en lo que se refiere a la construcción discursiva, a saber: Género discursivo (0,9 en la prueba final), Locutor (0,9 en la prueba final), Interlocutor (0,8 en la

prueba final), Intención (0,9 en la prueba final), Propósito (0,8 en la prueba final), Dimensión axiológica (0,9 en la prueba final), Modelo de la argumentación analítica práctica (0,9 en la prueba final), Microestructura (0,9 en la prueba final), Macroestructura (0,8 en la prueba final) y las reglas de la carga de la prueba, relevancia, punto de partida, esquema argumentativo, cierre y uso.

Por su parte, los estudiantes de ingenierías superaron en la prueba final a los de Contaduría Pública solo en 3 categorías: la dimensión racional, pues lograron enmarcar el texto en un género discursivo académico; en la dimensión emotiva, pues argumentan desde las emociones, lo cual no es tan adecuado en los textos académicos; y en la claridad para valorar al referido.

En síntesis, la prueba final aplicada al grupo experimental evidencia un ostensivo mejoramiento en el reconocimiento de la información relacionada con las categorías fundamentales para la comprensión de textos, aportadas por la perspectiva discursiva interactiva, específicamente, en el marco del modelo de la Dinámica Social Enunciativa.

La construcción de estas mismas categorías en la escritura mejoró, aunque no de manera tan notable como en la lectura. Para los estudiantes es más compleja la expansión de la información que la simplificación, dado que para la simplificación se parte de la información que ya está en el texto, una información que ya está organizada y relacionada de alguna manera, la cual debe ser reorganizada, reclasificada y relacionada con conocimientos previos. Mientras que la expansión de la información implica un mayor esfuerzo, para establecer la manera indicada para organizar y relacionar de manera lógica y coherente esa información que se propone.

Ahora, se presenta el contraste entre los resultados de las pruebas inicial y final a los grupos experimental y de control, para establecer la diferencia entre el grupo en el cual se llevó a cabo la intervención didáctica y el que no, de manera que puedan ligarse los datos arrojados por las pruebas a la aplicación de dicha intervención.

10.3. ESTRATEGIAS DISCURSIVAS QUE USAN LOS ESTUDIANTES DE LOS GRUPOS EXPERIMENTAL Y DE CONTROL ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

El último análisis que se presenta es el contraste entre la prueba inicial aplicada tanto al grupo experimental como al grupo de control y la prueba final aplicada también a ambos grupos. Esta comparación permite evidenciar si el aumento tanto en la identificación de las categorías para la comprensión y el mejoramiento en la construcción de las mismas en la escritura, se debe a la ejecución de la intervención didáctica basada en la perspectiva discursiva interactiva. En otras palabras, coadyuva en la medición de la efectividad de la intervención didáctica, determinando si los estudiantes son conscientes de las estrategias necesarias para la comprensión y producción de textos explicativos y argumentativos.

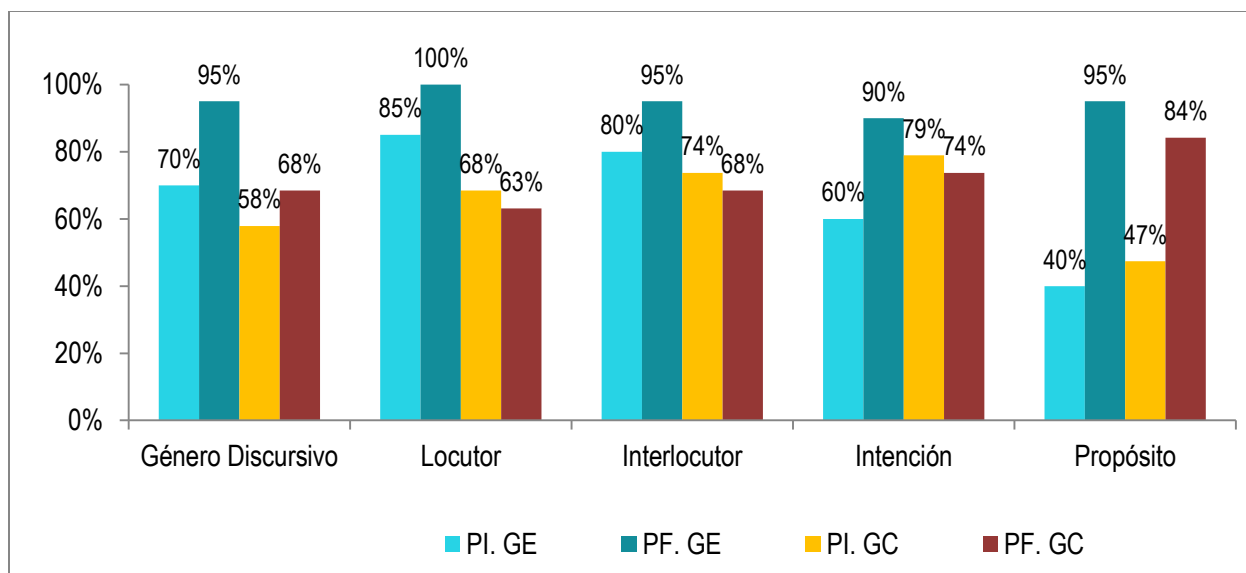
En este orden de ideas, se muestran a continuación, primero, los resultados relacionados con la comprensión textual y, segundo, los resultados relacionados con la producción textual.

10.3.1. Estrategias discursivas que usan los estudiantes de los grupos experimental y de control para comprender textos antes y después de la intervención didáctica

Como se mencionó anteriormente, en la prueba final se usó un texto con mayor densidad que la del texto usado en la prueba inicial, teniendo en cuenta que los estudiantes habrían de mejorar su desempeño en la comprensión textual.

Este análisis muestra los resultados de la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, el nivel argumentativo y el nivel textual. En las gráficas aparece primero el porcentaje de la Prueba Inicial al Grupo Experimental (PI. GE); segundo, el de la Prueba Final al Grupo Experimental (PF. GE); tercero, el de la Prueba Inicial al Grupo de Control (PI. GC); y cuarto, el de la Prueba Final al Grupo de Control (PF. GC).

Gráfica 17. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Comunicación en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC



Fuente: Elaboración propia

Se observa que en la identificación del Género discursivo en el cual se enmarca el texto de la prueba inicial el GE alcanzó el 70% y el GC el 58%. Se diagnosticó que el GC logró distinguir con un poco más de dificultad esta categoría que el GE. En la prueba final, en cambio, el 95% del GE y el 68% del GC lograron identificarlo adecuadamente. En esta primera comparación se observa que hubo un mejoramiento considerable de la identificación del género discursivo en el cual se enmarca el texto por parte del GE mas no del GC.

En relación con la categoría de locutor, el 85% del GE y el 68% del GC contestaron correctamente en la prueba inicial. Como en el caso anterior, se diagnosticó que el GE identificó más fácilmente al locutor que el GC. No obstante, el GE alcanzó el 100% en la prueba final, mientras que el GC el 63%. Esta categoría fue trabajada explícitamente durante la intervención, de ahí el aumento significativo en la identificación que realizó el GE, contrario a lo que pone de manifiesto el GC. Además, como se mencionó al principio de este análisis, el texto usado en la prueba final de comprensión de textos es más denso que el texto usado en la prueba inicial. Esto puede ayudar a entender por qué los estudiantes pertenecientes al grupo de control identifican más fácilmente algunas categorías en la prueba inicial que en la prueba final, y en vez de aumentar el porcentaje de identificación, disminuye.

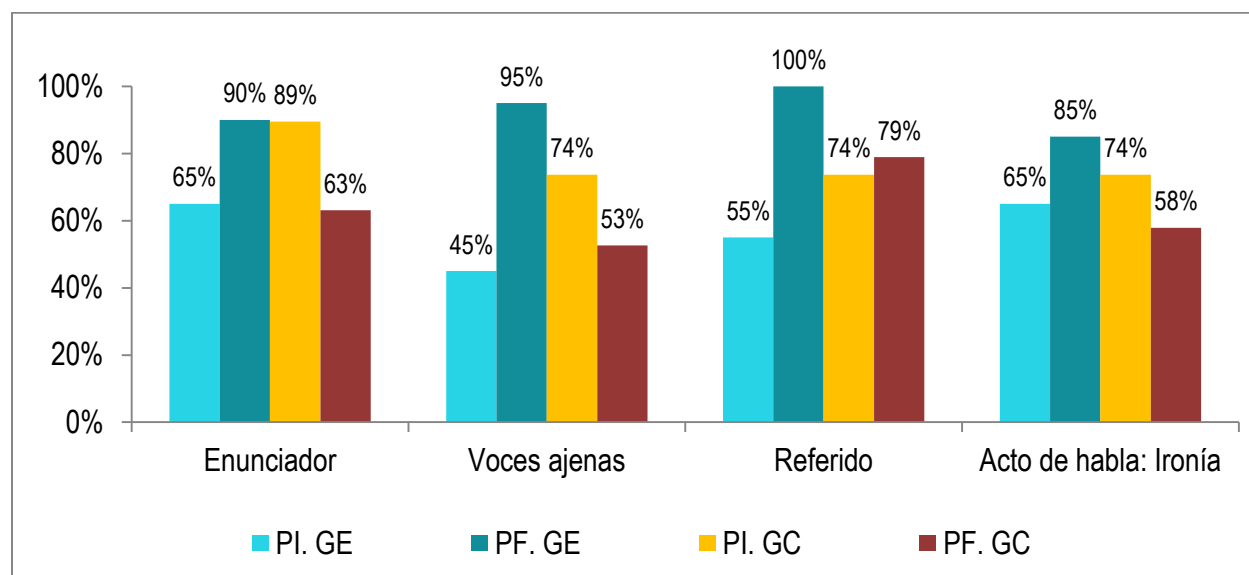
Algo similar sucedió en la categoría del Interlocutor: en la prueba inicial el 80% del GE y el 74% contestaron adecuadamente, porcentajes casi similares. Sin embargo, en la prueba final, el GE aumentó el porcentaje de identificación de los lectores (95%) y el GC lo disminuyó (68%).

El 60% del GE y el 79% contestaron correctamente la pregunta sobre la Intención en la prueba inicial. Se observa que el GE inicia identificando la intención de manera regular, pero en la prueba final logra hacerlo bien (90%), mientras que el GC inicia con un porcentaje de identificación del 79% y disminuye en la prueba final a 74%.

El propósito muestra algo diferente a lo anterior. Ambos grupos inician con un porcentaje similar: 40% el GE y 47% el GC. En la prueba final, el 95% del GE y el 84% del GC contestan correctamente. Se resalta que ambos grupos tuvieron un mejoramiento significativo en la identificación de esta categoría. Esto evidencia que fue una categoría trabajada explícitamente en la intervención didáctica en el GE, y seguramente también por parte del profesor del GC.

Se presentan ahora los resultados relacionados con la Situación de Enunciación.

Gráfica 18. Contraste de respuestas correctas en la Situación de Enunciación en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC



Fuente: Elaboración propia

Se destaca que el principal enunciador defendido fue identificado apenas por el 65% del GE en la prueba inicial, mientras que el 89% del GC lo identificó bien en esta prueba. En la prueba final, en cambio, el 90% del GE contestó adecuadamente la pregunta sobre el enunciador,

y el 63% del GC. Mientras al final de la asignatura el GE aumentó el porcentaje de identificación en 25 puntos porcentuales, el GC disminuyó 26 puntos porcentuales.

Con la pregunta por las voces ajenas y su propósito sucedió algo similar: el 45% del GE y el 74% del GC contestaron correctamente en la prueba inicial, mas en la prueba final el GE aumentó su porcentaje y el GC lo disminuyó: 95% el GE y 53% el GC. La identificación de las voces ajenas y su propósito es fundamental para diferenciarlas del locutor o voz responsable del texto, pero se observa una disminución del GC que se podría explicar con la complejidad del texto de la prueba final.

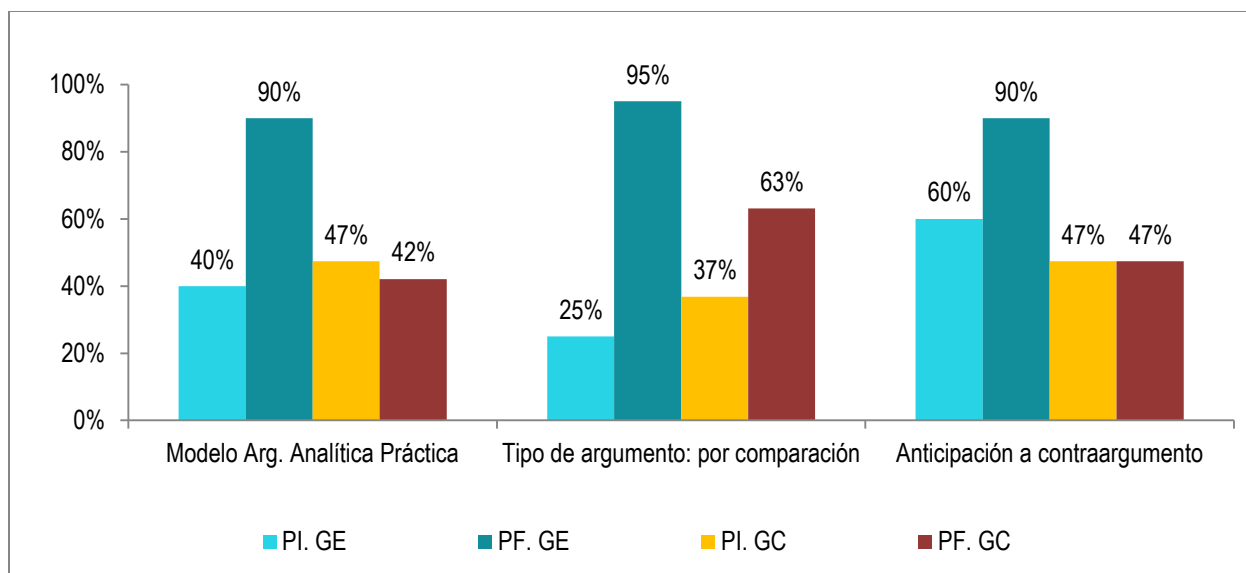
El referido fue identificado por el 55% del GE y el 74% del GC en la prueba inicial. Cabe resaltar que el aumento porcentual del GE fue de 45% (100% en la prueba final) comparado con el aumento de 4 puntos porcentuales del GC (79% en la prueba final). El incremento del GE es realmente significativo.

En el caso del Acto de habla, el 65% del GE y el 74% del GC contestaron bien a esta pregunta en la prueba inicial, mientras que en la prueba final acertaron el 85% del GE y el 58% del GC.

Esta disminución de la identificación de las categorías por parte del GC en la prueba final puede deberse a que el texto de la prueba final es más complejo que el de la prueba inicial.

En seguida se muestra la gráfica con los resultados contrastados del nivel argumentativo.

Gráfica 19. Contraste de respuestas correctas en la Argumentación en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC



Fuente: Elaboración propia

El argumento en el marco del modelo de la analítica práctica fue identificado por el 40% del GE y el 47% del GC en la prueba inicial, y el 90% del GE y el 42% del GC en la prueba final. Se resalta un mejoramiento significativo en el GE del 50% y una leve disminución en el GC de 5%.

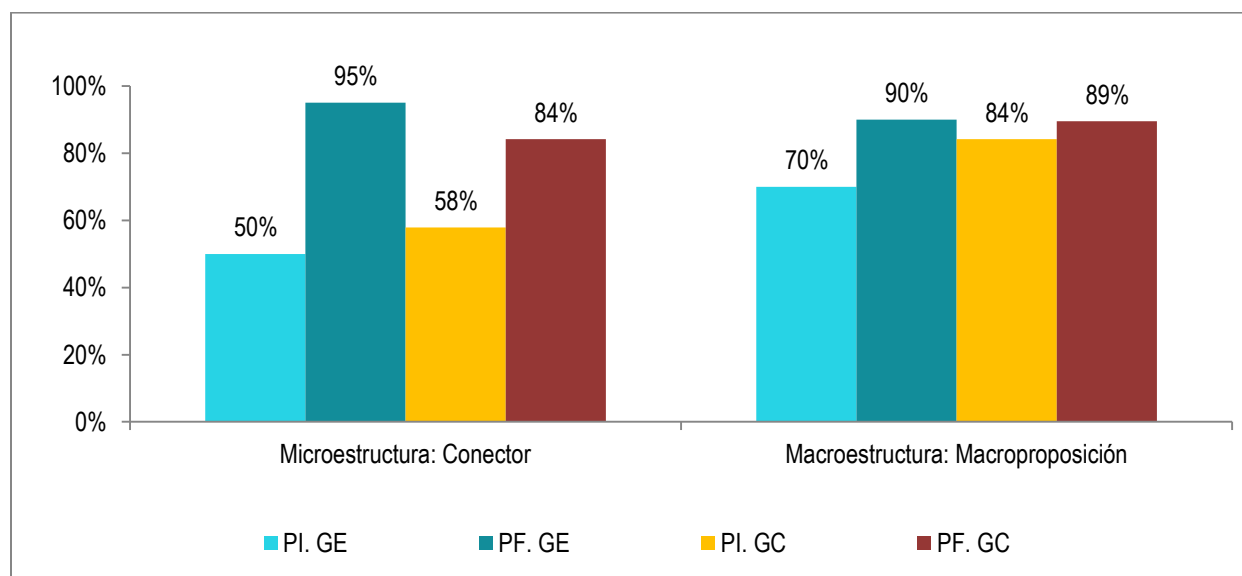
El Argumento por comparación fue identificado por el 25% del GE y el 37% del GC en la prueba inicial. A diferencia de la categoría anterior, se observa un mejoramiento en el reconocimiento de este tipo de argumento en la prueba final: 95% del GE y 63% del GC contestaron correctamente. Aunque en ambos grupos se incrementó el porcentaje de identificación en la prueba final, se subraya que en el GE hay mayor claridad sobre esta categoría.

El 60% del GE y el 47% del GC contestó adecuadamente la pregunta sobre la anticipación a un posible contraargumento o refutación. En la prueba final, el GE aumentó hasta el 90% el reconocimiento de esta estrategia y el GC siguió igual (47%).

El mejoramiento el GE en las categorías analizadas en el nivel argumentativo es significativo, mientras que el desempeño del GC permanece regular.

A continuación, se presentan los resultados contrastados de las categorías correspondientes al nivel textual.

Gráfica 20. Contraste de respuestas correctas en la Textualidad en las PI y PF de comprensión textual a los GE y GC



Fuente: Elaboración propia

En el nivel textual se evaluó la función de un conector en la microestructura. El 50% el GE y el 58% del GC acertaron en la prueba inicial. En la prueba final, ambos grupos mejoraron sus respuestas: el 95% del GE y el 84% del GC.

Algo similar sucedió en la identificación de la macroproposición: el 70% el GE y el 84% del GC contestaron correctamente esta pregunta, mientras que en la prueba final, el 90% del GE y el 89% del GC acertaron.

En general, se observa que los estudiantes del GC muestran en la prueba inicial una mejor identificación de los conceptos clave para la comprensión que los estudiantes del GE. Mas en la prueba final, los estudiantes del GE reconocen significativamente mejor tales conceptos que los estudiantes del GC.

Esta comparación permite evidenciar que la intervención didáctica desde la perspectiva discursiva interactiva contribuyó a un mejoramiento ostensivo de la comprensión textual en los estudiantes participantes, debido al reconocimiento de conceptos, niveles y funciones en el texto.

Siguiendo con el análisis, de acuerdo a las variables establecidas, se presentan a continuación los análisis comparados entre las pruebas inicial (PI) y final (PF) de los grupos experimental (GE) y de control (GC) según cada variable de control.

Tabla 29. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación al sexo

Nivel	Categoría	PI. GE		PF. GE		PI. GC		PF. GC	
		M	H	M	H	M	H	M	H
Situación de Comunicación	Género Discursivo	71%	69%	100%	92%	45%	75%	73%	75%
	Locutor	86%	85%	100%	100%	64%	75%	64%	75%
	Interlocutor	86%	77%	86%	100%	64%	88%	73%	75%
	Intención	43%	69%	100%	85%	73%	88%	64%	100%
	Propósito	43%	38%	100%	92%	55%	38%	91%	75%
Situación de Enunciación	Enunciador	57%	69%	100%	85%	82%	100%	73%	50%
	Voces ajenas	29%	54%	100%	92%	73%	75%	45%	75%
	Referido	57%	69%	100%	100%	73%	75%	82%	88%
	Acto de habla: ironía	57%	69%	86%	85%	82%	63%	64%	63%
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	57%	31%	86%	92%	73%	13%	36%	63%
	Tipo de argumento	14%	31%	86%	100%	45%	25%	73%	50%
	Anticipación a contraargumento	57%	62%	86%	92%	55%	38%	45%	63%
Textualidad	Microestructura	71%	54%	86%	92%	45%	75%	82%	100%
	Macroestructura: Macroproposición	86%	62%	86%	92%	82%	88%	91%	100%
	TOTAL	58%	60%	93%	93%	65%	65%	68%	75%

Fuente: Elaboración propia

Cuando se realiza esta comparación se encuentra que en la prueba inicial del GE, las mujeres lograron un promedio de 58% en la comprensión, pero avanzaron hasta 93% en la prueba final. Los hombres iniciaron con un promedio un poco mayor (60% en la prueba inicial), y avanzan igualmente hasta 93% en la prueba final. En relación con el sexo no se logra establecer una diferencia significativa en ninguna de las pruebas. En el caso del GC, se observa

que hombres y mujeres obtuvieron igual promedio en la prueba inicial (65%) y en la prueba final aumenta muy poco el porcentaje de las mujeres (68%) y de los hombres (75%).

Se destaca que el propósito en cambio fue mejor identificado en la prueba final por las mujeres de ambos grupos. Mientras que el Modelo de Argumentación analítica práctica y la Microestructura fue mejor identificado por los hombres.

Se presentan ahora los resultados relacionados con la edad, para contrastar las respuestas correctas de cada grupo.

Tabla 30. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación a la edad

		EDAD PI. GE		EDAD PF. GE		EDAD PI. GC		EDAD PF. GC	
Nivel	Categoría	17-18	19-23	17-18	19-23	17-18	19-23	17-18	19-23
Situación de Comunicación	Género Discursivo	69%	71%	92%	100%	50%	67%	80%	67%
	Locutor	92%	71%	100%	100%	50%	89%	60%	78%
	Interlocutor	77%	86%	92%	100%	60%	89%	80%	67%
	Intención	62%	57%	92%	86%	70%	89%	70%	89%
	Propósito	31%	57%	100%	86%	40%	56%	90%	78%
Situación de Enunciación	Enunciador	69%	57%	92%	86%	80%	100%	60%	67%
	Voces ajenas	46%	43%	100%	86%	70%	78%	70%	44%
	Referido	54%	57%	100%	100%	70%	78%	100%	67%
	Acto de habla: ironía	77%	43%	92%	71%	70%	78%	60%	67%
Argumentación	Modelo Arg Analítica Práctica	46%	29%	100%	71%	50%	44%	40%	56%
	Tipo de argumento	38%	0%	100%	86%	60%	11%	70%	56%
	Anticipación a contraargumento	69%	43%	92%	86%	80%	11%	50%	56%
Textualidad	Microestructura	69%	43%	100%	86%	60%	56%	90%	89%
	Macroestructura: Macroproposición	77%	57%	85%	100%	70%	100%	100%	89%
	TOTAL	63%	51%	96%	89%	63%	67%	73%	69%

Fuente: Elaboración propia.

Al realizar este contraste se encuentra que en la prueba final, tanto en el GE como en el GC los estudiantes entre los 17 y los 18 años tuvieron los mejores promedios generales, pero los estudiantes del GE obtuvieron los mejores promedios los grupos, dada la intervención didáctica realizada.

Esta comparación muestra que la edad, como variable de control, no incide en la comprensión de textos, pues si fuera así, los estudiantes de más edad tendrían mejores resultados.

Los estudiantes del GE de ambos intervalos de edades mejoran la comprensión por la intervención didáctica. Mientras que los estudiantes del GC de ambos intervalos de edades se mantienen en el mismo nivel de comprensión textual.

En seguida se muestra el contraste con relación a los programas académicos. El grupo experimental tiene estudiantes de los programas académicos de Contaduría Pública (CP), Ingeniería Agrícola (IAG), Ingeniería Electrónica (IE) e Historia (H). El grupo de control se compone de estudiantes de Economía (E), Ingeniería de Alimentos (IAL, Historia (H) y Medicina (M).

Tabla 31. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación al programa académico

		PI			PF			PI				PF			
Nivel	Categoría	CP	IAG y IE	H	CP	IAG y IE	H	E	IAL	H	M	E	IAL	H	M
Situación de Comunicación	Género Discursivo	57%	100%	100%	93%	100%	100%	45%	80%	100%	50%	73%	80%	100%	50%
	Locutor	79%	100%	100%	100%	100%	100%	64%	80%	0%	100%	73%	40%	100%	100%
	Interlocutor	86%	60%	100%	100%	80%	100%	64%	100%	0%	100%	73%	80%	100%	50%
	Intención	57%	60%	100%	93%	80%	100%	91%	60%	0%	100%	82%	80%	0%	100%
	Propósito	36%	40%	100%	100%	80%	100%	36%	60%	100%	50%	91%	60%	100%	100%
Situación de Enunciación	Enunciador	71%	60%	0%	93%	80%	100%	91%	80%	100%	100%	73%	20%	100%	100%
	Voces ajenas	43%	40%	100%	100%	80%	100%	82%	60%	0%	100%	64%	80%	0%	0%
	Referido	57%	40%	100%	100%	100%	100%	73%	60%	100%	100%	91%	100%	100%	0%
	Acto de habla	64%	60%	100%	93%	80%	0%	73%	80%	0%	100%	73%	40%	0%	100%
Argumentación	Modelo Argum. Analítica Práctica	43%	40%	100%	93%	80%	100%	36%	60%	100%	50%	45%	60%	0%	50%
	Tipo de argumento	36%	0%	0%	93%	100%	100%	55%	20%	0%	0%	73%	40%	100%	50%
	Anticipación a contraargumento	57%	80%	0%	86%	100%	100%	55%	40%	0%	50%	27%	80%	100%	100%
Textualidad	Microestructura	64%	40%	100%	100%	80%	100%	64%	60%	100%	0%	91%	100%	100%	50%
	Macroestructura: Macroproposición	79%	40%	100%	86%	100%	100%	73%	100%	100%	100%	100%	100%	0%	100%
	TOTAL	59%	54%	79%	95%	89%	93%	64%	67%	50%	71%	73%	69%	64%	68%

Fuente: Elaboración propia

Para empezar, se observa que los estudiantes del GE de cada programa académico mejoran ostensiblemente en la prueba final la identificación de las categorías relacionadas con la comprensión, pero no sucede así con los estudiantes del GC.

Dado que los programas académicos son diferentes en ambos grupos se comparan los estudiantes de Contaduría Pública con los de Economía, dada la afinidad entre dichas carreras. El incremento en la proporción de respuestas acertadas de la prueba inicial a la final, de los estudiantes de Contaduría Pública en el GE es notorio, mientras que en los estudiantes de Economía del GC el incremento es poco. De este mismo modo sucede con los estudiantes de las Ingenierías Agrícola, Electrónica y de Alimentos y de Historia del GE y del GC.

Pese a que Historia es un programa en el que podría creerse que se lee más que en otros, se observa que un buen porcentaje respuestas acertadas de los estudiantes de Historia se relaciona con la participación en la intervención didáctica: el GE en la prueba final logró un promedio de 93%, mientras que el GC en la prueba final alcanzó un 64%.

Los estudiantes de Contaduría Pública alcanzaron un 95% en la prueba final, en comparación con los de Economía, que lograron un promedio de 73% en la prueba final. Si bien hay un incremento en las respuestas acertadas de los estudiantes de ambas carreras, es significativo en los que pertenecen al GE.

De manera similar sucede con los estudiantes de Ingeniería. Quienes pertenecen al GE lograron un promedio de respuestas acertadas en la prueba final de 89%, mientras que quienes pertenecer al GC un promedio de 69%.

En relación con la carrera de medicina del GC, no se encontró un programa en el GE para compararlo. Empero, se destaca que hubo una pequeña disminución en las respuestas acertadas de la prueba inicial a la prueba final.

Esta comparación permite concluir que el nivel de comprensión de textos no está determinado por el programa académico que estén realizando los estudiantes.

Se presenta a continuación el contraste en relación con el semestre que cursan los estudiantes de los grupos experimental (GE) y de control (GC). El grupo experimental se compone de 3 estudiantes de tercer semestre de Ingeniería Agrícola, 2 de cuarto semestre de Ingeniería Electrónica, 1 de noveno semestre de Historia y 14 de primer semestre de Contaduría Pública. El grupo de control se compone de 8 estudiantes de primer semestre de Economía, 2 de

quinto semestre y 1 de noveno semestre; 2 de primer semestre de Ingeniería de Alimentos, 2 de tercer semestre y 1 de quinto semestre; 2 de tercer semestre de Medicina y 1 de sexto semestre de Historia.

Debido a que los grupos son tan heterogéneos, se agrupan así: Semestre 1, Semestres 3 y 4, Semestres 5 y 6 (este intervalo solo aplica para el GC) y Semestre 9.

Tabla 32. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación al semestre

Nivel	Categoría	GE. PI			GE. PF			GC. PI				GC. PF			
		1	3-4	9	1	3-4	9	1	3-4	5-6	9	1	3-4	5-6	9
Situación de Comunicación	Género Discursivo	71%	60%	100%	93%	100%	100%	50%	75%	75%	0%	80%	75%	50%	100%
	Locutor	86%	80%	100%	100%	100%	100%	50%	100%	75%	100%	60%	100%	50%	100%
	Interlocutor	86%	60%	100%	100%	80%	100%	60%	100%	75%	100%	80%	75%	50%	100%
	Intención	57%	80%	0%	93%	80%	100%	70%	100%	75%	100%	70%	100%	75%	100%
	Propósito	43%	40%	0%	100%	80%	100%	40%	75%	25%	100%	90%	50%	100%	100%
Situación de Enunciación	Enunciador	57%	80%	100%	93%	80%	100%	80%	100%	100%	100%	60%	50%	75%	100%
	Voces ajenas	43%	60%	0%	100%	80%	100%	70%	100%	50%	100%	70%	50%	25%	100%
	Referido	57%	40%	100%	100%	100%	100%	70%	75%	75%	100%	100%	50%	75%	100%
	Acto de habla: ironía	64%	60%	100%	93%	80%	0%	70%	100%	75%	0%	60%	75%	50%	100%
Argumen- tación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	43%	20%	100%	93%	80%	100%	50%	50%	50%	0%	40%	75%	50%	0%
	Tipo de argumento	21%	20%	100%	93%	100%	100%	60%	0%	25%	0%	70%	25%	100%	0%
	Anticipación a contraargumento	64%	40%	100%	86%	100%	100%	80%	25%	0%	0%	50%	100%	25%	0%
Textua- lidad	Microestructura	43%	60%	100%	100%	80%	100%	60%	25%	75%	100%	90%	75%	100%	100%
	Macroestructura: Macroproposición	71%	60%	100%	86%	100%	100%	70%	100%	100%	100%	100%	100%	75%	100%
	TOTAL	58%	54%	79%	95%	89%	93%	63%	73%	63%	64%	73%	71%	64%	

Fuente: Elaboración propia.

De esta comparación se destaca que en el GE los estudiantes de primer semestre alcanzaron el mejor promedio general en la PF, mientras que en el GC, fueron los estudiantes de noveno semestre.

En la PI los estudiantes de primer semestre del GE logran un 58% de respuestas correctas y los del GC un 63%; no obstante, hay un incremento significativo en los estudiantes del GE (del 37%) y no en los del GC (10%).

Tanto en el GE como en el GC, los estudiantes que están en tercero y cuarto semestre tienen los promedios más bajos en las pruebas inicial y final. En el GC, los estudiantes de quinto y sexto semestre tienen un promedio del 63% en la PI y del 64% en la PF.

En el caso de los estudiantes de noveno semestre, se resalta que los que pertenecen al GE incrementan significativamente su promedio de la PI a la PF, pero no superan a los estudiantes de primer semestre. En cambio, en el GC, los estudiantes de noveno semestre lograron el mejor promedio del grupo.

El hecho de que los estudiantes de primer semestre logren mejores promedios en la prueba final que los de tercero, cuarto, quinto y sexto semestre permite señalar que el semestre que adelantan los estudiantes no determina el nivel de comprensión textual.

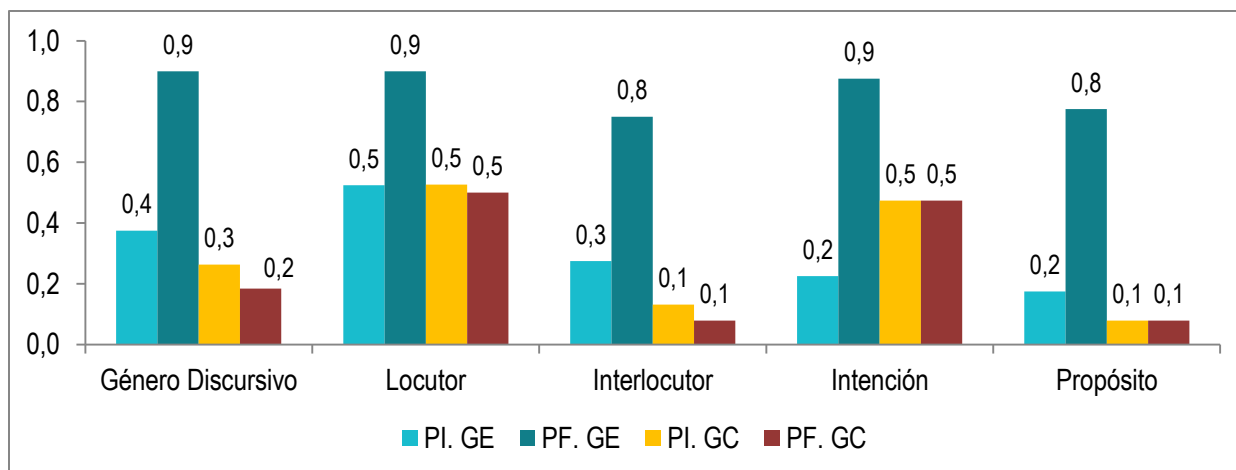
Finalmente, se puede decir que las variables de control no influyen el nivel de comprensión textual de los estudiantes. La intervención didáctica desde la perspectiva discursiva interactiva sí determina el mejoramiento en la identificación de las categorías que indican que el estudiante ha comprendido mejor el texto

10.3.2. Estrategias discursivas que usan los estudiantes de los grupos experimental y de control para producir textos antes y después de la intervención didáctica

En este apartado se presentan los resultados de las pruebas inicial y final de producción textual, aplicadas a los grupos experimental y de control. Este análisis se divide de acuerdo a los niveles evaluados: la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, el nivel argumentativo y el nivel textual. Además, en las siguientes gráficas aparece primero el porcentaje de la Prueba Inicial al Grupo Experimental (PI. GE); segundo, el de la Prueba Final al

Grupo Experimental (PF. GE); tercero, el de la Prueba Inicial al Grupo de Control (PI. GC) y, por último, la Prueba Final al Grupo de Control (PF. GC).

Gráfica 21. Contraste de promedios en las categorías de la Situación de Comunicación en las PI y PF de producción textual a los GE y GC



Fuente: Elaboración propia

Se observa un mejoramiento considerable del GE en la construcción discursiva del género en el cual se enmarca el texto. En cambio, el GC disminuye en 0,1 este promedio y se mantiene en una construcción baja.

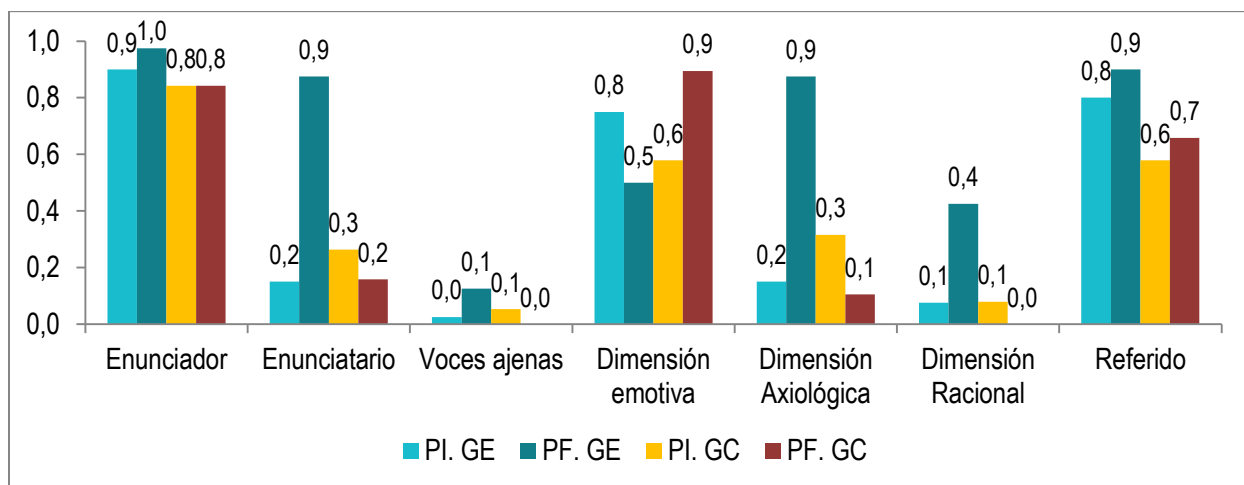
El locutor, por su parte, es construido con un promedio de 0,5 en las pruebas iniciales de ambos grupos y permanece igual en la prueba final del GC. No sucede así en la prueba final del GE, pues se observa que, en coherencia con la anterior categoría, aumentaron a 0,9 la construcción del locutor. Y la construcción clara del interlocutor aumentó en el GE, pero en el GC no fue así.

La construcción de la intención mejoró notablemente en el GE, al procurar reflexionar sobre el tema. Se observa un aumento del 0,2 a 0,9. Mientras que en el GC no se observa mejoramiento de la construcción de la intención.

Se destaca un mejoramiento en la construcción del propósito en el GE. Esto se relaciona con los resultados del interlocutor, ya que la construcción discursiva del propósito implica la adecuada construcción del propósito. No sucede así en el GC: inicia con un 0,1 y termina con el mismo promedio.

En el caso de las categorías de la Situación de Enunciación, los resultados fueron los siguientes:

Gráfica 22. Contraste de promedios en las categorías de la Situación de Enunciación en las PI y PF de producción textual a los GE y GC



La construcción del Enunciador mejoró en el GE. La dificultad en la construcción de esta categoría se evidencia cuando el estudiante intenta presentar puntos de vista a favor y en contra, para mostrarse imparcial, pues a veces se asume que la argumentación en el ámbito académico debe ser objetiva; por esta razón, en ocasiones no queda clara su postura. Esta dificultad persistió en los estudiantes del GC.

En la construcción del Enunciatorio se evidencia mucha dificultad en la PI. El GE mejora ostensiblemente en la PF, mientras que el GC no. La construcción del Enunciatorio tiene que ver con la presentación de enunciados explícitos o implícitos que evidencien el punto de vista atribuido al interlocutor (opositor, aliado, etc.). De allí que no sea fácil construirlo sin tener conciencia de cómo hacerlo, mediante el desarrollo de estrategias discursivas específicas para ello.

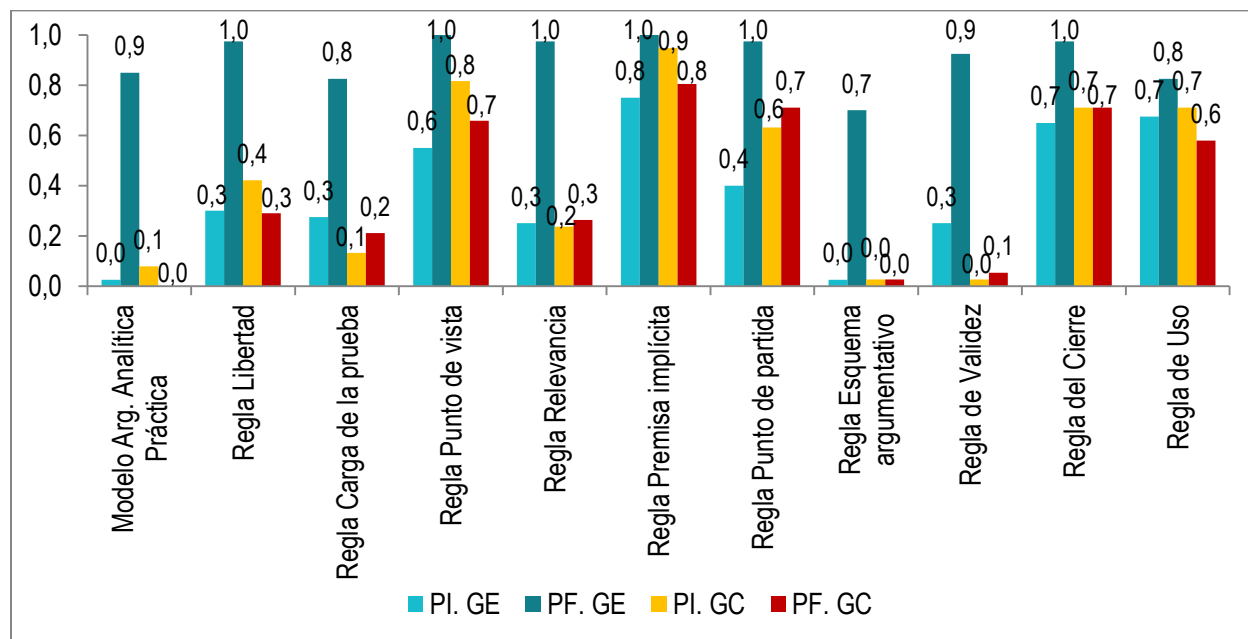
Ahora bien, la dimensión emotiva fue más usada por los estudiantes del GE en la PI (0,8) que en la PF (0,5), lo cual muestra el avance en la forma de argumentar, dado que no buscan solo mover las emociones del interlocutor, sino que construyen enunciadores axiológicos (0,9) y racionales (0,4), como se muestra en estas categorías en la PF; los enunciadores fueron menos

construidos de manera axiológica y racional en la PI que en la PF. Los estudiantes del GC, en cambio, construyeron enunciadores más emotivos en la PF (0,9) que en la PI (0,6), enunciadores menos axiológicos en la PF que en la PI (0,1 y 0,3 respectivamente) y de igual modo sucede con la dimensión racional (0,0 y 0,1). Esto podría interpretarse como una asociación que hace el estudiante de la argumentación con la construcción de enunciadores más emotivos, menos axiológicos y racionales, como si mover emociones fuera la forma más adecuada para convencer al lector, mientras se aleja de la argumentación razonada, pretendida por la universidad.

En relación con el Referido, se observa que los estudiantes de ambos grupos mejoran en 0,1 de una prueba a la otra en la valoración que hace de lo referido. No obstante, los estudiantes del GE logran hacerlo con más claridad, en el marco del texto que se está pidiendo, que los estudiantes del GC.

Gráfica 23. Contraste de promedios de las PI y PF de producción textual a los GE y GC:

Argumentación



Los resultados de los aspectos evaluados con relación a la argumentación muestran, en primer lugar, que los estudiantes tanto del GE como del GC no lograron hacer una secuencia argumentativa a partir del modelo de la analítica práctica (datos, ley de paso, conclusión). Sin embargo, los estudiantes del GE, después de la intervención, lograron presentar los datos

basados, principalmente, en una ley cultural (generalmente hicieron alusión a los derechos humanos); los estudiantes del GC no.

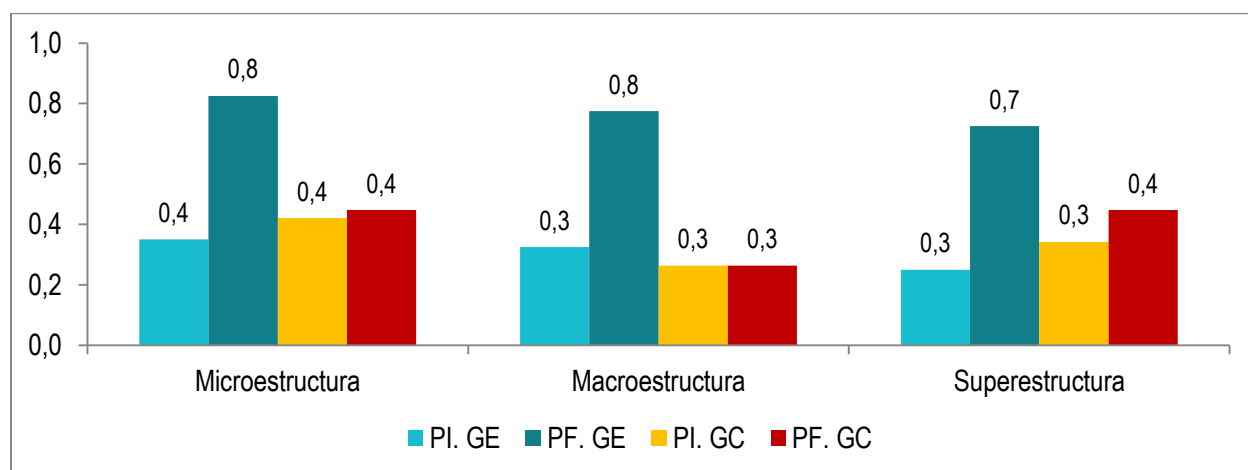
En segundo lugar, las reglas de la argumentación de van Eemeren se cumplieron así: la Regla de la Libertad fue observada apenas en un promedio de 0,3 en la PI por el GE, mientras en la PF no la violó ningún estudiante; por su parte, los estudiantes de GC la observaron en la PI apenas en un 0,4 y en la PI disminuyó a un 0,3. Esto significa que los estudiantes del GE evitaron apelar a la misericordia y el ataque personal que reclama esta regla. La Regla de la Carga de la Prueba fue observada en la PI en un promedio de 0,3 del GE y del 0,1 del GC. En la PF, en cambio, el GE se ocupó de defender su punto de vista, logrando un promedio de 0,8, mientras que el GC aumentó en un 0,2, dado que la mayoría de estudiantes evadió la carga de la prueba de su punto de vista. La Regla del Punto de vista fue cumplida por un promedio del 0,6 del GE y del 0,8 del GC en la PI; en la PF, en cambio, el GE no atacó otro punto de vista, mientras que el GC, aún su promedio fue de 0,7. En el caso de la Regla de la Relevancia, se observa que se cumple en la PI en un promedio de 0,3 en el GE y de 0,2 en el GC; en la PF el GE hizo una argumentación relevante en un promedio de 1,0 y el GC de 0,3. La Regla de la Premisa Implícita en general se cumple tanto en la PI como en la PF de ambos grupos, dado que los estudiantes no contradicen con facilidad alguna premisa que hayan dejado implícita al inicio de su argumentación; sin embargo, hay un pequeño mejoramiento en la observancia de esta regla de la PI a la PF en el GE. Por su parte, los estudiantes del GE cumplen apenas en un 0,4 la Regla del punto de partida en la PI, mientras que logran cumplirla en un promedio de 1,0 en la PF; los estudiantes del GC mejoran en 0,1 (de 0,6 a 0,7) de la PI a la PF. En la PI ni el GE ni el GC cumplieron la Regla del esquema argumentativo, mientras que el GE logró cumplirla en un 0,9 en la PF y el GC no avanzó en este esquema. La Regla de la validez, por su parte, apenas tuvo un promedio de 0,3 en el GE y 0,0 en el GC en la PI. Mientras que en la PF, el GE lograron un promedio de 0,9 y el GC un 0,1.

La Regla del cierre es observada en promedio por un 0,7 del GE y GC en la PI. Según esto, no es lo más común que los estudiantes se retracten de un punto de vista que no fue bien defendido. No obstante, los estudiantes del GE logran no retractarse de su punto de vista, al punto de llegar a un promedio de 1,0 en la PF, mientras que los estudiantes del GC se mantienen en un promedio de 0,7.

Finalmente, la Regla de uso, la cual se refiere a la ambigüedad en la argumentación, es observada en un promedio de 0,7 en ambos grupos en la PI. Los estudiantes del GE mejoran hasta 0,8 y los del GC disminuyen hasta 0,6. Esta variación no es realmente significativa en relación con las variaciones que muestran otras reglas de la argumentación.

Ahora se presentan los resultados relacionados con las categorías evaluadas en el campo textual.

Gráfica 24. Contraste de promedios de las PI y PF de producción textual a los GE y GC:
Textualidad



Se observa que el promedio de construcción microestructural del GE y del GC en la PI fue 0,4. En la PF el GE mejoró hasta un promedio de 0,8, mientras que el GC permaneció igual. El incremento del GE se debió a un manejo un poco más adecuado de los signos de puntuación, los conectores y las referencias; sin embargo, persistieron algunos errores en la estructuración de las ideas.

De manera similar sucede en la construcción de la macroestructura: 0,3 fue el promedio en la PI del GE y del GC, y en la PF del GC. El GE mejoró en la PF hasta 0,8. Este aspecto se relaciona también con el mejoramiento en la construcción adecuadamente de la superestructura de la opinión, pues el promedio del GE y del GC fue de 0,3 en la PI, pero en la PF el GE mejoró hasta un 0,7, mientras que el GC solo mejoró hasta un 0,4. Esto denota una mejor estructuración de las ideas tanto en lo que se refiere a su organización (idea global, primarias y secundarias), como para defender el punto de vista (datos, ley de paso, conclusión).

Se observa a continuación la comparación de los resultados de acuerdo a las variables de control.

Tabla 33. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de producción de textos a los GE y GC con relación al sexo

Nivel	Categoría	PI. GE		PF. GE		PI. GC		PF. GC	
		M	H	M	H	M	H	M	H
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,4	0,9	0,9	0,2	0,3	0,3	0,1
	Locutor	0,6	0,5	0,9	0,9	0,6	0,4	0,5	0,5
	Interlocutor	0,2	0,3	0,8	0,7	0,2	0,1	0,1	0,0
	Intención	0,1	0,2	0,9	0,9	0,5	0,4	0,5	0,4
	Propósito	0,1	0,2	0,9	0,7	0,1	0,1	0,1	0,0
Situación de Enunciación	Enunciador	1,0	0,8	1,0	1,0	0,9	0,8	0,9	0,8
	Enunciatorio	0,1	0,2	0,9	0,9	0,4	0,1	0,2	0,1
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	0,9	0,8	0,5	0,5	0,6	0,5	0,9	0,9
	Dimensión axiológica	0,3	0,1	0,7	1,0	0,5	0,1	0,1	0,1
	Dimensión racional	0,1	0,1	0,5	0,4	0,0	0,1	0,0	0,0
	Referido	0,9	0,8	1,0	0,8	0,7	0,4	0,7	0,6
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	0,1	0,0	0,9	0,8	0,1	0,0	0,0	0,0
	Regla de la libertad	0,3	0,2	0,9	1,0	0,4	0,5	0,3	0,3
	Regla de la carga de la p	0,4	0,2	0,7	0,9	0,2	0,0	0,3	0,1
	Regla del punto de vista	0,7	0,5	1,0	1,0	0,9	0,7	0,6	0,7
	Regla de la relevancia	0,1	0,3	1,0	1,0	0,3	0,1	0,3	0,2
	Regla de la premisa im	1,0	0,7	1,0	1,0	0,9	1,0	0,8	0,9
	Regla del punto de parti	0,4	0,5	1,0	1,0	0,7	0,5	0,7	0,7
	Regla del esquema argu	0,1	0,0	0,6	0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
	Regla de la validez	0,3	0,2	1,0	0,9	0,0	0,1	0,1	0,0
	Regla del cierre	0,7	0,6	1,0	1,0	0,8	0,6	0,8	0,6
	Regla de uso	0,6	0,7	0,9	0,8	0,9	0,5	0,7	0,4
Textualidad	Microestructura	0,5	0,3	0,8	0,8	0,5	0,4	0,5	0,4
	Macroestructura	0,2	0,4	0,8	0,8	0,2	0,3	0,3	0,3

	Superestructura	0,2	0,3	0,7	0,7	0,5	0,3	0,5	0,4
	TOTAL	0,4	0,4	0,8	0,8	0,4	0,3	0,4	0,3

En general, no se observan diferencias significativas entre los resultados que tuvieron los hombres y las mujeres en cada prueba y en cada grupo. Se destacan diferencias entre algunas categorías:

En el GE, las mujeres obtienen mejores promedios en la PI, en la construcción del Enunciador, la Dimensión axiológica, la Regla de la carga de la prueba, la Regla del punto de vista y la Regla de la premisa implícita. En esta prueba, los hombres obtienen un mejor resultado en la Regla de la relevancia, aunque el resultado no es significativo (promedio de 0,3). En la PF, en cambio, las mujeres obtienen un mejor resultado en la construcción discursiva del Referido, mas los hombres las sobrepasan en los resultados relacionados con la Dimensión axiológica, y la observancia de la Regla de la carga de la prueba y del esquema argumentativo.

Las mujeres del GC obtienen mejores resultados que los hombres en la PI (en por lo menos dos décimas), en las categorías de Locutor, Enunciatorio, Referido, Regla del punto de vista, Regla de la relevancia, Regla del punto de partida, Regla del cierre y Regla de uso y Superestructura. Sin embargo, estos resultados se nivelan con los de los hombres en la PF y en algunos casos hasta disminuyen los promedios, con excepción de los resultados de la Regla de cierre y la Regla de uso. Este comportamiento se atribuye a falta de conciencia sobre la aplicación de estas reglas.

Ahora se presentan los resultados de la prueba de escritura con relación a la edad.

Tabla 34. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de comprensión de textos a los GE y GC con relación a la edad

Nivel	Categoría	PI. GE		PF. GE		PI. GC		PF. GC	
		17-18	19-23	17-18	19-23	17-18	19-23	17-18	19-23
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,4	0,9	0,9	0,3	0,2	0,2	0,2
	Locutor	0,5	0,6	0,9	0,9	0,6	0,4	0,5	0,5
	Interlocutor	0,2	0,4	0,7	0,9	0,2	0,1	0,2	0,0
	Intención	0,1	0,4	0,9	0,9	0,5	0,4	0,6	0,4

	Propósito	0,2	0,1	0,7	0,9	0,2	0,0	0,2	0,0
Situación de Enunciación	Enunciador	0,8	1,0	1,0	0,9	0,9	0,7	1,0	0,7
	Enunciatorio	0,1	0,2	0,9	0,9	0,4	0,1	0,3	0,1
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	0,9	0,6	0,5	0,5	0,6	0,4	0,9	0,9
	Dimensión axiológica	0,1	0,3	0,8	1,0	0,4	0,2	0,2	0,0
	Dimensión racional	0,0	0,2	0,3	0,6	0,0	0,2	0,0	0,0
	Referido	0,8	0,9	0,8	1,0	0,8	0,2	0,7	0,6
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	0,0	0,1	0,8	0,9	0,1	0,1	0,0	0,0
	Regla de la libertad	0,3	0,1	1,0	1,0	0,4	0,4	0,4	0,2
	Regla de la carga de la p	0,3	0,2	0,8	0,9	0,2	0,1	0,4	0,1
	Regla del punto de partid	0,7	0,3	1,0	1,0	0,7	0,8	0,9	0,4
	Regla de la relevancia	0,2	0,3	1,0	0,9	0,2	0,2	0,4	0,1
	Regla de la premisa im	0,9	0,6	1,0	1,0	0,8	1,0	0,9	0,7
	Regla del punto de parti	0,5	0,4	1,0	0,9	0,6	0,7	0,8	0,6
	Regla del esquema argu	0,0	0,1	0,7	0,8	0,0	0,1	0,1	0,0
	Regla de la validez	0,2	0,4	0,9	0,9	0,0	0,1	0,1	0,0
	Regla del cierre	0,7	0,5	1,0	0,9	0,6	0,8	0,7	0,7
	Regla de uso	0,7	0,6	0,8	0,9	0,8	0,6	0,8	0,4
Textualidad	Microestructura	0,4	0,3	0,9	0,7	0,4	0,4	0,6	0,3
	Macroestructura	0,3	0,4	0,8	0,8	0,2	0,3	0,4	0,2
	Superestructura	0,3	0,3	0,7	0,9	0,3	0,4	0,5	0,4
	TOTAL	0,4	0,4	0,8	0,8	0,4	0,3	0,4	0,3

En general, en el GE no se observan diferencias significativas entre los estudiantes de edades entre los 17 y 18 y los 19 y 23 años. En la PI los estudiantes entre los 19 y 23 años tuvieron mejores resultados en la construcción discursiva de 5 categorías (Interlocutor, Intención, Enunciador, Dimensión axiológica y Dimensión racional) y los estudiantes entre los 17 y 18 años en cambio tuvieron mejores resultados en 4 categorías (Reglas de la libertad, del punto de partida, de la premisa implícita y del cierre). Después de la intervención, los estudiantes entre los

19 y 23 años continúan teniendo mejores promedios en 4 categorías (Dimensión axiológica, Dimensión Racional, Referido y Superestructura), aunque el promedio general sea igual al de los estudiantes entre los 17 y los 18 años.

En cambio, en el GC los estudiantes entre los 17 y los 18 años tuvieron mejores promedios que los estudiantes entre los 19 y los 23 años, en las categorías de Locutor, Propósito, Enunciador, Enunciatorio, Dimensión axiológica, Referido y Regla de Uso en la PI; y en las categorías de Interlocutor, Intención, Propósito, Enunciador, Enunciatorio en la PF.

De acuerdo a estos resultados, se considera que la edad no es determinante en la construcción discursiva de las categorías de la Dinámica social enunciativa en la escritura.

La relación entre los promedios de la prueba de escritura y los programas académicos a los que pertenecen los estudiantes muestra algo diferente. A continuación se presente la tabla con estos resultados.

Tabla 35. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de producción de textos a los GE y GC con relación al programa académico

Nivel	Categoría	PI. GE			PF. GE			PI. GC				PF. GC			
		H	IA IE	CP	H	IA IE	CP	EC	IALi	H	M	EC	IALi	H	M
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,5	0,4	0,4	1,0	0,8	0,9	0,2	0,5	0,0	0,0	0,2	0,1	0,5	0,3
	Locutor	1,0	0,6	0,5	1,0	0,8	0,9	0,6	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	Interlocutor	0,0	0,2	0,3	1,0	0,6	0,8	0,1	0,2	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0
	Intención	0,0	0,1	0,3	1,0	0,7	0,9	0,6	0,2	1,0	0,5	0,5	0,4	0,5	0,5
	Propósito	0,0	0,2	0,2	1,0	0,7	0,8	0,1	0,1	0,0	0,0	0,1	0,1	0,0	0,0
Situación de Enunciación	Enunciador	1,0	1,0	0,9	1,0	0,9	1,0	0,9	0,7	0,5	1,0	0,8	1,0	0,5	0,8
	Enunciatorio	0,0	0,3	0,1	1,0	0,6	1,0	0,4	0,2	0,0	0,0	0,2	0,1	0,0	0,0
	Voces ajenas	0,0	0,0	0,0	0,0	0,1	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	1,0	0,9	0,8	0,0	0,6	0,5	0,6	0,5	1,0	0,5	0,8	1,0	1,0	1,0
	Dimensión axiológica	0,5	0,1	0,2	1,0	0,8	0,9	0,4	0,4	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
	Dimensión racional	0,0	0,0	0,1	1,0	0,5	0,4	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0

	Referido	1,0	0,8	0,9	1,0	1,0	0,9	0,7	0,4	1,0	0,0	0,6	0,8	0,5	0,5
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	0,0	0,0	0,0	1,0	0,6	0,9	0,1	0,0	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0
	Regla de la libertad	0,0	0,0	0,4	1,0	1,0	1,0	0,5	0,5	0,0	0,0	0,3	0,3	0,5	0,0
	Regla de la carga de la p	0,0	0,0	0,4	1,0	0,7	0,9	0,2	0,0	0,0	0,3	0,3	0,1	0,5	0,0
	Regla del punto de vista	0,0	0,0	0,8	1,0	1,0	1,0	0,9	0,8	1,0	0,5	0,7	0,8	0,0	0,3
	Regla de la relevancia	0,0	0,0	0,4	1,0	0,9	1,0	0,3	0,1	0,0	0,5	0,4	0,1	0,0	0,0
	Regla de la premisa im	1,0	0,6	0,9	1,0	1,0	1,0	1,0	0,8	1,0	1,0	0,9	0,9	0,0	0,5
	Regla del punto de parti	0,5	0,2	0,5	1,0	0,9	1,0	0,7	0,2	1,0	1,0	0,8	0,9	0,0	0,3
	Regla del esquema argu	0,0	0,0	0,0	1,0	0,5	0,8	0,0	0,0	0,0	0,3	0,0	0,1	0,0	0,0
	Regla de la validez	0,0	0,1	0,3	1,0	0,9	0,9	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
	Regla del cierre	0,5	0,5	0,7	1,0	0,9	1,0	0,7	0,6	1,0	1,0	0,6	0,9	0,5	1,0
	Regla de uso	1,0	0,5	0,7	1,0	0,7	0,9	0,7	0,6	1,0	1,0	0,6	0,5	0,5	0,5
Textualidad	Microestructura	0,0	0,2	0,4	1,0	0,6	0,9	0,4	0,5	0,0	0,8	0,5	0,4	0,0	0,5
	Macroestructura	0,5	0,3	0,4	1,0	0,6	0,8	0,2	0,4	0,0	0,3	0,3	0,2	0,0	0,3
	Superestructura	0,5	0,4	0,2	1,0	0,7	0,7	0,4	0,3	0,5	0,5	0,5	0,5	0,0	0,5
	TOTAL	0,3	0,3	0,4	0,9	0,7	0,8	0,4	0,3	0,4	0,4	0,4	0,4	0,2	0,3

Se observa en el GE que los estudiantes de Contaduría Pública tuvieron mejores promedios en la PI de escritura que los estudiantes de Historia, Ingeniería Agrícola e Ingeniería Electrónica. Los mejores promedios de los estudiantes de Contaduría Pública se mantienen en la PF, pero el estudiante de Historia mejora ostensiblemente después de la intervención didáctica. Los estudiantes de las Ingenierías Agrícola y Electrónica mejoran la producción textual, pero continúan con promedios menores que el resto de los estudiantes.

En el GC se observa que los estudiantes de Economía y Medicina tienen mejores promedios en la PI que los estudiantes de Ingeniería de Alimentos e Historia. Mientras que en la PF solo los estudiantes de Economía se sostienen con los mejores promedios, seguidos de los estudiantes de Ingeniería de Alimentos.

Ahora se presentan los resultados de la prueba de escritura con relación al semestre que cursan los estudiantes.

Tabla 36. Contraste de la proporción de respuestas correctas en las PI y PF de producción de textos a los GE y GC con relación al programa académico

▼	Categoría	PI. GE			PF. GE			PI. GC				PF. GC			
		1	3-4	9	1	3-4	9	1	3-4	5-6	9	1	3-4	5-6	9
Situación de Comunicación	Género Discursivo	0,4	0,3	0,5	0,9	0,8	1,0	0,4	0,1	0,3	0,0	0,2	0,1	0,4	0,0
	Locutor	0,5	0,5	0,5	0,9	0,8	1,0	0,7	0,4	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5	0,5
	Interlocutor	0,3	0,2	0,5	0,8	0,6	1,0	0,2	0,0	0,1	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
	Intención	0,2	0,4	0,0	0,9	0,7	1,0	0,6	0,4	0,5	0,5	0,6	0,4	0,4	0,5
	Propósito	0,2	0,2	0,0	0,8	0,7	1,0	0,2	0,0	0,0	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
Situación de Enunciación	Enunciador	0,9	0,9	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	0,8	0,5	1,0	1,0	0,9	0,5	1,0
	Enunciatorio	0,2	0,0	0,0	1,0	0,6	1,0	0,4	0,0	0,3	0,0	0,3	0,0	0,0	0,5
	Voces ajenas	0,0	0,1	0,0	0,1	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Dimensión emotiva	0,8	0,5	1,0	0,5	0,6	0,0	0,7	0,5	0,4	0,5	0,9	1,0	0,8	1,0
	Dimensión axiológica	0,1	0,2	0,0	0,9	0,8	1,0	0,5	0,1	0,3	0,0	0,2	0,0	0,0	0,0
	Dimensión racional	0,0	0,2	0,0	0,4	0,5	1,0	0,0	0,1	0,3	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Referido	0,8	0,7	1,0	0,9	1,0	1,0	0,9	0,1	0,3	0,5	0,7	0,8	0,5	0,5
Argumentación	Modelo de Arg. Analítica Práctica	0,0	0,0	0,0	0,9	0,6	1,0	0,1	0,1	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
	Regla de la libertad	0,2	0,6	0,5	1,0	1,0	1,0	0,4	0,5	0,5	0,0	0,4	0,3	0,1	0,5
	Regla de la carga de la p	0,4	0,1	0,0	0,9	0,7	1,0	0,2	0,1	0,0	0,0	0,4	0,0	0,1	0,0
	Regla del punto de vista	0,6	0,4	1,0	1,0	1,0	1,0	0,8	0,8	0,9	1,0	0,9	0,6	0,3	0,5
	Regla de la relevancia	0,1	0,4	1,0	1,0	0,9	1,0	0,3	0,3	0,3	0,0	0,4	0,0	0,1	0,5
	Regla de la premisa im	0,8	0,6	1,0	1,0	1,0	1,0	0,9	1,0	1,0	1,0	0,9	0,8	0,6	0,8
	Regla del punto de parti	0,3	0,6	1,0	1,0	0,9	1,0	0,6	0,8	0,5	1,0	0,8	0,6	0,6	0,5
	Regla del	0,0	0,0	0,0	0,8	0,5	1,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0

Textualidad	esquema argu														
	Regla de la validez	0,3	0,3	0,0	0,9	0,9	1,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
	Regla del cierre	0,6	0,6	1,0	1,0	0,9	1,0	0,7	1,0	0,8	0,0	0,7	1,0	0,5	0,5
	Regla de uso	0,6	0,9	1,0	0,9	0,7	1,0	0,9	0,8	0,5	0,0	0,8	0,5	0,4	0,0
	Microestructura	0,4	0,2	0,5	0,9	0,6	1,0	0,5	0,6	0,4	0,0	0,6	0,4	0,3	0,5
	Macroestructura	0,3	0,4	0,5	0,8	0,6	1,0	0,2	0,5	0,3	0,0	0,4	0,1	0,1	0,5
	Superestructura	0,3	0,1	0,0	0,7	0,7	1,0	0,4	0,4	0,4	0,5	0,5	0,5	0,3	0,5
	TOTAL	0,4	0,4	0,5	0,8	0,7	0,9	0,4	0,4	0,3	0,3	0,4	0,3	0,2	0,3

Se observa que en el GE en la PI, los estudiantes de noveno semestre y luego de tercero y cuarto semestre tienen mejores resultados, lo cual puede atribuirse a que durante esos semestres sus profesores les hayan dado algunas pautas para la escritura de textos académicos. Sin embargo, se observa que los resultados no alcanzan a ser buenos, de hecho la mayoría son regulares o bajos. Los resultados en la PF muestran en cambio que los estudiantes de primer semestre y de nuevo de noveno semestre obtienen mejores promedios que los de tercero y cuarto semestre.

Por su parte, los estudiantes de primer semestre (de Economía en su mayoría) del GC en la PI tuvieron mejores resultados que los de tercero a sexto semestre (Ingeniería de alimentos, Medicina e Historia), y esto persiste en la PF.

Los resultados de las PI y PF al Grupo Experimental y al Grupo de Control, se analizan a la luz de los planteamientos del referente teórico y metodológico señalados en los capítulos 5 y 6 de esta investigación.

11. DISCUSIÓN

En esta investigación se tienen en cuenta algunos antecedentes que ponen en evidencia que hay dificultades en la comprensión de textos, como el análisis de los resultados de las pruebas saber que realizó el CIER Sur (Martínez et al., 2015). Otros antecedentes muestran específicamente que las dificultades están en la identificación de macroproposiciones; en la presentación de la misma idea varias veces como si fueran diferentes (Arnoux et al., 2006); en la jerarquización de ideas; en el reconocimiento de los puntos de vista; en la identificación de los argumentos (Castillo, 2002) y de las categorías de la Dinámica Social Enunciativa (Martínez, 2015c; Martínez et al. 2004; Guerrero, 2016; Tascón, 2016; Guerrero, 2008; Perilla, 2006; Hernández, 2002), la cual integra los anteriores aspectos.

Algunas investigaciones atribuyen estas dificultades a las prácticas y comportamientos de los docentes, como la falta de acompañamiento a los estudiantes para aprender a comprender los textos de una disciplina (Cadena et al., 2007); el predominio de la lectura de apuntes de clase; la baja frecuencia de lectura de textos académicos (Pérez y Rincón, 2013); el énfasis en la estructura de la lengua para enseñar a leer; y el desconocimiento de las perspectivas textual y discursiva como base teórica de los cursos en los que se enseña cómo comprender textos (Martínez, 2015a, 2015b, 2015c).

Otras investigaciones encuentran causas en factores socioculturales como las limitaciones que trae consigo el nivel educativo de los padres, el tipo de colegio del cual egresan los estudiantes y el acceso a ciertos recursos de los que carecen algunos estratos socio-económicos (Ulloa y Carvajal, 2004).

Todo ello lo que evidencia es la necesidad de formar y transformar los esquemas mentales (Martínez, 2013b; Rumelhart et al., 1992) que tienen los estudiantes sobre la lectura, con relación a las estructuras que se pueden encontrar en los textos y a las inferencias que se deben hacer para comprenderlos (Martínez, 2015c, 2013b, 1992; León, 2003).

Diversas son las alternativas que se ofrecen para mejorar la comprensión textual. Entre ellas se propone privilegiar la lectura de textos especializados, con el foco en la formación profesional del estudiante (Parodi, 2005); identificar la macroestructura, la superestructura, las intenciones, los interlocutores, los puntos de vista, los argumentos, los contraargumentos, la polifonía, la citación de fuentes de autoridad (Martínez, 2015c, 2013b, 2006, 1999, 1992). Se

encuentran específicamente antecedentes que se basan en la DSE (Guerrero, 2016; Tascón, 2016; Guerrero, 2008; Agredo, 2008; Perilla, 2006; Martínez et al., 2004; Hernández, 2002) para hacer sus propuestas y algunos resultados de su aplicación y que evidencian avances en las habilidades de los estudiantes para comprender y producir textos.

Ahora bien, con relación a la escritura, los antecedentes de esta investigación revelan dificultades comunes como la falta de planeación y revisión de los textos; la ausencia de párrafos conclusivos; la imprecisión de los objetivos del texto; la omisión de explicaciones necesarias; la baja frecuencia de sinónimos e hiperónimos (Arnoux et al., 2001); el mal uso de conectores (Arnoux et al., 2006); la falta de coherencia global; la desconexión de las ideas y de los párrafos; (Ulloa y Carvajal, 2004; Arnoux et al., 2006); los errores ortográficos; la dificultad para construir oraciones; la desconexión de las citas con otras citas o con el resto del texto (Arnoux et al., 2006; Colmenares, 2013); la ambigüedad en la presentación de las voces ajenas (Arnoux et al., 2006); las falencias en el procesamiento de enunciados no asertivos; la linealidad en la manera de construir el texto o falta de jerarquización de las ideas; la dificultad para presentar enunciados refutativos que confronten dos puntos de vista (Arnoux et al., 2002); la sobregeneralización (Arnoux et al., 2006); la falta de claridad sobre el lector al que se dirige el texto; la ambigüedad de la intención y el desaprovechamiento de la función epistémica de la escritura; y la postergación del momento para empezar a escribir (Carlino, 2004).

Como las causas de las prácticas escolares respecto de la lectura, algunas causas que podrían explicar estos resultados son: la ausencia de programas que orienten la escritura como un proceso, en el que los estudiantes corrijan y mejoren sus textos (Cadena et al., 2007); la falta de motivación de los estudiantes para escribir, debido a la poca valoración que se le dan a sus escritos y a lo que se hace con ellos; el predominio de la escritura de apuntes de clase; la escritura para el profesor, como único lector; la falta de acompañamiento en el proceso de escritura; el predominio de la lectura sobre la escritura (Pérez y Rincón, 2013).

Adicionalmente, los mismos factores socioculturales que influyen en las dificultades en la comprensión, impactan la producción textual, como el nivel educativo de los padres de los estudiantes, el tipo de colegio en el que estudiaron y algunos estratos socio-económicos (Ulloa y Carvajal, 2004).

En el mismo sentido, hay también algunas concepciones que no contribuyen a los procesos de escritura en la universidad, por ejemplo, los estudiantes no conciben la escritura como un

medio para aprender (Arnoux et al., 2001; Carlino, 2004); la entienden como una traducción del pensamiento y, por tanto, consideran rápidamente que su texto ya está finalizado (Carlino, 2004).

La diversidad y la complejidad de los factores que causan las dificultades en la lectura y la escritura de acuerdo con los antecedentes citados y esta investigación, también develan la complejidad que encierra una propuesta que contribuya al mejoramiento de la comprensión y la producción textual.

Amén de ello, la heterogeneidad de los grupos en los que se realizan las intervenciones didácticas para enseñar estrategias de comprensión y producción textual, complejizan la puesta en marcha de los planes de clase y exige miradas socioculturales que posibiliten considerar a cada estudiante en sus necesidades particulares para contribuir en su proceso de aprendizaje. De ahí que las intervenciones que se realicen en universidades y grupos de estudiantes diferentes no arrojen resultados iguales, aunque tengan las mismas bases teóricas y metodológicas.

Esta investigación retoma la DSE de Martínez en la perspectiva discursiva interactiva y hace énfasis en estudios sobre las inferencias (Martínez, 2013b; León, 2003) y sobre la formación de esquemas mentales (Martínez, 1992; Rumelhart et al. 1992), para hacer una propuesta de intervención didáctica con miras a enseñar a comprender y producir textos argumentativos. Tanto el sustento teórico como la metodología de la propuesta de intervención didáctica posibilitaron el avances en aspectos fundamentales en la comprensión y producción textual, pero definitivamente se requiere más tiempo para el proceso de aprendizaje de estrategias de comprensión y producción textual.

En lo que se refiere a la comprensión textual, mejoró ostensiblemente la identificación de algunas categorías, como las relacionadas con la Situación de Comunicación y algunas de la Situación de Enunciación; no fue así con las categorías relacionadas con la argumentación específicamente, porque implicaban la realización de inferencias más elaboradas, que requieren esquemas conceptuales más claros sobre qué hacer frente a la lectura y escritura de textos argumentativos, por ejemplo, los esquemas relacionados con los enunciadores, enunciatarios, dimensiones del sujeto, tipos de argumentos (Martínez, 2015c, 2006), reglas de la argumentación (van Emmeren et al., 2006) y enunciados refutativos.

La prueba inicial de comprensión y producción textual deja entrever formas comunes de los estudiantes para comprender y producir los textos argumentativos. Tales formas que los estudiantes han aprendido tienden a la apelación a las emociones, al ataque personal, entre otros.

Esto permite identificar la formación de esquemas mentales previos a esta investigación, sobre la argumentación, los cuales son inadecuados o incorrectos cuando de argumentar de manera razonada se trata.

Asimismo, las expresiones de los estudiantes en su manifestación de lo que comprender y en la producción de textos evidencian aspectos culturales de sus familias, sus regiones, por no decir de todo el país. Y los esquemas mentales se hacen más rígidos frente a ciertos estímulos. Cada vez que se escucha, lee y escribe con aceptación textos argumentativos con enunciadores pasionales y falencias reiteradas se acentúa un esquema mental respecto de la argumentación.

El reto de la intervención didáctica fue transformar los esquemas mentales que tienen los estudiantes respecto de la comprensión y la producción de textos argumentativos, mediante la apropiación de algunas estrategias; por ello, la importancia de caracterizar la incidencia de la implementación de tal intervención, objetivo de esta investigación. No obstante, se reconoce que son esos esquemas mentales previos los que obstaculizan su propia transformación; pues el esquema mental tiende a ser rígido y el proceso de aprendizaje de las estrategias conlleva a la transformación de dichos esquemas.

La DSE en el marco de la perspectiva discursiva interactiva ofrece categorías indispensables para la comprensión y la producción textual; el énfasis en las categorías que la componen para analizar textos argumentativos permitió que mejorara la comprensión. Mientras que el proceso para mejorar la escritura es más lento.

Los resultados de las pruebas de producción de textos argumentativos comparados con los de las prueba de comprensión, mostraron que a los estudiantes se les dificulta más escribir que comprender un texto, como lo muestra también Martínez et al. (2015). La escritura demanda un proceso de expansión de la información, que no solo depende de esquemas mentales que reconozcan categorías sino que es necesario construir relaciones textuales de manera lógica, coherente –en términos semánticos– y cohesiva (Martínez, 2015c; Martínez et al., 2015). Escribir implica la construcción del sentido con palabras. La clave está en el volaculario que tiene quien escribe, la elección que hace de las palabras y la articulación que hace en su texto, en una situación textual particular.

En la escritura, los procesos mentales que debe hacer el estudiante se relacionan pero no son iguales a los que hace en la lectura; son muy distintos. Cuando los lectores se enfrentan a los textos ya se encuentra los conectores, ya se encuentra construido el locutor, el interlocutor, el

texto ha sido publicado en un lugar particular, la intención se vislumbra en varias partes del texto, a veces de manera explícita, otras, implícita. Aunque el estudiante debe formar esquemas mentales para saber qué hacer con esa información, la comprensión se da sobre elementos que ya fueron dados en el texto, y que él debe saber articular, para producir el sentido a partir de las inferencias que hace.

Si bien los estudiantes del grupo experimental avanzaron en las estrategias para escribir textos argumentativos (según lo revela la prueba final), es necesario tener en cuenta dos factores que afectan estos resultados. El primero es que las pruebas dan apenas 45 minutos para contestar el ítem sobre la producción textual. El segundo, se basa en que la escritura requiere la elaboración de borradores, la lectura de estos borradores, la autoevaluación, que le permitan al autor establecer los errores de su texto, los errores más comunes en su escritura, las incoherencias semánticas, para que mejore su texto. Pero mejorar su texto implica la corrección o hasta reescritura del mismo.

Esto no invalida los resultados obtenidos en la prueba final de escritura. Al contrario. Se espera que un estudiante que haya tenido un proceso acompañado para la escritura de un artículo de opinión, que haya implicado la entrega de borradores, correcciones virtuales y asesorías presenciales, logre construir en la prueba final un texto argumentativo de manera más consciente, aunque no alcance a hacer una autoevaluación y corrección del mismo. Por ello, hay un progreso que se evidencia en la prueba final que resulta de un trabajo realizado durante toda la intervención didáctica. Pero dar tiempo para leer, evaluar y corregir el texto de la prueba final, seguramente permitiría que los estudiantes entregaran un texto mejor escrito, dado que la escritura se debe concebir como un proceso.

El marco teórico de esta investigación enfatiza en la gradualidad de los procesos de aprendizaje para la formación de esquemas mentales que permitan comprender los textos y producirlos de manera consciente. La DSE y la perspectiva discursiva interactiva fundamentan el quehacer docente para contribuir a la formación de dichos esquemas mentales, pero este proceso es gradual e implica leer y escribir muchos más textos argumentativos que los logrados durante la intervención didáctica.

Por otra parte, la mediación de los profesores de lengua en los procesos de enseñanza de estrategias para la comprensión y la producción de textos argumentativos es fundamental y

compromete sus conocimientos en torno a la lectura, la escritura y la didáctica de la lengua, en clave de la apropiación y transformación de esquemas mentales por parte de los estudiantes.

De ahí que la investigación sobre las pruebas Saber Pro del CIER Sur (Martínez et al., 2085), que mostró que las carreras que tenían cursos con orientación discursiva lograron mejores resultados en lectura crítica y comunicación escrita que aquellas que tenían cursos con orientación en la corrección idiomática, evidencie también necesidades imperiosas de formación de los profesores de lengua en la perspectiva discursiva interactiva para orientar los cursos en los que se enseñan estrategias de comprensión y producción textual.

La propuesta didáctica del presente estudio consideró las dificultades evidenciadas en los antecedentes y en la prueba inicial, respecto de la lectura y la escritura y por ello se proponen tiempos, ritmos y actividades diferenciadas con base en la perspectiva discursiva para la enseñanza de las estrategias de comprensión y de producción textual. También a esto se atribuye el progreso de los estudiantes en ambos procesos.

Finalmente, las intervenciones didácticas con base en la perspectiva discursiva interactiva, con la consciencia del carácter sociocultural del lenguaje en uso, pueden contribuir a mejorar los procesos de comprensión y producción textual; pero dicho progreso no se da de forma homogénea en todos los estudiantes de un grupo. La caracterización de los grupos en los que se realizan las intervenciones permite determinar de manera más específica las necesidades de los estudiantes. Se puede indagar sobre las creencias que tienen los profesores y los estudiantes sobre la lectura y la escritura en la universidad, las prácticas más comunes de ambos, la formación de los profesores y algunos factores socioculturales como los colegios de los que provienen los estudiantes, el nivel académico de sus padres o acudientes.

La heterogeneidad de los grupos en los que se realizan intervenciones didácticas, las causas de las dificultades y los conocimientos que se deben tener para leer y escribir invitan a seguir investigando sobre los factores que afectan la enseñanza y el aprendizaje de estrategias de comprensión y producción de textos argumentativos.

12. CONCLUSIONES

Considerando el objetivo de esta investigación, el cual consistió en “Caracterizar la incidencia de una intervención didáctica basada en la perspectiva discursiva interactiva, para el desarrollo de estrategias para la comprensión y la producción de textos argumentativos en estudiantes de primer semestre de la Universidad del Valle”, se puede decir que se logró describir y caracterizar la incidencia de dicha intervención.

El diseño experimental y la metodología que ofrece la Dinámica Social Enunciativa para la comprensión y la producción de textos permitieron determinar el estado de la comprensión y producción textual de los estudiantes del grupo experimental, con base en categorías asociadas a los textos argumentativos. Por un lado, la aplicación de la prueba inicial y de la prueba final posibilita una comparación entre los resultados de ellas que, a su vez, contribuyó a determinar si hubo cambios significativos de una prueba a otra. Por otro lado, el contraste que se realiza entre el grupo experimental y el grupo de control autoriza a hacer la valoración de la incidencia de la intervención didáctica en el grupo experimental.

Por otro lado, las variables de control (sexo, edad, carrera profesional y semestre) usadas para realizar otra comparación a partir de otros criterios los resultados de ambas pruebas y de ambos grupos permitieron confirmar que el mejoramiento de los resultados de los estudiantes del grupo experimental en la prueba final, respecto de la inicial, se debió a la intervención didáctica y no a la experiencia que pueda tener una persona de más edad o de un semestre más avanzado, pues esto no implica que sepa usar más o de mejor forma las estrategias necesarias para comprender y producir textos argumentativos. Otra variable que no indicó resultados diferentes fue el sexo, pues no se pudo determinar que un sexo comprenda o escriba mejor que otro. De manera similar, las carreras a las que pertenecen los estudiantes tampoco incidieron notablemente en la comprensión o producción de textos argumentativos, pues si las asignaturas que cursa o ha cursado no tienen un énfasis en mejorar estas competencias, su comprensión o producción no se verá alterada.

Amén de lo anterior, la Dinámica Social Enunciativa ofrece las categorías para analizar la construcción de textos, las cuales se pueden aplicar tanto a la comprensión (reducción de la información, síntesis), como a la producción (expansión de la información). Este modelo teórico metodológico que integra tres perspectivas teóricas de la argumentación (analítica práctica,

dialéctica crítica y nueva retórica) se estructura con categorías necesarias en los textos argumentativos. De ahí la pertinencia de trabajar con él la comprensión y producción de textos argumentativos.

Dada la gradualidad de la creación y la transformación de esquemas mentales para la comprensión y producción textual, la perspectiva discursiva interactiva y la metodología de la intervención didáctica basada en talleres fueron pertinentes, pues facultaron a los estudiantes para realizar análisis cada vez más autónomos de manera también gradual. Además, la interacción entre la profesora y los estudiantes fue fundamental para la exposición de las categorías y su funcionamiento, la corrección de los talleres, la explicación de la realización de las inferencias, la planeación y la escritura del artículo de opinión y la resolución de dudas; no obstante, los talleres se planeaban para que los estudiantes analizaran cada vez lo estudiado en la última sesión y en las anteriores lo estudiado en sesiones anteriores

Ahora bien, como lo muestran los antecedentes (Martínez et al., 2015) y el marco teórico, los resultados de las pruebas de comprensión no son similares a los de las pruebas de producción. A los estudiantes les fue más fácil aprender a hacer las inferencias necesarias para la comprensión de los textos que escribir un texto argumentativo. La comprensión se abordó sola en algunas sesiones, mientras que el proceso de escritura dependió mucho más de la lectura. No obstante, el hecho de que la escritura deba trabajarse junto con la lectura, de ello no puede colegirse que si una persona sabe leer, necesariamente sabe escribir. De ahí, la gran diferencia entre los resultados de la prueba de comprensión y la prueba de producción textual.

El fundamento teórico permitió dar cuenta de los objetivos de la investigación, pues cada categoría concernía a las inferencias requeridas para la comprensión y a las estrategias discursivas necesarias para la producción de textos argumentativos. Se infiere que la comprensión del género discursivo en asocio con el locutor, el interlocutor, la intención y el propósito permitió que los estudiantes reconocieran que toda tipología textual no aparece en todos las prácticas sociales, que a cada género le corresponden intenciones, registros, códigos, locutores e interlocutores característicos. Esto contribuyó significativamente en la producción de la opinión, pues en la prueba final, el grupo experimental logró escribir un texto argumentativo con una tesis clara, sin ambigüedades; situación que no se dio en la prueba inicial de ambos grupos ni en la final del grupo de control, en las que se encontraron puntos de vista opuestos y defendidos como si tratara de una exposición y no de una argumentación.

Abordar las categorías de enunciatario y referido fue de mucha relevancia tanto para la comprensión como para la producción de textos argumentativos, pues estas apelan a puntos de vista y valoraciones que hace el locutor de los interlocutores y de aquello que trata el texto. Habida cuenta la valoración que posibilitan, dichas categorías contribuyeron a la producción del texto argumentativo, específicamente en la construcción discursiva del lector y de lo topicalizado.

Las categorías para analizar los textos argumentativos contribuyeron a que los estudiantes del grupo experimental mejoraran la comprensión de las estrategias argumentativas que se usaron para convencer al lector. Sin embargo, la escritura del texto argumentativo les posibilitó comprender mejor dichas categorías. Durante el curso se evidenció que enseñar a escribir el texto argumentativo posibilitaba que los estudiantes respondieran mejor los talleres de comprensión de textos argumentativos. De esto se puede colegir que cuando hay dudas del funcionamiento de una categoría en la comprensión textual, enseñar cómo funcionan algunas categorías en la escritura, es decir, una estrategia discursiva de producción textual, coadyuva a aclarar dudas respecto de dicha categoría.

Con relación a las categorías de la textualidad se reconoce que: las macrorreglas son estrategias que facilitaron la extracción de la macroestructura; la distinción de las superestructuras asociadas a los modos de organización discursiva contribuye a la formación (creación o aclaración) de los esquemas que debe tener el lector, para saber cómo debe leer un texto de cada modo. No obstante, la microestructura es mucho más compleja de comprender para algunos estudiantes: en ocasiones no conocen bien las relaciones que establecen los conectores y eso no les posibilita evidenciar las causas, las consecuencias, las comparaciones, los ejemplos, las adiciones, etc.; también pasan por encima de algunas referencias y confunden los sujetos u objetos a los que se refiere, cuando hay mucha distancia entre el referente y el referido. Esto se evidencia también en la producción. Aunque los estudiantes mejoran ostensiblemente la producción textual –en cuanto a la microestructura– después de la intervención didáctica, persisten algunos problemas de concordancia de género y número, referencias, sinonimias mal elaboradas, entre otros. Esto pone de manifiesto que aprender a comprender y –más aún– a producir la parte microestructural de los textos es mucho más complicado, que la parte superestructural y macroestructural, aunque de la microestructura dependa la cohesión textual y de esta dependa la coherencia.

De los resultados se destaca que para el mejoramiento de la comprensión textual fue fundamental la explicitación de las categorías de la Dinámica Social Enunciativa. Es posible que en el grupo de control se hayan abordado algunas categorías que también se abordaron en el grupo experimental, debido a que se trata de la misma asignatura (pero con diferente énfasis). De ahí que la categoría de Propósito haya tenido un notable incremento en el porcentaje de respuestas correctas para la Prueba Final del grupo de control. No obstante, en otras categorías los estudiantes de este grupo disminuyeron el porcentaje de respuestas correctas, lo cual se puede atribuir a una mayor densidad del texto de la Prueba Final. Esto pone de manifiesto la necesidad de adquirir esquemas mentales claros y profundos para la comprensión textual, que le permita al estudiante moverse de un texto a otro, de un contexto a otro, de una situación a otra, sin que la calidad de su comprensión desmejore.

Ahora, aunque hubo un notable mejoramiento de los resultados en la producción textual del grupo intervenido, se mantiene cierto grado de dificultad de los estudiantes para citar voces ajenas con claridad y argumentar a través de la construcción de enunciadores racionales, pues predomina una argumentación emotiva en ambos grupos. Esto puede mostrar que para los estudiantes es muy difícil desprenderse de una práctica que vienen haciendo durante mucho tiempo para argumentar. Empero, es alentador que los estudiantes del grupo experimental avanzan hacia la construcción de un sujeto axiológico, a través de posturas éticas frente al tema sobre el cual escribieron en la prueba final. También se reconoce que no es lo mismo tener la posibilidad de planear un texto, escribirlo, corregirlo y reescribirlo, que hacerlo en 45 minutos destinados para la prueba. Esto también puede incidir en que los estudiantes apelen a las emociones para persuadir de su punto de vista.

Esta investigación nos hace volver al problema que se planteó desde el inicio, pues permite concluir que la universidad requiere propiciar **más** espacios académicos que enseñen las estrategias para la comprensión y la producción de textos argumentativos, para cumplir la misión y los propósitos que se ha planteado. Para lograr que los universitarios aprendan a hacer “debates críticos”, ejerzan el “liderazgo cívico-cultural”, se desarrollen “en los valores de la razón”, “la democracia”, “el compromiso ético” y “la sensibilidad estética”, es necesario abrir suficientes espacios de reflexión, comprensión y producción de discursos orales y escritos que contribuyan a la formación de estudiantes con tales capacidades. Y la Dinámica Social Enunciativa, propuesta

teórico-metodológica desde la perspectiva discursiva interactiva, da cuenta de aquellas estrategias que se requieren para comprender y producir textos argumentativos.

BIBLIOGRAFÍA

Adam, Jean Michael. (1995). “Hacia una definición de la secuencia argumentativa”. En: *Comunicación, lenguaje y educación*. Vol. 25. Pp.9-22.

Agredo Trejos, Nancy. (2008). *Incidencia de una intervención pedagógica discursiva e interactiva en los procesos de comprensión de textos argumentativos, en estudiantes de octavo de un colegio oficial de la ciudad de Cali*. Tesis de Maestría en Lingüística y Español. Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Álvarez, Amelia y del Río, Pablo. (2001). “Educación y desarrollo: la teoría de Vygotsky y la zona de desarrollo próximo”. En: *Desarrollo psicológico y educación*. Palacios, Jesús, Marchesi, Álvaro y Coll, César (Comps). Vol. 2, Alianza Editorial, España. pp. 93-119.

Ammosy, Ruth. (1999). *Imágenes de sí en el discurso: La construcción del ethos*. Trad. Marcelo Dascal.

Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Arnoux, Elvira, Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana. (2006). “Comprensión macroestructural y reformulación resuntiva de textos teóricos en estudiantes de institutos de formación de docentes primarios”. En: *Revista Signos*, vol.39, no.60, Valparaíso. pp. 9-30. [En línea]. Recuperado de: <file:///C:/Users/familia/Dropbox/0%20TESIS/Antecedentes/Arnoux.%20Comprensi%C3%B3n%20macroestructural.html>

Arnoux, Elvira, Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana. (2002). “La construcción de representaciones enunciativas: el reconocimiento de voces en la comprensión de textos polifónicos”. En: *Revista Signos*, vol.35, no.51-52, Valparaíso. Pp. 129-148. [En línea]. Recuperado de:

<file:///C:/Users/familia/Dropbox/0%20TESIS/Antecedentes/Arnoux%20y%20Silvestri.%20Oconstrucci%C3%B3n%20de%20representaciones%20enunciativas.%20reconocimiento%20de%20voces%20en%20comprensi%C3%B3n%20de%20textos%20polif%C3%B3nicos.html>.

Arnoux, Elvira, Nogueira, Sylvia y Silvestri, Adriana. (2001). “La escritura producida a partir de la lectura de textos polifónicos: evaluación del desempeño de grupos con diferente entrenamiento escolar previo”. En *Aprendizaje de la argumentación razonada*. Martínez, María Cristina (Comp.). Cali: Cátedra Unesco. Pp. 49-77.

Austin, John Langshow. (1962). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Ediciones Paidós [En línea]. Recuperado de: https://kupdf.net/download/j-l-austin-como-hacer-cosas-con-palabras_58ab4bb16454a77d6db1e8e0_pdf

Bajtín, Mijail. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. México: Fondo de Cultura Económica.

_____. (1999). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI Editores.

Balluerza, Nekane. (1995). *Cómo mejorar el estudio y aprendizaje de textos de carácter científico*. Bilbao: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco.

Bernstein, Basil. (1994). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control*. España: Akal Ediciones.

Cadena, Sonia, Narváez, Elizabeth y Chacón, María Mercedes. (2007). “Comprensión de textos escritos académicos y tareas escritas en las asignaturas del área profesional: concepciones de maestros universitarios”. En *Revista Lenguaje*. No. 35, Vol. 1. Cali: Universidad del Valle.

- Calsamiglia, Helena y Tusón, Amparo. (2004). “La textura discursiva”. En: *Las cosas del decir*. España: Editorial Ariel.
- Carlino, Paula. (2004). “El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria”. En: *Revista Educere*. Volumen 8. Venezuela.
- Charaudeau, Patrick. (2009). *El contrato de comunicación en una perspectiva lingüística: convenciones psicosociales y convenciones discursivas*. [En línea]. Recuperado de: <http://www.patrick-charaudeau.com/El-contrato-de-comunicacion-en-una.html>
- Colmenares, Sol. (2013). “Prácticas de escritura académica en la universidad pública colombiana”. EN: *Revista Lenguaje*. No. 41. Vol. 1. Cali: Universidad del Valle.
- de Beaugrande, Robert y Dressler, Wolfgang. (1997). *Introducción a la lingüística del texto*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Ducrot, Oswald. (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali: Universidad del Valle.
- Guerrero Arias, Beatriz Eugenia (2008). *Incidencia en la comprensión y composición de textos argumentativos orales y escritos en estudiantes universitarios a partir de una propuesta discursiva e interactiva*. Tesis Maestría en Lingüística y Español. Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Halliday, M.A.K. (1994). *El lenguaje como semiótica social*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, Roberto, Fernández, Carlos y Baptista, Pilar. (2006). *Metodología de la investigación*. Cuarta edición. México D.F.: McGraw Hill.
- León, José Antonio. (2003). *Conocimiento y discurso*. Madrid: Ediciones Pirámide.

- Marafioti, Roberto. (2003). *Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Martínez, María Cristina. (2015a). *Análisis del discurso: cohesión en español*. Cali: Cátedra Unesco.
- _____. (2015b). “El *ethos* discursivo: valores, razones y emociones como efectos de discurso”. En: *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, vol. 15, No. 2, Buenos Aires. pp. 139-157.
- _____. (2015c). *La argumentación en la enunciación*. Cali: Programa Editorial Universidad del Valle.
- _____. (2013a). “Los géneros discursivos vistos desde la perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado”. En: *Revista ALED 2013* (2) en homenaje A Patrick Charaudeau, [Disponible en <http://aledportal.com/revistas/13-2/>].
- _____. (2013b). “El procesamiento multinivel del texto escrito ¿Un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos?” En: *Revista Enunciación*. Vol. 18, No. 1, Enero-Junio, Bogotá, pp. 124-139.
- _____. (2006). *Comprensión y producción de textos escritos*. Curso Virtual: Cali. [En línea]. Recuperado de: <https://campusvirtual.univalle.edu.co/moodle/course/view.php?id=5670>.
- _____. (2005a). *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Artes Gráficas Universidad del Valle.
- _____. (2005b). *La construcción del proceso argumentativo en el discurso*. Cátedra Unesco: Cali.

- _____. (1999). “La organización microestructural”. En: *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cátedra Unesco, Universidad del Valle: Cali.
- _____. (1992). “El discurso como escenario del mundo”. En: *Revista Lenguaje*. No. 19-20. Cali: Universidad del Valle.
- Martínez, María Cristina et al. (2015). *Análisis de resultados de las Pruebas Saber Pro 2013 y 2014 en las competencias genéricas en lenguaje en la Universidad del Valle: Informe y propuesta programática*. Cali: Centro de Innovación Educativa Regional Sur y Universidad del Valle.
- Martínez, María Cristina et al. (2004). *Discurso y aprendizaje*. Cali: Cátedra Unesco. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.
- Ong, Walter. (1987). *Oralidad y escritura*. México: Fondo de cultura económica.
- Ortega y Gasset, José. (2004). *Misión de la Universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Parodi, Giovanni. (2005). *El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile.
- Perelman, Chaïm. (1997). *El imperio retórico*. Editorial Norma: Bogotá.
- Perilla, Adolfo. (2006). *Evaluación de un programa de intervención basado en estrategias discursivas enunciativas en la comprensión de textos expositivos argumentativos*. Tesis de Maestría en Lingüística y Español, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle: Cali.
- Rincón, Gloria. (1999). “Entre-textos: la integración del lenguaje escrito en la enseñanza”. En: *Comprensión y producción de textos académicos: expositivos y argumentativos*. Cátedra Unesco y Universidad del Valle: Cali.

Rumelhart, David, McClelland, J.L. y Grupo PDP. (1992). *Introducción al procesamiento distribuido en paralelo*. Alianza Editorial: Madrid.

Sánchez, Emilio. (1993). *Los textos expositivos*. Santillana: Madrid.

Searle, John. (1994). *Actos de habla*. Editorial Planeta: España.

Tascón, Carlos Andrés. (2016). *Incidencia de una propuesta pedagógica enunciativa y dialéctico-crítica del discurso para el desarrollo de la competencia argumentativa en estudiantes de educación media en una institución educativa oficial de ladera de la ciudad de Cali*. Tesis Maestría en Lingüística y Español. Cali: Facultad de Humanidades, Universidad del Valle.

Ulloa, Alejandro y Carvajal, Giovanna. (2004). “La lectura y la escritura de los estudiantes universitarios: una investigación exploratoria”. En: *Revista Lenguaje* No. 32, Noviembre. Escuela de Ciencias del Lenguaje, Facultad de Humanidades, Universidad del Valle: Cali. Pp. 111-158.

Universidad del Valle. (2005). Reseña histórica. [En línea]. Recuperado de <http://aniversario60.univalle.edu.co/historia/resenha/index.html>

_____. (2015). *Acuerdo 010 del 7 de abril*. Cali: Consejo Superior. [En línea]. Recuperado de: http://secretariageneral.univalle.edu.co/consejo-superior/acuerdos/2015/Acu_010_anexo.pdf

_____. (2015). Plan Estratégico de Desarrollo 2015-2025. Oficina de Planeación y Desarrollo Institucional. [En línea]. Recuperado de: http://paginasweb.univalle.edu.co/~planeacion/Analisis/Plan/pd2015-2025/revision/PED_2015-2025-31122016-Publicado.pdf

van Dijk, Teun. (1996). *Estructuras y funciones del discurso*. Siglo Veintiuno Editores: México

_____. (1992). *La ciencia del texto*. Ediciones Paidós: Barcelona.

van Eemeren, Frans et al. (2006). *Argumentación: análisis, evaluación, presentación*. Editorial Biblos: Buenos Aires.

Voloshinov, Valentin. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Alianza Editorial: Madrid.

Vygotsky, Lev. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Ediciones Fausto: Buenos Aires.

ANEXOS

ANEXO 1. PROGRAMA DEL CURSO



204161M. Comprensión y Producción de Textos Académicos

Profesora Victoria Tobón Tamayo

Escuela de Ciencias del Lenguaje

Facultad de Humanidades

INTRODUCCIÓN

Los profesionales requieren ser conscientes de sus capacidades discursivas para comprender los diversos discursos y situaciones en los que están implicados, de modo que puedan contribuir a la resolución de los conflictos propios de su profesión y sociales, en tanto ciudadanos. Para ello, es necesario que identifiquen cuál es la postura y las estrategias argumentativas que se usan para convencer y ganar o resolver los problemas que dan lugar a las polémicas.

La argumentación es una forma de organización discursiva predominante en la dinámica social, dado que posibilita poner puntos de vista en juego para convencer a otro de cambiar su opinión o su conducta respecto de algo. Asimismo, como parte de la comunicación, la argumentación es un elemento cardinal en el desarrollo social, porque involucra las posturas ética y responsable de las personas, mediante la participación social a través del discurso.

Por lo anterior, en este curso abordaremos la relación entre el lenguaje y el aprendizaje, las diferentes formas de procesamiento textual que posibilitan la comprensión, enfocándonos en los textos académicos y la producción de los mismos, dada su especificidad genérica, sus tipologías textuales y modos de organización discursiva predominantes.

OBJETIVOS DEL CURSO

- **General:** Mejorar las habilidades requeridas para la comprensión y la producción de textos argumentativos orales y escritos, desde una perspectiva dialógica, enunciativa e interactiva del discurso.
- **Específicos:** Mediante el curso se ofrecen las herramientas para:
 - Reconocer el funcionamiento de la argumentación en el discurso desde la perspectiva de la Dinámica Social Enunciativa.
 - Identificar la organización de los diversos tipos de textos y la polifonía que predomina en los textos argumentativos.
 - Aprender a reconocer los diversos esquemas argumentativos que predominan en los discursos de los textos propios de la profesión.
 - Apropiar de las estrategias de discusión analítica y crítica para el análisis, la evaluación y la producción de textos escritos y orales en las prácticas sociales propias de los estudiantes de universitarios.

METODOLOGÍA: El curso se desarrollará mediante la siguiente dinámica pedagógica:

- Clases presenciales para la discusión temática y explicación de las formas de uso de las estrategias discursivas argumentativas.

- Participación mediante foros, talleres de análisis y de producción textual escrita y oral, individuales o grupales.
- Designación de tareas y publicación de textos en el campus virtual.

TEMÁTICA: Los textos que se trabajen tendrán contenidos de actualidad y polémicos. Entre ellos, tendremos: ética, guerra, corrupción, paz, discriminación, política, economía, entre otros.

CONTENIDO

En este curso se abordarán las estrategias discursivas relacionadas con:

1. Las inferencias genéricas: género discursivo
2. Las inferencias macroestructurales
3. Las inferencias superestructurales
4. La microestructura
5. Las inferencias enunciativas: Dinámica social enunciativa
6. La argumentación: etapas del debate, roles en la argumentación, puntos de vista, tipos de argumentos y falacias

EVALUACIÓN

Asistencia, talleres y foros	40%
Trabajo escrito	30%
Trabajo escrito	30%

BIBLIOGRAFÍA

Las referencias bibliográficas aquí mencionadas corresponden al marco conceptual y teórico que se emplea para el desarrollo de las estrategias argumentativas y críticas desde la perspectiva dialógica, enunciativa e interactiva del discurso.

1. CARLINO, Paula. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. En: Revista Educere. Volumen 8. Venezuela.
2. MARTÍNEZ, María Cristina. (2013). Los géneros discursivos vistos desde la perspectiva socio-enunciativa: la noción de contexto integrado. En: Revista ALED 2013 (2) en homenaje A Patrick Charaudeau, [Disponible en <http://aledportal.com/revistas/13-2/>].
3. _____. (2007). La orientación social de la argumentación en el discurso: una propuesta integrativa. En: Parlamentos: Teoría de la argumentación y el debate parlamentario. Argentina: Editorial Biblos; p. 197-215.
4. _____. (2006). Comprensión y producción de textos escritos: programa de formación permanente de educadores del Valle del Cauca. Curso Virtual. Cali: Laboratorio de Educación Virtual.
5. _____. (2005a). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso. Cali: Artes Gráficas Universidad del Valle.
6. _____. (2005b). La construcción del proceso argumentativo en el discurso. Perspectivas teóricas y trabajos prácticos. Cátedra UNESCO Lectura y Escritura. Editorial Taller de Artes gráficas Facultad de Humanidades, Universidad del Valle. Cali, Colombia.

7. _____. (2005c). La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso y la construcción discursiva de la identidad de los sujetos. En: Didáctica del discurso. Cali: Artes Gráficas Universidad del Valle.
8. _____. (2002). Pensar la educación desde el discurso: una perspectiva discursiva e interactiva de la significación. En: Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y la producción de textos académicos. Cali: Artes Gráficas Universidad del Valle.
9. _____. (2001). La dinámica enunciativa: la argumentación en la enunciación. En: Aprendizaje de la argumentación razonada. Cátedra UNESCO. [Disponible en www.unesco-lectura.univalle.edu.co].
10. MARAFIOTI, Roberto. (2003) Los patrones de la argumentación. La argumentación en los clásicos y en el siglo XX. Editorial Biblos. Buenos Aires, Argentina.
11. PERELMAN, Chaïm y OLBRECHTS, Lucie. (1989). Tratado de la argumentación. La nueva retórica. Editorial Gredos. Madrid, España.
12. van EEMEREN, Frans y GROOTENDORST, Robert. (2002). Argumentación, Comunicación y Falacias. Una perspectiva pragma-dialéctica. Ediciones Universidad Católica de Chile. Chile.

ANEXO 2. PRUEBA INICIAL DE COMPRENSIÓN Y DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS



Asignatura: **Comprensión y Producción de Textos Académicos**
Profesora: **Victoria Tobón Tamayo**

Nombre: _____

Código: _____

Prueba Inicial de Comprensión y Producción de Textos

Lea el siguiente texto y responda las preguntas que se presentan enseguida.

¿COLOMBIA RACISTA?

Por: César Rodríguez

1. Probablemente a usted también le haya llamado la atención un artículo que apareció hace poco en la versión impresa de esta revista. En él se contaba con lujo de detalles la increíble historia de un joven costeño de extracción humilde, con una habilidad extraordinaria para imitar voces y estafar así a lo más granado de la élite colombiana. Incautos ex presidentes y primeras damas lo atendieron a cuerpo de rey creyendo que se trataba de un sobrino del magnate venezolano Gustavo Cisneros. Avezados abogados penalistas aceptaron llevar su caso tras una supuesta llamada de la esposa de Julio Mario Santo Domingo, que en realidad fue hecha por el mismo embaucador desde la cárcel. La misma suerte corrieron conocidos empresarios, periodistas y artistas que todavía hoy se preguntan cómo pudieron caer en la trampa. En fin, los giros cinematográficos de la historia serían dignos de una versión criolla de *Atrápame si puedes*, la película sobre el jovencito estafador que puso en jaque a medio Estados Unidos en los años 60.

2. Pero, aun más llamativo que la seguidilla de estafas es la seguidilla de términos chocantes con la que el artículo mencionado se refiere a su protagonista: "¿Cómo ha logrado tener el mundo a sus pies este morenito costeño de Pivijay, Magdalena, feo, amanerado, de pelo ensortijado y que a duras penas logró terminar bachillerato?" Por si quedara alguna duda sobre la conexión entre lo "morenito," lo "feo," lo "amanerado," lo del "pelo ensortijado" y la falta de educación, nos dice el artículo que, después de todo, "no parecía muy lógico que un negrito carretudo fuera el sobrino de una de las familias más prominentes de toda Latinoamérica". Para ahondar en el punto, el texto al pie de la foto del impostor nos cuenta que nuestro personaje "tiene 24 años, es homosexual, cínico, celebra sus hazañas y se ríe de todo el mundo." Lo que da a entender, claro, que al defecto de mentir y engañar se sumaría el supuesto defecto de ser homosexual. Para rematar esta serie de perlas, y como para ayudarnos a entender las causas de semejantes patologías, el artículo nos informa que a los 13 años el estafador "se escapó de la casa disfrazado de niña" y en Cartagena "fue violado por un negro." ¿Y qué diablos importa que el violador haya sido "un negro"? ¿Acaso el hecho relevante no es la violación de un menor de 13 años?

3. El asunto podría dar apenas para una carta indignada del lector en protesta por el lenguaje prejuiciado del reportaje. Pero el problema no es tan sencillo. Porque lo realmente importante, más allá del artículo específico o la corrección política del lenguaje periodístico, es lo que éste

sugiere sobre problemas más profundos de racismo y homofobia que los colombianos nos empeñamos en negar. Para centrarnos en el punto del racismo contra los afrocolombianos, usted y yo probablemente hemos dicho alguna vez que en Colombia la discriminación no es grave, y que aquí hace rato que el mestizaje creó una democracia racial en la que los todos -negros, indígenas y blancos- nos fusionamos en una unión feliz de colores y culturas que contrasta con la segregación evidente en países como Estados Unidos o Sudáfrica.

4. Cuando se miran los estudios históricos y las cifras actuales, sin embargo, la idea popular del paraíso multirracial colombiano queda reducida a lo que es: un mito. De hecho, se trata de uno de los mitos fundadores de la identidad nacional. Así lo muestra, entre otros, el reciente libro de Alfonso Múnera, *Fronteras imaginadas*, en el que el conocido historiador cartagenero deja sin piso lo que llama "el viejo y exitoso mito de la nación mestiza, según el cual Colombia ha sido siempre, desde finales del siglo XVIII, un país de mestizos, cuya historia está exenta de conflictos y tensiones raciales". En realidad, como lo muestra Múnera con tanto rigor como elocuencia, las poblaciones afrodescendientes e indígenas eran muy numerosas bien entrado el siglo XIX. De allí que el discurso y el proyecto histórico del mestizaje fueran impulsados por los gobernantes e intelectuales de la época precisamente para "mejorar la raza" mediante la mezcla con los blancos y diluir la influencia de grupos indígenas y afros que podrían amenazar el poder de las élites blancas andinas. Por tanto, la idea de unidad racial mestiza sobre la que se fundó la identidad nacional contenía desde el siglo XIX la misma contradicción evidente hoy día. Mientras afirmamos (con la ayuda de algunas tendencias académicas de moda) que Colombia es una sociedad híbrida, las cifras y la experiencia cotidiana revelan una sociedad fragmentada y atravesada por el racismo.

5. Para pasar del mito a la realidad, basta darle una ojeada al informe del año pasado de la misión de Naciones Unidas sobre el racismo en el país. La primera cifra que contradice la imagen de la Colombia mestiza es que más de una cuarta parte de la población (27%) es afrodescendiente. Y los datos sobre la discriminación socioeconómica contra estos ciudadanos, entregados por el propio gobierno a la ONU, terminan de bajarnos de la nube. Las tasas de analfabetismo y de mortalidad infantil entre los afrocolombianos son tres veces mayores a las del resto de la población. Nada menos que el 76% vive en condiciones de pobreza extrema, y el 42% está desempleado. No sorprende, entonces, que Chocó, donde el 85% de la población es afrodescendiente, tenga un índice de desarrollo humano igual al de los países más pobres de América Latina, como Haití. Y el sistema educativo se encarga de reproducir semejantes desigualdades. Según el mismo informe, de cada 100 jóvenes afrocolombianos, sólo dos tienen acceso a estudios superiores. Así que me quedaré esperando en vano el día en que por fin haya un estudiante afrodescendiente en mis clases de la Universidad de Los Andes.

6. Como en los tratamientos psicológicos contra problemas de identidad individual, la solución a nuestro mal de identidad colectiva comienza por superar el estado de negación. El primer paso hacia la protección real de los derechos de los afrodescendientes es reconocer las formas sutiles y no tan sutiles en las que se manifiesta el racismo en la práctica cotidiana, desde el lenguaje, hasta las relaciones laborales y familiares. Mientras que esto no suceda, la idea de la democracia racial colombiana seguirá siendo puro cuento e impostura, como los del "negrito carretudo" de la historia.

PRUEBA DE LECTURA: Lea cada pregunta y marque una sola respuesta.

1. De acuerdo con la práctica social en la que se enmarca este texto, ¿En qué ámbito se presentaría?

- a. Pedagógico, porque es escrito para estudiantes.
- b. Político, porque intenta convencer al pueblo.
- c. Periodístico, porque orienta la opinión de los lectores
- d. Científico, porque comparte hallazgos de investigación

2. El responsable del texto o locutor es:

- a. Un presentador de noticias, indignado y racional
- b. Un político colombiano honesto y emotivo
- c. Un columnista y profesor, indignado y racional
- d. Un revolucionario, competente y racional

3. Este texto se dirige a:

- a. Lectores de la Revista Semana reflexivos y críticos
- b. Afrocolombianos discriminados, reflexivos y críticos
- c. Habitantes de Pivijay discriminados y reflexivos
- d. Revolucionarios discriminados, reflexivos y críticos

4. La intención del locutor con el tema es:

- a. Mostrar que los resultados del informe de la ONU evidencian que en Colombia hay racismo
- b. Criticar la democracia en Colombia en relación con la discriminación racial y la homofobia
- c. Defender al estafador de Pivijay, Magdalena, de la discriminación racial de la cual fue víctima
- d. Denunciar el racismo manifiesto en un artículo de la Revista Semana y en Colombia

5. El propósito del locutor respecto del lector es:

- a. Orientar su opinión sobre el artículo en el que hay discriminación y cuestionar su posición frente al racismo
- b. Defenderlo de los mitos que se publican en la Revista Semana, para que tenga una postura crítica frente a ellos
- c. Cuestionar su postura frente a los informes de la ONU, en relación con la discriminación racial
- d. Explicarle cómo se manifiesta la discriminación racial en Colombia a través del discurso

6. El principal punto de vista defendido por el locutor es:

- a. El informe de la ONU contiene datos ciertos sobre la discriminación racial en Colombia
- b. La élite colombiana merece ser estafada porque discrimina a los afrocolombianos y homosexuales
- c. Algunas personas aciertan al asegurar que no hay discriminación racial en Colombia

- d. La discriminación racial es muy fuerte aún en Colombia, esto se evidencia aún en medios de comunicación

7. Una diferencia de opinión se ve en el:

- a. Párrafo 2: “¿Y qué diablos importa que el violador haya sido "un negro"?”
- b. Párrafo 3: “de cada 100 jóvenes afrocolombianos, sólo dos tienen acceso a estudios superiores”
- c. Párrafo 4: “las poblaciones afrodescendientes e indígenas eran muy numerosas bien entrado el siglo XIX”
- d. Párrafo 5: “basta darle una ojeada al informe del año pasado de la misión de Naciones Unidas”

8. Alfonso Múnera y la ONU son voces traídas para:

- a. Apoyar al estafador de Pivijay discriminado
- b. Apoyar el principal punto de vista del locutor
- c. Mostrar un punto de vista contrario al del locutor
- d. Mostrar los puntos de vista de los interlocutores

9. Entre los párrafos 2, 4, 5 y 6, el más emotivo es:

- a. Párrafo 2, pues el locutor se muestra indignado
- b. Párrafo 4, pues el locutor presenta una voz de autoridad
- c. Párrafo 5, pues el locutor muestra porcentajes
- d. Párrafo 6, pues el locutor muestra rechazo

10. Entre los párrafos 1, 2, 5 y 6 el más racional es:

- a. Párrafo 1, pues el locutor muestra rechazo
- b. Párrafo 2, pues el locutor se muestra indignado
- c. Párrafo 5, pues el locutor muestra porcentajes
- d. Párrafo 6, pues el locutor se muestra irónico

11. La valoración que hace el locutor del tema (lo referido) es:

- a. De cercanía a la élite colombiana estafada, y de lejanía a los racistas
- b. De cercanía al joven de Pivijay y de lejanía a los homosexuales
- c. De cercanía a los políticos estafados y de lejanía al estafador de Pivijay
- d. De cercanía al joven de Pivijay y de lejanía a los racistas de la Revista Semana

12. La segunda expresión subrayada en el párrafo 3, es:

- a. Una Ironía, porque el locutor quiere decir lo contrario.
- b. Una metáfora, el locutor dice su opinión de otra forma.
- c. Una comparación de su punto de vista con opinión.
- d. Un ejemplo de democracia racial en EUA y Sudáfrica.

13. El argumento general del texto fue construido así:

- a. **Datos:** En Colombia aún es muy fuerte el racismo.

Conclusión: El estafador fue foco de ofensas por ser negro. Las tasas de analfabetismo, mortalidad infantil y pobreza extrema de los afrocolombianos son mayores a las del resto de la población.

Garantía: El racismo muestra violación a derechos humanos.

Reserva u objeción: Se cree que en Colombia hay racismo.

b. **Datos:** El estafador fue discrimina-do por ser negro. Los índices de pobreza extrema relacionados con la población afro son mayores que las del resto de la población.

Conclusión: En Colombia aún es muy fuerte el racismo.

Garantía: El racismo muestra violación a derechos humanos.

Reserva u objeción: sin embargo, se cree que en Colombia no hay racismo.

c. **Datos:** En Colombia aún es muy fuerte el racismo. Los índices de pobreza extrema son muy altos en la población afro.

Conclusión: El estafador de Pivijay fue foco de ofensas por ser negro.

Garantía: El racismo no muestra violación a derechos humanos.

Reserva u objeción: Se cree que en Colombia hay racismo.

d. **Datos:** Las tasas de analfabetismo, mortalidad infantil y pobreza extrema de los afrocolombianos son mayores a las del resto de la población.

Conclusión: El racismo muestra violación a derechos humanos.

Garantía: El estafador de Pivijay fue foco de ofensas por ser negro.

Reserva u objeción: sin embargo, se cree que en Colombia no hay racismo.

14. **El argumento principal del texto se desarrolla con un:**

- a. Argumento por el ejemplo, que es el caso del estafador
- b. Argumento por alternativa, pues escoge lo de menor daño
- c. Argumento por incompatibilidad, pues halla incoherencias
- d. Argumento por comparación de Colombia, EUA y Sudáfrica

15. **En el párrafo 4 se encuentra un:**

- a. Argumento por el ejemplo de lo que sucedió con los esclavos
- b. Argumento por comparación entre esclavos y esclavizadores
- c. Argumento por voz de autoridad, porque cita a Múnera
- d. Argumento por analogía, entre el estafador y los esclavos

16. **La primera expresión subrayada en el párrafo 3 se debe a que el locutor:**

- a. Piensa que el racismo en Colombia no es grave
- b. Sabe que todos los lectores pensamos eso
- c. Ridiculiza al lector, porque sabe que no es cierto
- d. Se anticipa a una posible refutación del lector

17. **En el párrafo 2, la expresión “perlas” se refiere a:**

- a. La seguidilla de estafas y gente embaucada
- b. La seguidilla de términos chocantes y ofensivos
- c. La mentira, el engaño y el homosexualismo.

ANEXO 3. MÓDULO DEL CURSO COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS

TALLER DE ANÁLISIS: YO RESPIRO

YO RESPIRO

Yo respiro por mi nariz y mi boca. El aire que respiro se limpia y se calienta en mi cavidad nasal. El aire pasa por mi tráquea, sigue a través de mis bronquios y llega hasta mis pulmones. Una vez utilizado, el aire sale de mis pulmones a través de mis bronquios. Sube por mi tráquea y sale de mi cuerpo por mi boca y mi nariz.

Cuando mi pecho se hincha entra el aire nuevo en mis pulmones. Cuando mi pecho se deshinch, el aire usado sale de mis pulmones.

Debajo de mis pulmones tengo un músculo grande y muy fuerte. Se llama diafragma. Mediante el diafragma mis pulmones aspiran el aire limpio y expulsan el aire usado. Alrededor de mis pulmones hay 24 costillas y numerosos músculos. Las costillas y los músculos protegen los pulmones y les permite moverse hacia arriba y hacia abajo; y de un lado a otro. Mis músculos y mis huesos me ayudan a respirar.

En el aire que yo respiro hay oxígeno. El oxígeno es un gas. Yo no puedo ver, oler ni tocar el oxígeno. Pero mi cuerpo necesita el oxígeno para vivir. El aire que respiro contiene dióxido de carbono. Mi cuerpo produce más dióxido de carbono del que necesita. Yo elimino el dióxido de carbono sobrante.

Extraído de: Martínez (2006).

Identifica las siguientes categorías y explica tu respuesta:

El género discursivo en el que se enmarca el texto: pedagógico

El tipo de texto: fragmento de libro de texto

El modo en el que está organizado el discurso: expositivo

El locutor o voz responsable del texto: profesor

Los interlocutores: estudiantes niños

El tema: la respiración

TALLER DE ANÁLISIS CON TODO EL GRUPO: DIÁLOGO ENTRE PROFESORA Y ESTUDIANTES

- Para multiplicar fracciones homogéneas, basta multiplicar... ¿cómo es que se llama este de acá arriba?

- ¡Numerador!

- ...los numeradores entre sí y los denominadores entre sí. O sea entre ellos. “Entre sí” quiere decir entre ellos. Punto aparte. Luego simplificamos la fracción.

¿Cómo identificar el género discursivo?

Respondamos a las 6 preguntas anteriormente presentadas:

Se podría dar en un salón de clase (a), porque hay una profesora (b), unos estudiantes (c) y el diálogo da cuenta de un tema sobre el que se está intentando enseñar (e), por tanto pertenece al género pedagógico.

Fragmento extraído de una grabación de la clase de matemáticas de tercer grado de un colegio público de Cali.

Este diálogo se dio en el marco de una clase de matemáticas para estudiantes de tercero de primaria. Los guiones son puestos por mí, para que el lector comprenda que la misma persona no dice todo, sino que hay un intercambio de roles: primero la profesora es locutor y los estudiantes, interlocutores; luego, estos roles cambian.

Un marcador de que no es un diálogo escrito sino oral, es el término “acá arriba”. Cuando leemos esto, no entendemos a qué “acá arriba” se refiere, pero, sin duda, los interlocutores sí lo entienden; seguramente, porque la profesora señala con su dedo para que ellos sepan a qué “acá” se refiere. Esto muestra que hay unas inferencias que dependen del contexto inmediato (sin mediación).

Veamos ahora el ejemplo de un clasificado que salió en el diario El País:

Yoffice

CENTRO DE NEGOCIOS

Ubicado en el Centro Comercial Centenario, alquila oficinas amobladas con todos los servicios incluidos, oficinas virtuales, salones y salas de juntas, en condiciones flexibles y por el tiempo que usted lo necesite.

Informes: 4897900

www.yoffice.com.co

¿Cómo identificar el género discursivo?

Identificar los elementos:

Este es sin duda un clasificado (f) a través del cual se ofrecen oficinas para alquilarlas (e), quien pone el clasificado es seguramente el dueño del Centro de Negocios (b), está dirigido a empresarios que necesiten ubicar su oficina (c). Pertenece entonces, al género publicitario.

Además, la construcción del contexto en la escritura, muestra que es un género secundario.

Extraído del diario El País.

TALLER DE ANÁLISIS: DIÁLOGO ENTRE MADRE E HIJO O HIJA

- ¡Auxilio!
- ¿¡Qué te pasó!?
- ¡Me caí por **esta** cosa! ¡Ay, de **ahí** no! Cójame de **aquí**.
- Mamá, tenés que poner cuidado con **eso**.
- Sí, **ella** me ha dicho mil veces.
- Venga le miro la rodilla.
- Mijo, tráigame el isodine. Está debajo de **ese** cajón.

Esta es una conversación cotidiana entre una mamá y un hijo. Los términos resaltados en amarillo hacen referencia a un contexto inmediato; si los sujetos que interactúan no están presentes, no se puede entender el diálogo.

Las marcas lingüísticas de este diálogo muestran que pertenece a un género cotidiano: se da entre una mamá y su hijo y usan palabras coloquiales. En otras palabras, es un género primario (oral).

TALLER DE ANÁLISIS: TUS PULMONES Y TU SISTEMA RESPIRATORIO

Tus pulmones están en tu tórax y son tan grandes que ocupan la mayor parte del espacio disponible. Tienes dos pulmones, pero no son del mismo tamaño como sucede con tus ojos o los orificios de la nariz. En cambio, el pulmón de la parte izquierda de tu cuerpo es un poco más pequeño que el de la derecha. Este espacio adicional en la izquierda da cabida a tu corazón.

Tus pulmones están protegidos por la caja torácica, que está formada por 12 pares de costillas. Éstas están conectadas a tu columna en la espalda y rodean a los pulmones para mantenerlos

seguros. Por debajo de los pulmones está el diafragma, un músculo en forma de bóveda que trabaja con tus pulmones para permitirte inhalar (inspirar) y exhalar (espirar) aire. No puedes ver tus pulmones, pero es fácil sentirlos cuando están en acción: ponte las manos en el pecho e inspira muy profundamente. Sentirás cómo el pecho se hace ligeramente más grande. Ahora exhala el aire y siente cómo el pecho vuelve a su tamaño normal. ¡Acabas de sentir toda la fuerza de tus pulmones!

Fragmento extraído de: http://kidshealth.org/kid/en_espanol/cuerpo/lungs_esp.html

Identificar los elementos:

El lugar y/o momento en el que aparece: página sobre educación para niños.

El rol que juega quien lo dice (locutor): profesor

El tipo de persona a la que se dirige (interlocutor): estudiantes niños

El propósito de traer ese tema en relación con tal persona: hacer aprender sobre las partes del sistema respiratorio y las funciones.

Considerando los elementos que contribuyen a identificar el género discursivo y las preguntas propuestas antes, marca con una X el género discursivo al que pertenece este texto:

- | | |
|-----------------|--------------|
| a) Periodístico | d) Político |
| b) Pedagógico | e) Académico |
| c) Publicitario | f) Religioso |

Explica qué elementos encontraste que te permitieron deducir que pertenece al género que escogiste:

El texto expone dónde están los pulmones, cómo son, qué funciones tienen y qué otras partes del cuerpo humano están cerca de ellos. Se dirige al lector en la segunda persona del singular, para intentar vincular al lector con el texto y facilitar la comunicación para lograr el objetivo: hacer aprender.

TALLER DE ANÁLISIS: EL SISTEMA RESPIRATORIO

SISTEMA RESPIRATORIO

El sistema respiratorio es el encargado de captar el oxígeno del aire y transportarlo hasta el sistema circulatorio y alternativamente, de eliminar el gas carbónico que se produce como resultado de todo el metabolismo.

1. Consideraciones Anatómicas Generales

Para el mejor entendimiento del sistema respiratorio, este se puede dividir en dos grandes partes:

- a) la parte que conduce el aire hasta donde se puede intercambiar con el sistema circulatorio, denominado sistema de conducción y
- b) otra parte encargada de facilitar el paso del oxígeno al sistema circulatorio o sistema de intercambio.

A su vez, el sistema de conducción está compuesto por las siguientes partes: a) la nariz, b) los senos paranasales, c) La nasofaringe, d) la Laringe, e) La tráquea, f) los bronquios. Al sistema de intercambio solo lo componen los bronquiolos terminales y los alvéolos.

Fragmento extraído de: Ramón, Gustavo. Sistema respiratorio y actividad física. Universidad de Antioquia. 7 Disponible en: http://viref.udea.edu.co/contenido/menu_alterno/apuntes/ac24-sist-respiratorio.pdf

Identificar:

El género discursivo en el que se enmarca el texto: pedagógico.

El tipo de texto: académico, fragmento de libro de texto.

El modo en el que está organizado el discurso: expositivo.

El locutor o voz responsable del texto: profesor.

Los interlocutores a quienes se dirige el texto y qué tipo son (dimensión del sujeto): estudiantes jóvenes, hasta universitarios.

El tema: el sistema respiratorio.

Revisar las diferencias halladas entre los textos “Tus pulmones y tu sistema respiratorio” y “El sistema respiratorio”.

TALLER DE ANÁLISIS: PERROS Y PERRAS DE APARTAMENTO

Nada los saca de la abulia mortal en que viven. Los llevan con lazo a pasear paso entre paso. Hacen pipí en las aceras, no en los postes; cagan una pasta que hiede a pescado o a hueso de vaca. Son educados en colegios especializados que tienen servicio de “ruta” y a las 6:30 de la mañana deben ser sacados a la esquina para que la buseta los recoja. A las 5:30 regresan. Los altos empleados del Gobierno los mandan al paradero con los escoltas. Sus dueños los esperan con el credo en la boca. Deben pagar una pensión alta por el servicio, calcado de los kínderes o jardines infantiles: tienen horario, dieta personal, tareas, médico, psicólogo. Todo suma. Los enseñan a ser lo más parecidos a sus dueños: a dar la mano, a batir la cola al ritmo de la música de moda, a sentarse y a pararse según las reglas de la Urbanidad del inefable Carreño. Los sábados los llevan al sauna; los bañan en pilas de aguas perfumadas, tibias y químicamente puras, para evitar gripas, indigestiones y estornudos molestos. Hay algunos a los que les diagnostican alergias al material de los muebles del apartamento o al traje de cuadros que le trajeron de Miami, lo que tiene consecuencias familiares dramáticas. La dieta es diseñada por nutricionistas caninas y eso ha hecho proliferar por pueblos y ciudades las tiendas de mascotas. No es raro que se receten alimentos que sólo se venden en EE.UU. Algunos engordan tanto que se vuelven como mesas con patas y hocico. Si los capan se vuelven cuadrados y caminan como elefantes enanos. Como queda claro, los perros ya no tienen pulgas; las pulgas se les prenden a los niños en las guarderías y suelen pasárselas a los perros, caso en que el niño se va a pasar un fin de semana con los primos para tratarlos con un remedio efectivo que se vende con el nombre de Kiron y que no tiene genérico. Los llevan —algunas señoras los conducen— al salón de belleza para cortarles el “cabello” de manera artística; hay “tijeras” afamados que se vuelven la adoración de las dueñas y no en pocas ocasiones su “tinieblo”. No sólo son lavados y peluqueados sino —como debe ser— perfumados para quitarles ese molesto olor a animal vivo. También —¡cómo no!— les hacen las uñas para poderles lo que puedan tener de pezuña o de garra. No es extraño que también —debidamente sedados— los pongan en manos de tatuadores profesionales para que les pinten en el anca un signo del Zodíaco. A las perritas les encrespan las pestañas, les afeitan la cola y les ponen toallas higiénicas cuando están en celo. El celo es un tiempo terrible para los orgullosos propietarios de las mascotas. Las perritas se arrastran por el suelo, lloran, gimen, babean y huelen a perra. Nadie en la casa sabe qué hacer: si mirar o no

mirar, si oler o no oler. Las señoras creen que les llegaron los calores porque viven congestionadas de la pena; los señores se desentienden de la cosa diciéndole a la empleada: mire a ver qué se hace en estos casos. Ellas suelen saber porque en los barrios donde viven todavía hay manadas de perros persiguiendo a las perras por las calles. Hay cementerios para caninos y tumbas y lápidas, y se les llevan flores y se les llora, se les reza. Más aún, hay compañías que venden seguros de vida. En Bogotá se está pensando en instituir una especie de Sisbén que se llamará Bacatá, en honor a la perrita del alcalde. Los perros no tienen celo, pero cumplen años y se ha vuelto costumbre que ese día se les lleve una perrita en celo para que se diviertan solos, sin competencia y, ante todo, para que abandonen las malas costumbres que tienen los micos. Los perros ya no son animales, son el paño de lágrimas de las soledades y agobios de sus amos y amas, los únicos animales del reino que tienen amo y que han sido convertidos en una caricatura del ser humano. Ningún perro de apartamento hace perradas.

Tomado de: Molano, Alfredo. (2015). El Espectador. En línea: <https://www.elespectador.com/opinion/perros-y-perras-de-apartamento-columna-539793>

Preguntas:

¿Quién escribe? Un columnista de El Espectador.

¿Qué tipo de texto es? Por el lugar en el que está publicado (El Espectador), los argumentos y el locutor, es una columna de opinión.

¿Para qué escribe ese texto? Para hacer reflexionar sobre el trato que tienen los amos con sus perros y evitar que se sigan tratando como personas, con la excusa de que aman a sus mascotas.

¿En qué práctica social emerge el texto? Periodística. Dado que se trata de una columna de opinión, el texto intenta orientar la opinión social de los lectores de un diario masificado.

¿Qué puntos de vista se defienden? El autor afirma que las personas que tratan a los perros como gente, esconden su soledad y tristeza en ellos; critica tratar a los perros como personas y no permitirles comportarse naturalmente, como perros.

¿Qué puntos de vista se atribuyen a los enunciatarios? Se construye un enunciatario que está de acuerdo con tratar a los perros como personas o que de hecho los trata como tal.

¿Qué imagen construye de los enunciadores y de los enunciatarios? El enunciadore se construye indignado, pues insinúa del referido que es absurda su forma de tratar a los perros.

¿Cómo habla del tema? De las personas que tratan a los perros como humanos habla como si fueran absurdos, exagerados. De los perros dice que son caricaturas porque no se comportan como perros.

¿Qué voces ajenas se citan en el texto? Altos empleados del Gobierno, escoltas, Carreño, nutricionistas caninas, Kiron, “tijeras”, tatuadores profesionales, Zodiaco, las señoras (dueñas), los señores (dueños), la empleada, Sisbén, Bacatá, alcalde.

TALLER DE ANÁLISIS: GASEOSAS Y CIGARRILLOS

La propuesta del Ministro de Salud de gravar las bebidas azucaradas merece un debate juicioso, muy distinto al que promueven los interesados en bloquearla, como las empresas productoras de gaseosas.

Hay que comenzar por atar cabos con otros países y otras industrias. Así se entiende por qué la propuesta es atinada, pero también por qué se queda corta.

Es atinada porque ayuda a resolver, como en carambola, dos problemas importantes. Mitiga el hueco fiscal del sector salud, que contribuye a la crisis de los hospitales y la inequidad del sistema: sólo con eliminar la injustificable exención de IVA que tienen las gaseosas y fijar el impuesto sobre todas las bebidas azucaradas en 20%, la medida recaudaría 3.9 billones de pesos anuales para la salud. También desincentivaría un hábito masivo que ahonda el déficit de la salud. Como lo muestran estudios que sirvieron de base para medidas similares en México y Chile, el consumo de gaseosas y comida chatarra en general —alentado por la incesante publicidad dirigida deliberadamente a los menores de edad— hace parte de la dieta que ha disparado la obesidad y los costos correspondientes para los sistemas de salud, que terminamos pagando todos.

Por eso la OCDE le recomendó a Colombia crear “impuestos dirigidos a productos que pueden contribuir a la carga de enfermedades crónicas”, como el tabaco y las bebidas azucaradas. También por eso también brilla por su ausencia en la propuesta del ministerio el alza del impuesto al consumo de cigarrillo.

La omisión es especialmente llamativa porque los expertos tienen claro que hay un parentesco cercano entre los intentos por regular la comida chatarra y el cigarrillo. Y porque el libreto de sabotaje que sigue la industria de la alimentación es calcado del que inventaron las tabacaleras: publicidad engañosa, estudios tendenciosos y litigio contra los países (como Uruguay) que se atreven a ponerles límites. De ahí que el exrelator de la ONU sobre el derecho a la alimentación, Olivier de Schutter, haya concluido que “la comida chatarra y las bebidas azucaradas son como el tabaco y merecen ser tratadas de la misma forma”.

Un estudio tras otro de la Organización Mundial de la Salud recomienda subir el gravamen al cigarrillo por ser la medida más eficaz para reducir el consumo y las múltiples formas de cáncer que provoca. La medida es uno de los deberes derivados del Convenio Marco de la ONU para el Control del Tabaco, que Colombia ratificó y sigue incumpliendo, como lo muestra su deshonroso tercer lugar en el ranking de los países latinoamericanos donde los cigarrillos son más baratos (el primero es Paraguay, cuyo presidente es dueño de una empresa tabacalera). Aquí una cajetilla cuesta 1.8 dólares, mientras que en ningún estado de EE.UU. cuesta menos de 4.5 y en Canadá vale 10.5.

Habrà que ver si la Comisión Tributaria sigue el ejemplo de Chile y decide recaudar recursos preciosos con mayores impuestos a los cigarrillos y la comida chatarra. Y habrá que estar atentos a los intentos de las industrias para que no suceda.

Tomado de: Rodríguez, César. (2015). El Espectador. En línea: <https://www.elespectador.com/opinion/gaseosas-y-cigarrillos-columna-577612>

Preguntas:

- ¿Qué puntos de vista defiende cada texto?
- ¿Qué punto de vista se atribuye a los enunciatarios?
- ¿Qué imagen construye de los enunciadores y de los enunciatarios?
- ¿Cómo habla del tema?

¿Qué voces ajenas se citan en el texto?

Identificar: la Situación de Comunicación, la Situación de Enunciación, la macroproposición, el punto de vista defendido, los argumentos y los esquemas usados y las leyes de paso.

TALLER DE ANÁLISIS: CORRUPCIÓN SIN LÍMITES

La corrupción en Colombia no tiene límites. Permea cada uno de los sectores y se adentra hasta en aquellos en los que más confianza depositan sus ciudadanos. Las revelaciones de lo ocurrido en el Ejército es sólo una verdad de esas que todos saben, pero que nadie quiere descubrir. De esos secretos de familia de los que es mejor no hablar y quien sea capaz de revelar se convierte en el peor enemigo de todos. La corrupción arroja la política colombiana, el sector de la salud, al sistema de justicia, a los empresarios. Hasta para entrar a un concierto o al estadio aquí se paga para conseguir una mejor ubicación en una fila y pasar por encima de los demás sin importar nada. La semana pasada, el Icfes confirmó que hubo fraude en 107 pruebas, las cuales fueron superadas por 35 patrulleros de la Policía que aspiraban un cupo en el grado de subintendente, en el nivel ejecutivo. La Comisión Nacional Ciudadana para la Lucha contra la Corrupción presentó a finales del año pasado un balance aterrador: en el 2013, la corrupción le costó 800 millones de dólares a Colombia. La cultura de la trampa ha hecho metástasis en Colombia y lo peor es que siempre hay una salida para fustigar a quien la denuncia. El episodio con los militares nos lo demostró. En muchos sectores la culpa recayó en la revista Semana, a quien tildaron de querer acabar con la institucionalidad. Esa es la misma defensa que utilizan todos esos congresistas, alcaldes y gobernadores corruptos. Nunca ellos asumen responsabilidad, siempre hay unas fuerzas oscuras que los quieren sacar de sus cargos, así las pruebas sean contundentes. Pasamos de la entrega de notarías, a la mermelada, de la entrega de auxilios para campesinos millonarios a las dádivas para inescrupulosos contratistas. No existe en Colombia un fenómeno más dañino para la institucionalidad colombiana que la corrupción. La propia guerrilla y las bandas criminales se nutren de esta perversidad que destruye cualquier sistema de gobierno. En tiempos de elecciones, qué bueno sería que tuviésemos conciencia de a quién elegimos para que nos representen. Estamos llenos de candidatos torcidos, tramposos, ladrones del erario, contaminados por la podredumbre que nos invade en cada rincón. Qué daño tan grande estamos haciendo a nuestras futuras generaciones, dejando un país corrupto en todos los niveles y propiciando una cultura de la trampa que contamina hasta a sus mejores hombres. Pobre Colombia.

Tomado de: Quintero, Gerardo. (2014). El País. En línea: <https://www.elpais.com.co/opinion/columnistas/gerardo-quintero/corrupcion-sin-limites.html>

TALLER DE ANÁLISIS: SOBRE EL TEXTO “¡VIVAN LOS HUMANOS!”

Por Salud Hernández-Mora (Revista Caras)

Me fascinan los toros. Y me encanta que se mueran de la ira esa manada de desocupados que se hacen llamar antitaurinos. Nada mejor tendrán que hacer con sus vidas que acudir el domingo a los alrededores de la plaza a gritar como posesos contra quienes vamos felices a la corrida. A veces pienso en acercarme para invitarlos a un buen tendido de sombra o, mejor aún, a barrera

para que les salpique la sangre rojo intenso de los astados y renueven sus ansias de salir a chillar a la otra semana.

Que los toros no son un espectáculo para ganarse la beatificación, de acuerdo. Que encierran una cierta violencia, pues sí, como comer carne, foie, atún fresco o jabalí. Todo termina con el animal muerto, solo que unos en una tarde de gloria, dando la pelea, mostrando su belleza, colaborando a crear arte y, otros, decapitados por una máquina o reventados con la tripa llena.

Los toros de lidia, para que los ignorantes sepan, viven como hidalgos, en las mejores fincas, con los pastos más antojados, y pasan más años sobre la Tierra que sus colegas de otras razas. Si no hubiera corridas, no existirían esos animales imponentes, bellos, fieros, orgullosos. No hay plata que justifique criarlos salvo para que luego luzcan agresivos y juguetones en la plaza.

Si lo que busca la manada antes citada es su extinción por el mero placer de fastidiarnos a los que adoramos ese maravilloso espectáculo, a buen seguro que lo lograrán, tarde o temprano. Ya lo hicieron los políticos catalanes –que no todos los ciudadanos– aunque no por amor a los toros sino por desprecio a España. Como en la nación europea le llaman Fiesta Nacional y adornan los tendidos con la bandera patria, ellos prefieren evitar colores y símbolos que les recuerden que no son sino una región de un Estado llamado España. Por tanto, citar ese antecedente es tergiversar las verdaderas causas de una absurda supresión artística. Pueden invocar también lo que hizo el vecino Ecuador, tras un referendo absurdo. En teoría pueden seguir toreando pero sin banderillas, picador ni suerte de matar. Es decir, de toros, nada. Así que solo queda esperar a que el alcalde de Bogotá y esos seres a los que me refería antes, nos ganen la guerra a costa de cortarnos las alas.

El contrato con la Santamaría termina en 2015, el mismo año en que Petro entregará el mando, eso si no lo rescinde antes. Si logran su propósito, seguro que meterán en la arena ocre esos espectáculos aburridísimos que tanto apasionan a la izquierda recalcitrante: cantantes de protesta apolillados; teatros incomprensibles, aburridos, malos; recitales poéticos de insufribles poetas frustrados... En lugar de sombreros y botas, venderán fotos de Fidel autografiadas, camisetas del Che, ejemplares de Voz Proletaria. En suma, lo que entienden por progresismo aunque lo suyo sea un espejo retrovisor ampliado.

Yo le aconsejaría a Petro, que es más sibarita yabierto de mente de lo que aparenta, que no nos cierre el templo de la torería colombiana, que antes hay huecos, hundimientos, avalanchas, basuras, humedales en extinción, invasión de espacio público, carencia de vivienda y empleo, y millones de otros problemas gordos más allá de la vida y muerte de 46 toros bravos.

Y hablando de animales, para agitar un poco más la bilis de los desocupados antitaurinos, les lanzo lo que será mi campaña de defensa del ser humano en contra de los intereses animales. Reducir a un tercio la población de palomas en los parques y plazas. Son repugnantes ratas con alas que todo lo embadurnan y acaban. Sus excrementos son ácidos corrosivos que dañan fachadas de los monumentos, además de vestidos y sacos. A mí me dan asco e, incluso, miedo cuando están en masa, por ejemplo, en la Plaza Simón Bolívar bogotana. Es decir, una intensiva campaña de fumigación municipal como si se tratara de ratas.

Ahí no acabaría mi labor humanitaria (de humanos, señores desocupados). La emprendería contra las pandillas de perros callejeros que ya intentaron comerse a una niña y destrozaron a un joven en un barrio del sur de la capital. Les “pondría a dormir”, eufemismo que siempre me hizo gracia. Porque si tengo que elegir entre la paz de unos ciudadanos atemorizados por los canes furiosos o la existencia de las fieras salvajes, escojo a los primeros, que se me hacen más semejantes que los de cuatro patas.

Si el colectivo antitaurino quiere arrojarme a la hoguera de sus desprecios por mis ideas que estimarán malvadas, estoy lista para acudir con la frente bien alta. Y eso que no han leído la última iniciativa que sugiero poner ya en marcha: eliminar por completo del perímetro urbano a todo perro de esas razas creadas para asesinar humanos. Sería el primer paso antes de mandárselos en bandeja de plata, por ejemplo, al vecino bolivariano. Si protege a Timochenko, no veo por qué no les dará cobijo a los rotweiler.

Identificar:

El género discursivo, considerando la práctica social en la que puede darse este texto

El tipo de texto

El locutor o voz responsable del texto

El interlocutor o lector para el cual está construido el texto

El tema

Enunciadores

Enunciatario: puntos de vista atribuidos a los interlocutores

La dimensión en la que está construido el discurso

El macroacto de habla y la tonalidad.

TALLER DE ANÁLISIS. SOBRE ACTOS DE HABLA

ANÁLISIS: Reconocer qué se hace (actos de habla) en los siguientes ejercicios e identificar la tonalidad:

La hombre alto

La vecina

La madre de Ana

Teresa vive en el sur.

Laura llegará en la víspera de navidad.

Laura me dijo que vendrá mañana.

Que te vaya bien.

¿Me das la hora?

[Una persona va a pasar por entre un grupo de gente y dice:] Permiso.

Me siento muy orgulloso de ti, eres muy disciplinado.

TALLER DE ANÁLISIS. Sobre la carta de respuesta al texto “¡Vivan los humanos!”

Identificar los aspectos de la situación de comunicación y de la situación de enunciación en el siguiente texto:

A propósito de la infamante columna de Salud Hernández (carta a la revista CARAS) DE Alejandra Calle-Cook, el martes 28 de febrero de 2012 a las 12:31.

Copia de mi carta enviada al jefe de redacción editorial de la Revista Caras, lugar de publicación de la oprobiosa columna de Salud Hernández. Para quienes no han leído esta infamante columna aquí se encuentra el link. <http://twitpic.com/8novyi/full>

Yo como ciudadana ya me he pronunciado. Ustedes pueden enviar sus correos a azambrano@editorialtelevisa.com.co

Señor

Andrés Zambrano

Jefe de Redacción

Revista Caras

Apreciado señor,

Es mi obligación como eventual lectora de su revista solicitar de manera respetuosa se aclare hasta qué punto lo escrito por la señora Salud Hernández en su columna “¡Vivan los humanos!” compromete la opinión de la revista. La columnista utiliza el espacio concedido en su medio para fines evidentemente personales y muy por fuera del objeto del género periodístico o inclusive de la mera opinión.

El hecho de que la columnista se encuentre en todo el derecho de expresar su filiación a tauromaquia no de ello debe colegirse que le asista la potestad de referirse con epítetos e insultos a quienes no solo rechazan la práctica, sino a quienes respetan y aman a los animales. Por lo menos no haciendo uso de un espacio que no solo compromete la opinión o por lo menos la aquiescencia de la Revista Caras.

Esta mujer de una manera irresponsable y ligera, no solo ha ultrajado a miles de ciudadanos de bien que entienden que el concepto de cultura no es refractario a la compasión sin distingo de especies, sino que incluso realiza un llamado implícito para la comisión de hechos prohibidos por la legislación colombiana en materia de trato a los animales. Me refiero expresamente a la LEY 84 DE 1989 (Estatuto Nacional de Protección de los Animales). Las afirmaciones de Salud Hernández contradicen en tenor y espíritu la normatividad vigente en múltiples apartes. Especialmente en lo que respecta al capítulo I (de los deberes para con los animales) Artículo 4 “Toda persona está obligada a respetar y abstenerse de causar daño o lesión a cualquier animal. Igualmente debe denunciar todo acto de crueldad cometido por terceros de que tenga conocimiento”.

La periodista realiza sin ninguna clase de reato ni prudencia, una serie de vindicaciones relacionadas con el exterminio animal. Se mofa de la idea de compasión para los animales y de manera ofensiva relata como ella misma promovería una serie de acciones deleznales y contrarias a nuestra legislación.

Su columnista puede rasgarse las vestiduras e inmolarse si a bien tiene por el hecho de que exista una sentida tendencia hacia la abolición de la tauromaquia, sin embargo esto no le otorga el derecho para promover el odio a los animales en condiciones de vulnerabilidad en la calles. Su

columnista desconoce que hay valores sociales vigentes, incluida la compasión para los animales, que no solo se encuentran cristalizados en la legislación nacional sino en múltiples ordenamientos jurídicos.

No sé por medio de qué peregrina idea se le ha ocurrido a su columnista que los intereses de los “humanos” (a no ser que se refiera a una especie de entorno inmediato) se tutelen a partir del exterminio de los animales que permanecen dentro de la órbita tutelar de los ciudadanos. Nunca he leído una columna tan desafortunada en forma y propósito. Tal parece que en vez de pararse en su balcón para proferir una perorata de odio a un público indeterminado pero determinable, ha acudido a el espacio de una columna para deshacerse en el elogio de la crueldad y la provocación a miles de ciudadanos.

Resulta vergonzoso que su revista le otorgue un espacio a una periodista para canalizar sus mensajes de odio sin distingo de especies. En su columna esta mujer insulta y difama a un importante segmento poblacional que se aparta de lo que Salud Hernández considera un arte y a reglón seguido promueve actos de crueldad y biocidio. De allí que me pregunte por la responsabilidad social y ambiental del mensaje enviado.

Los colombianos estiman que un profesional del periodismo se encuentre contratado para escribir textos que sean producto del deber de información imparcial o de la opinión basada en los hechos, y nunca para la actividad proferir insultos y promoción de actividades prohibidas por la ley (en este caso el exterminio de los animales que a su columnista le resultan desagradables). Para aquello no se requiere de un título de idoneidad o de credenciales académicas respetables.

El mensaje canalizado a través de un medio de difusión de esta naturaleza tiene una responsabilidad social y en este caso ambiental. La actividad de su columnista si bien se asienta en el derecho de la libre opinión (no se evidencia el deber de información o la búsqueda y garantía de la verdad para este caso) tiene claras limitantes en nuestra constitución nacional. Me refiero a los principios de dignidad humana y buen nombre de los ciudadanos. Los periodistas cuando usan medios masivos para difundir su información se encuentran limitados por estos derechos de ciudadanos que como yo, rechazamos el uso de la injuria como medio periodístico. De allí que esta profesional del periodismo sea responsable por el contenido de sus mensajes, especialmente cuando estos han sido dirigidos sin otro objeto más que el del insulto y la difamación de un grupo determinable de ciudadanos (todos aquellos sensibles al sufrimiento de los animales, sin perjuicio de que sean o no antitaurinos).

Según la Sentencia de Tutela- 048/93 si bien la libertad de información, puede ser interpretada y protegida como derecho fundamental, implica correlativamente un buen ejercicio de la misma en términos de responsabilidad social. Dicha responsabilidad puede aumentar según el medio empleado y su influencia en los receptores. De allí que la difusión irresponsable de un informe periodístico caracterizado por la falsedad, la calumnia o la difamación, se constituya en un abuso a la libertad , que de contera afecta tanto la dignidad humana como la profesión del periodismo.

Así mismo, la Corte Constitucional en Sentencia T-218/09 ha considerado que entre los rasgos particulares de la libertad de prensa se encuentren los siguientes: (4) el hecho de que el funcionamiento de los medios de comunicación involucra el ejercicio de derechos fundamentales

por distintos sujetos, y tiene el potencial de lesionar derechos fundamentales ajenos; (5) la responsabilidad social adscrita, por lo mismo, al ejercicio de la libertad de prensa; (6) la previsión expresa de un margen para la regulación estatal de esta libertad en la Carta Política, y la posibilidad de establecer limitaciones puntuales con cumplimiento estricto de las condiciones constitucionales, y sujetas a un control estricto de constitucionalidad; (7) su potencial para entrar en conflicto con otros derechos fundamentales, los cuales estarán sujetos a ponderación y armonización concreta sobre la base inicial de la primacía de la libertad de prensa(Cfr. Sentencia T-391 de 2007. M.P. Manuel José Cepeda Espinosa.)

Por todo lo anterior a título personal les solicito se sirvan manifestar si lo afirmado por la columnista, refleja la opinión del comité editorial de la revista CARAS.

La presente carta se envía por la autora a la revista CARAS y se distribuye por medio de las redes sociales.

Con mis sentimientos de mayor consideración,

María Alejandra Calle-Cook (LL.M, MSc)

Identificar:

El género discursivo, considerando la práctica social en la que puede darse este texto

El tipo de texto

El locutor o voz responsable del texto

El interlocutor o lector para el cual está construido el texto

El tema

Los enunciadores

Enunciatorio: puntos de vista atribuidos a los interlocutores

La dimensión en la que está construido el discurso

El macroacto de habla y la tonalidad.

Comparar la dimensión del sujeto y el macroacto de habla del texto ¡Vivan los humanos! y de la carta de respuesta.

TALLER DE ANÁLISIS. SOBRE LA IGUALDAD EN MAFALDA

Identificar:

El género discursivo

El tipo de texto

El locutor o voz responsable del texto

El interlocutor o lector para el cual está construido el texto

El tema

Los enunciadores

Enunciatorios: puntos de vista atribuidos a los interlocutores

Las dimensiones discursivas de los sujetos

Las tonalidades





TALLER DE ANÁLISIS. SOBRE DEMOCRACIA EN MAFALDA

Identificar:

El tema

Los enunciadores

Enunciarios: puntos de vista atribuidos a los interlocutores

La dimensión discursiva del sujeto

La tonalidad

La voz ajena

TALLER DE RECONSTRUCCIÓN. ORGANIZAR “LA HORA DE TODAS LAS VÍCTIMAS”

Poner en orden los siguientes cuadros para armar el artículo “La hora de todas las víctimas”

La hora de las víctimas no puede ser entendida como una oportunidad para sacar provechos políticos y cualquier intento, venga de donde venga, tiene que ser repudiado. Pero además, como me decía un líder del Salado: “Si van a hacer una mesa de negociación exclusivamente para las víctimas de las Farc, ¿en dónde me va a meter a mí que he sido víctima de las Farc y de los paras?”

Toda esta reflexión la traigo a colación porque me preocupa la manera en que el uribismo está participando en el debate sobre quiénes deben ser las víctimas que van a ir a La Habana. Sin ruborizarse han planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.

Desde entonces, las víctimas que he ido conociendo a lo largo de la vida y de mi trabajo periodístico se han caracterizado porque nunca han empuñado las armas ni armado un grupo de autodefensa para vengar la muerte de sus seres queridos. Por el contrario, se han dedicado a reconstruir sus vidas, sus pueblos, sus familias. El país que siempre nos ha estigmatizado no conoce de lo que somos capaces las víctimas de este conflicto y de todo lo que podemos aportarle a este país.

Sin embargo, pese a que ya somos una realidad y de que se acerca nuestro tiempo, según nos dicen, las víctimas del conflicto colombiano aún deambulamos por el país, mascullando nuestro drama de manera vergonzante, sin que nuestras miradas nos delaten, mientras el país político nos intenta resarcir con leyes que no se aplican y los victimarios se lavan las manos diciendo verdades que en realidad son fábricas de mentiras.

Según las estadísticas, somos 6 millones de colombianos. A la mayoría de nosotros nos tocó aprender a lidiar con nuestra tragedia en la penumbra de la soledad porque la sociedad nos dejó solas. Para sobrevivir al dolor, sacamos fuerzas de entre las entrañas, allá donde muy pocos seres son capaces de adentrarse sin perder el juicio. Aprendimos a sobrevivir pese a la indiferencia y nos las hemos ingeniado para disipar el odio que siembra en uno el peso de la impunidad.

Imponer una tabla de víctimas me parece indigno para con las víctimas de este país porque nos revictimiza y nos degrada aún más de lo que ya nos degradó la guerra. Comparto con el uribismo su interés por visibilizar a las víctimas de las Farc y la urgencia de que las Farc les den la cara a las víctimas. También sé que ese grupo político representa parte de una sociedad que tiene que ser escuchada porque puso 7 millones de votos y que este proceso de paz tiene que hacerse también con el uribismo. Pero repudio su tesis de estratificar a las víctimas. Su propósito es el de visibilizar a las de las Farc con el objeto de invisibilizar a las demás. Esa visión mezquina del conflicto solo nos lleva a la consagración de la guerra y a que el número de víctimas pase de 6 millones a 10 o a 20.

231

Así me atrevería a definir a las víctimas que hemos logrado sobrevivir sin perder el juicio en este conflicto. Y en esa definición deberían caber sin excepción todas las víctimas de este conflicto. Desde las víctimas de las Farc, como el general Mendieta y del ELN como el exsenador Juan Fernando Cristo, cuyo padre fue asesinado por ese grupo guerrillero, pasando por el padre del senador Iván Cepeda asesinado por los paramilitares, hasta llegar a los campesinos del Cauca, del Urabá, de Montes de María, del Magdalena medio, entre otras regiones, que han sido víctimas de todos los actores armados a la vez –de las Farc, de los paras y de los agentes del estado–, como si el universo entero se hubiera ensañado contra ellos. En una de esas masacres, por allá en los noventa, cayó mi hermana Silvia, también periodista, junto con unos valientes líderes campesinos, asesinados por estar pensando en cómo aclimatar la paz y no en cómo incentivar la guerra.

TALLER DE ANÁLISIS. ORGANIZAR “LA HORA DE TODAS LAS VÍCTIMAS”

Poner en orden los siguientes cuadros para armar el artículo “La hora de todas las víctimas”

Ya con el texto organizado, veamos cómo se extrae la macroestructura, aplicando las macrorreglas de supresión, generalización e integración.

Párrafo 1: aplicamos la macrorregla de supresión de información poco relevante.

Párrafo 2: aplicamos las macrorreglas de supresión e integración.

Párrafo 3: aplicamos la macrorregla de generalización: incluimos en todas las víctimas, las clases

La hora de todas las víctimas

Por María Jimena Duzán

1. Según las estadísticas, somos 6 millones de colombianos. A la mayoría de nosotros nos tocó aprender a lidiar con nuestra tragedia en la penumbra de la soledad porque la sociedad nos dejó solas. Para sobrevivir al dolor, sacamos fuerzas de entre las entrañas, allá donde muy pocos seres son capaces de adentrarse sin perder el juicio. Aprendimos a sobrevivir pese a la indiferencia y nos las hemos ingeniado para disipar el odio que siembra en uno el peso de la impunidad.

2. Sin embargo, pese a que ya somos una realidad y de que se avecina nuestro tiempo, según nos dicen, las víctimas del conflicto colombiano aún deambulamos por el país, mascullando nuestro drama de manera vergonzante, sin que nuestras miradas nos delaten, mientras el país político nos intenta resarcir con leyes que no se aplican y los victimarios se lavan las manos diciendo verdades que en realidad son fábricas de mentiras.

3. Así me atrevería a definir a las víctimas que hemos logrado sobrevivir sin perder el juicio en este conflicto. Y en esa definición deberían caer sin excepción todas las víctimas de este conflicto. Desde las víctimas de las Farc, como el general Mendieta y del ELN como el exsenador Juan Fernando Cristo, cuyo padre fue asesinado por ese grupo guerrillero, pasando por el padre del senador Iván Cepeda asesinado por los paramilitares, hasta llegar a los campesinos del Cauca, del Urabá, de Montes de María, del Magdalena medio, entre otras regiones, que han sido víctimas de todos los actores armados a la vez de las Farc, de los paras y de los agentes del estado, como si el universo entero se hubiera ensañado contra ellos. En una de esas masacres, por allá en los noventa, cayó mi hermana Silvia, también periodista, junto con unos valientes líderes campesinos, asesinados por estar pensando en cómo aclimatar la paz y no en cómo incentivar la guerra.

4. Desde entonces, las víctimas que he ido conociendo a lo largo de la vida y de mi trabajo periodístico se han caracterizado porque nunca han empuñado las armas ni armado un grupo de autodefensa para vengar la muerte de sus seres queridos. Por el contrario, se han dedicado a reconstruir sus vidas, sus pueblos, sus familias. El país que siempre nos ha estigmatizado no conoce de lo que somos capaces las víctimas de este conflicto y de todo lo que podemos aportar a este país.

5. Toda esta reflexión la traigo a colación porque me preocupa la manera en que el uribismo está participando en el debate sobre quiénes deben ser las víctimas que van a ir a La Habana. Sin ruborizarse han planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.

6. Imponer una tabla de víctimas me parece indigno para con las víctimas de este país porque nos revictimiza y nos degrada aún más de lo que ya nos degradó la guerra. Comparto con el uribismo su interés por visibilizar a las víctimas de las Farc y la urgencia de que las Farc les den la cara a las víctimas. También sé que ese grupo político representa parte de una sociedad que tiene que ser escuchada porque puso 7 millones de votos y que este proceso de paz tiene que hacerse también con el uribismo.

7. Pero repudio su tesis de estratificar a las víctimas. Su propósito es el de visibilizar a las de las Farc con el objeto de invisibilizar a las demás. Esa visión mezquina del conflicto solo nos lleva a la consagración de la guerra y a que el número de víctimas pase de 6 millones a 10 o a 20.

8. La hora de las víctimas no puede ser entendida como una oportunidad para sacar provechos políticos y cualquier intento, venga de donde venga, tiene que ser repudiado. Pero además, como me decía un líder del Salado: “Si van a hacer una mesa de negociación exclusivamente para las víctimas de las Farc, ¿en dónde me va a meter a mí que he sido víctima de las Farc y de los paras?”

de víctimas mencionadas en el párrafo.

Párrafo 4: aplicamos las macrorreglas de supresión e integración.

Párrafo 5: aplicamos la macrorregla de supresión.

Párrafo 6: aplicamos la macrorregla de supresión.

Párrafo 7: aplicamos la macrorregla de supresión

Párrafo 8: aplicamos la macrorregla de supresión

Dejamos ahora sólo lo subrayado para ver mejor cómo opera las macrorreglas.

La hora de todas las víctimas

Por María Jimena Duzán

1. Aprendimos a sobrevivir pese a la indiferencia y nos las hemos ingeniado para disipar el odio que siembra en uno el peso de la impunidad.
2. Sin embargo, pese a que ya somos una realidad y de que se avecina nuestro tiempo, según nos dicen, el país político nos intenta resarcir con leyes que no se aplican y los victimarios se lavan las manos diciendo verdades que en realidad son fábricas de mentiras.
3. Así me atrevería a definir a las víctimas que hemos logrado sobrevivir sin perder el juicio en este conflicto. Y en esa definición deberían caer sin excepción todas las víctimas de este conflicto.
4. Desde entonces, las víctimas que he ido conociendo a lo largo de la vida y de mi trabajo periodístico se han caracterizado porque nunca han empuñado las armas ni armado un grupo de autodefensa para vengar la muerte de sus seres queridos. El país que siempre nos ha estigmatizado no conoce de lo que somos capaces las víctimas de este conflicto y de todo lo que podemos aportarle a este país.
5. Sin ruborizarse el uribismo ha planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.
6. Comparto con el uribismo su interés por visibilizar a las víctimas de las Farc y la urgencia de que las Farc les den la cara a las víctimas. También sé que ese grupo político representa parte de una sociedad que tiene que ser escuchada porque puso 7 millones de votos y que este proceso de paz tiene que hacerse también con el uribismo.
7. Pero repudio su tesis de estratificar a las víctimas. Su propósito es el de visibilizar a las de las Farc con el objeto de invisibilizar a las demás.
8. La hora de las víctimas no puede ser entendida como una oportunidad para sacar provechos políticos y cualquier intento, venga de donde venga, tiene que ser repudiado.

Iniciamos de nuevo a depurar la información en aras de extraer las ideas principales de manera más precisa.

La hora de todas las víctimas

Por María Jimena Duzán

1. ~~Aprendimos a sobrevivir pese a la indiferencia y nos las hemos ingeniado para disipar el odio que siembra en uno el peso de la impunidad.~~
2. Sin embargo, pese a que ya somos una realidad y de que se avecina nuestro tiempo, según nos dicen, el país político nos intenta resarcir con leyes que no se aplican y los victimarios se lavan las manos diciendo verdades que en realidad son fábricas de mentiras.
3. ~~Así me atrevería a definir a las víctimas que hemos logrado sobrevivir sin perder el juicio en este conflicto. Y en esa definición deberían caber sin excepción todas las víctimas de este conflicto.~~
4. Desde entonces, las víctimas que he ido conociendo a lo largo de la vida y de mi trabajo periodístico se han caracterizado porque nunca han empuñado las armas ni armado un grupo de autodefensa para vengar la muerte de sus seres queridos. El país que siempre nos ha estigmatizado no conoce de lo que somos capaces las víctimas de este conflicto y de todo lo que podemos aportarle a este país.
5. Sin ruborizarse el uribismo ha planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.
6. ~~Comparto con el uribismo su interés por visibilizar a las víctimas de las Farc y la urgencia de que las Farc les den la cara a las víctimas. También sé que ese grupo político representa parte de una sociedad que tiene que ser escuchada porque puso 7 millones de votos y que este proceso de paz tiene que hacerse también con el uribismo.~~
7. Pero repudio su tesis de estratificar a las víctimas. Su propósito es el de visibilizar a las de las Farc con el objeto de invisibilizar a las demás.
8. La hora de las víctimas no puede ser entendida como una oportunidad para sacar provechos políticos y cualquier intento, venga de donde venga, tiene que ser repudiado.

Habiendo aplicado la macrorregla de supresión en todos, dejamos de nuevo la información subrayada. De modo que queden las ideas que estructuran el texto:

La hora de todas las víctimas

Por María Jimena Duzán

El país político nos intenta resarcir a las víctimas con leyes que no se aplican y los victimarios se lavan las manos diciendo verdades que en realidad son fábricas de mentiras.

Las víctimas que he ido conociendo a lo largo de la vida y de mi trabajo periodístico se han caracterizado porque nunca han empuñado las armas ni armado un grupo de autodefensa para vengar la muerte de sus seres queridos.

Sin ruborizarse el uribismo ha planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.

Su propósito es el de visibilizar a las de las Farc con el objeto de invisibilizar a las demás.

La hora de las víctimas no puede ser entendida como una oportunidad para sacar provechos políticos y cualquier intento, venga de donde venga, tiene que ser repudiado.

Entonces, la Macroestructura del texto “La hora de todas las víctimas” es la siguiente:

Macroidea o macroproposición: El uribismo ha planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.

Ideas subordinadas:

El país político nos intenta resarcir a las víctimas con leyes que no se aplican y los victimarios se lavan las manos diciendo verdades que en realidad son fábricas de mentiras.

Las víctimas que he ido conociendo a lo largo de la vida y de mi trabajo periodístico se han caracterizado porque nunca han empuñado las armas ni armado un grupo de autodefensa para vengar la muerte de sus seres queridos.

Su propósito es el de visibilizar a las de las Farc con el objeto de invisibilizar a las demás.

La hora de las víctimas no puede ser entendida como una oportunidad para sacar provechos políticos y cualquier intento tiene que ser repudiado.

Evidentemente, en la macroestructura debe encontrarse la idea principal, es decir, la idea en la que podría sintetizarse todo el texto. Esta se muestra enseguida:

La hora de todas las víctimas

Por María Jimena Duzán

El uribismo ha planteado una tabla de víctimas en la que se nos intenta discriminar según quiénes fueron nuestros victimarios. Y dentro de esa estratificación un tanto macabra, las víctimas más relevantes serían las de las Farc.

TALLER DE ANÁLISIS. “SOBRE LA GUERRA”

Sobre la guerra

Por Estanislao Zuleta

1. Pienso que lo más urgente cuando se trata de combatir la guerra es no hacerse ilusiones sobre el carácter y las posibilidades de este combate. Sobre todo no oponerle a la guerra, como han hecho hasta ahora casi todas las tendencias pacifistas, un reino del amor y la abundancia, de la igualdad y la homogeneidad, una entropía social. En realidad la idealización del conjunto social a nombre de Dios, de la razón o de cualquier cosa conduce siempre al terror, y como decía Dostoyevski, su fórmula completa es "Liberté, égalité, fraternité... de la mort". Para combatir la guerra con una posibilidad remota, pero real de éxito, es necesario comenzar por reconocer que el conflicto y la hostilidad son fenómenos tan constitutivos del vínculo social, como la interdependencia misma, y que la noción de una sociedad armónica es una contradicción en los términos. La erradicación de los conflictos y su disolución en una cálida convivencia no es una meta alcanzable, ni deseable, ni en la vida personal -en el amor y la amistad-, ni en la vida colectiva. Es preciso, por el contrario, construir un espacio social y legal en el cual los conflictos puedan manifestarse y desarrollarse, sin que la oposición al otro conduzca a la supresión del otro, matándolo, reduciéndolo a la impotencia o silenciándolo.

2. Es verdad que para ello, la superación de "las contradicciones antinómicas" entre las clases y de las relaciones de dominación entre las naciones es un paso muy importante. Pero no es suficiente y es muy peligroso creer que es suficiente. Porque entonces se tratará inevitablemente de reducir todas las diferencias, las oposiciones y las confrontaciones a una sola diferencia, a una sola oposición y a una sola confrontación; es tratar de negar los conflictos internos y reducirlos a un conflicto externo, con el enemigo, con el otro absoluto: la otra clase, la otra religión, la otra nación; pero éste es el mecanismo más íntimo de la guerra y el más eficaz, puesto que es el que genera la felicidad de la guerra.

3. Los diversos tipos de pacifismo hablan abundantemente de los dolores, las desgracias y las tragedias de la guerra –y esto está muy bien, aunque nadie lo ignora-; pero suelen callar sobre ese otro aspecto tan inconfesable y tan decisivo, que es la felicidad de la guerra. Porque si se quiere evitar al hombre el destino de la guerra hay que empezar por confesar, serena y severamente la verdad: la guerra es fiesta. Fiesta de la comunidad al fin unida con el más entrañable de los vínculos, del individuo al fin disuelto en ella y liberado de su soledad, de su particularidad y de sus intereses; capaz de darlo todo, hasta su vida. Fiesta de poderse aprobar sin sombras y sin

dudas frente al perverso enemigo, de creer tontamente tener la razón, y de creer más tontamente aún que podemos dar testimonio de la verdad con nuestra sangre. Si esto no se tiene en cuenta, la mayor parte de las guerras parecen extravagantemente irracionales, porque todo el mundo conoce de antemano la desproporción existente entre el valor de lo que se persigue y el valor de lo que se está dispuesto a sacrificar. Cuando Hamlet se reprocha su indecisión en una empresa aparentemente clara como la que tenía ante sí, comenta: "Mientras para vergüenza mía veo la destrucción inmediata de veinte mil hombres que, por un capricho, por una estéril gloria van al sepulcro como a sus lechos, combatiendo por una causa que la multitud es incapaz de comprender, por un terreno que no es suficiente sepultura para tantos cadáveres". ¿Quién ignora que este es frecuentemente el caso? Hay que decir que las grandes palabras solemnes: el honor, la patria, los principios, sirven casi siempre para racionalizar el deseo de entregarse a esa borrachera colectiva.

4. Los gobiernos saben esto, y para negar la disensión y las dificultades internas, imponen a sus súbditos la unidad mostrándoles, como decía Hegel, la figura del amo absoluto: la muerte. Los ponen a elegir entre solidaridad y derrota. Es triste sin duda la muerte de los muchachos argentinos y el dolor de sus deudos y la de los muchachos ingleses y el de los suyos; pero es tal vez más triste ver la alegría momentánea del pueblo argentino unido detrás de Galtieri y la del pueblo inglés unido detrás de Margaret Thatcher.

5. Si alguien me objetara que el reconocimiento previo de los conflictos y las diferencias, de su inevitabilidad y su conveniencia, arriesgaría paralizar en nosotros la decisión y el entusiasmo en la lucha por una sociedad más justa, organizada y racional, yo le replicaría que para mí una sociedad mejor es una sociedad capaz de tener mejores conflictos. De reconocerlos y de contenerlos. De vivir no a pesar de ellos, sino productiva e inteligentemente en ellos. Que sólo un pueblo escéptico sobre la fiesta de la guerra, maduro para el conflicto, es un pueblo maduro para la paz

Identifique:

La macroestructura del texto

Los conectores lógicos

TALLER DE ANÁLISIS. ORGANIZAR “LA HORA DE TODAS LAS VÍCTIMAS”

Poner en orden los siguientes cuadros para armar el artículo “La hora de todas las víctimas”

TALLER DE PRODUCCIÓN

Guía Para Escribir El Artículo De Opinión

El módulo sobre argumentación escrita, se evaluará mediante un artículo de opinión escrito por cada estudiante. El artículo debe cumplir con las siguientes características:

FORMATO

Cantidad de palabras: Entre 800 y 1000

Interlineado: espacio y medio (1,5).

Márgenes: 3 cm. a cada lado

Hoja: tamaño carta

Marcar el artículo con el nombre del estudiante, la asignatura, el grupo y el número de entrega (Ejemplo, Entrega 1, 2 o 3), debajo del título del artículo. No poner hojas en blanco ni portadas.

ESTRUCTURA Y REGLAS

Escribir un artículo argumentativo con la siguiente estructura:

Título: Debe ser creativo (debe ser una invitación a que el lector potencial se anime a leer el texto) y relacionado con el tema que vas a tratar.

A diferencia de la planeación en la que debían poner los subtítulos, el artículo de opinión no debe tener subtítulos; debe ser un texto conectado a través de conectores lógicos, de signos de puntuación y de su contenido mismo.

Introducción: Contextualiza el tema de tu texto (presenta qué está pasando actualmente sobre el tema, con datos o situaciones, sin tu punto de vista), delimita y finalmente presenta tu punto de vista. (Valor 0,8)

Argumento 1. Presenta un argumento a partir de un esquema reconocido (ejemplo, autoridad, analogía, causal o deductivo). En el argumento debes explicitar los datos, la ley de paso y confirmar tu punto de vista a través de una conclusión derivada. (Valor 1,0)
Debes citar las fuentes de donde extraes la información.

Argumento 2. Presenta un argumento a partir de un esquema reconocido (ejemplo, autoridad, analogía, causal o deductivo). En el argumento debes explicitar los datos, la ley de paso y confirmar tu punto de vista a través de una conclusión derivada. (Valor 1,0)
Debes citar las fuentes de donde extraes la información.

Conclusión. Realiza un párrafo de cierre en el que enfatiza su punto de vista. La conclusión es un resultado coherente con los argumentos. (0,6)

Referencias bibliográficas. Las fuentes son confiables (de acuerdo con los criterios de búsqueda de información que vimos en la capacitación que brindó la Biblioteca de la UAO) y realiza la cita de acuerdo con las Norma Apa (Cine, Comunicación, Diseño, Publicidad y Mercadeo) o con la Norma IEEE (Ingenierías). (Valor 0,5)

Al final del texto debes poner las referencias bibliográficas en orden alfabético (ver cómo citar y referenciar con esas normas en este link: <http://uao.libguides.com/c.php?g=529834&p=3623307>)

Coherencia y cohesión: No presenta errores de redacción y ortografía. Estructura bien las oraciones. Cada párrafo desarrolla una sola idea, a través de ideas de apoyo. El texto es coherente. (0,8)

Instrumento para Evaluar: Rúbrica

CRITERIOS DE EVALUACIÓN		Observaciones
Creatividad, pertinencia y relación del título con el texto	Es creativo para hacer el título, invita al lector a leer el texto y tiene relación con el texto.	
Claridad, precisión y contextualización del tema y de la tesis o punto de vista que va a defender.	Presenta, en la introducción del texto, la tesis o punto de vista de manera clara y contextualizada.	
Elaboración de dos argumentos, mediante premisas verdaderas (datos), leyes de paso y conclusiones coherentes con éstas, aplicadas a tipos válidos de argumentos.	Elabora dos argumentos, mediante premisas verdaderas (datos), leyes de paso y conclusiones coherentes con éstas, aplicadas a tipos válidos de argumentos.	
Conclusión relevante para su texto, con énfasis en su punto de vista.	Realiza un párrafo de cierre en el que enfatiza su punto de vista.	
Referenciación bibliográfica con normas APA o IEEE (según la carrera).	Referencia la bibliografía con normas APA o IEEE.	
Pertinencia y explicación de las citas directas e indirectas.	Las citas que usa son relevantes para defender su punto de vista, las explica y las usa para este fin.	
Cohesión textual y coherencia.	No presenta errores de redacción y ortografía. El texto es coherente. (0,8)	

ANEXO 4. ALGUNAS RESPUESTAS DE LA PRUEBA INICIAL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La pregunta para la producción del texto argumentativo fue:

A propósito de los diálogos de paz y el posible postconflicto, ¿qué opina sobre la convivencia del ciudadano común con ex guerrilleros? Argumente su respuesta.

FRAGMENTOS DE RESPUESTAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

“A modo de opinión personal, pienso que el tema de convivir con personas provenientes de un proceso de reinserción a la vida civil se debe amnalizar con cuidado, ya que estos individuos en su mayoría han crecido con unos parámetros de vida social bastante cesgados por una ideología política.

En este sentido creo que estas personas tendrían que pasar por un proceso de adaptación, en el que se afiancen una serie de códigos morales y eticos para que puedan tener una aceptación en el entorno social”.

“para mi la convivencia con personas que han maltratado el país con violencia, es muy difícil y en cierta manera me llenaría de temor que delincuentes que practicaron toda indole de violencia vivan en nuestro espacio, donde nos sentimos seguros, y donde esta segura nuestra familia”.

“No me parece mal la convivencia ya que si decide desmovilarse, es porque quería cambiar de vida, de igual manera deja aprendizaje, no podemos exluirlo de la sociedad por ser exguerrillero, y los que están en la cárcel pues fue porque ellos mismos se lo buscaron, sin embargo allá también hablara con ciudadanos comunes”.

“Yo opino que la convivencia del ciudadano común con ex paramilitares y exguerrilleros va a ser muy complicada en el principio, ya que a estas personas ex integrantes de estos grupos se les ve como terroristas y sanguinarios; Se tiene una mirada genral de estas personas como peligrosas y nadie querrá tenerlas cerca. En pocas palabras serán discriminados por haber pertenecido a estos grupos con pensamiento revolucionarios”.

“opino que seria perturbador convivir con asesinos y criminales, y indignante, que no pagaran por sus actos”.

“Llegándose a dar el caso de que se logren bajar las armas, pienso que la guerra igual continuaría por que los ciudadanos están ofendidos con estos grupos armados debido a todo el daño que han causado, no solo a la nación, sino a muchos de sus integrantes por las violaciones, secuestros, obligar a desalojar los campos a muchos de sus habitantes, todos los bombardeos y muertes causadas pro la guerra, por el conflicto armado, pienso que una paz es imposible de lograrse”.

“Mi opinion frente al supuesto tratado de paz es de rechazo o pues pienso que estos señores que han hecho tanto daño, que tienen cantidad de personas muertas encima no son angelitos, estas personas solo buscan tener poder en este Estado y hacer quien sabe que con este pais, pienso que no puede haber paz folo firmando uno papel y estableciendo reglas que estos señores solo quieren que sean a su favor o por que la demora creo que les conviene pues claro tienen una mejor vida, nadie los molesta mientras ellos dan órdenes de matar a nuestra gente inocente la paz se realizaria entre personas coherentes con los actos que conlleva una sana convivencia”.

FRAGMENTOS DE RESPUESTAS DEL GRUPO DE CONTROL

“Opino que lo último que este país necesita es impunidad, una cosa es conciliar y otra muy diferente es olvidarse del dolor que aun sufren muchas familias, no es justo para ellas que les hayan arrebatado a sus seres queridos y que ahora sus victimarios vayan a ser sus vecinos”.

“Opino que la convivencia podría ser mala, pues se han presentado casos de rechazos hacia el exguerrillero por parte de la sociedad, porque piensan que tienen mentalidad de asesinos, o que les podría pasar algo malo si los aceptan, tienen una mala imagen de ellos; por otra parte, para el exguerrillero no es fácil tener ese cambio de vida, el rechazo de la sociedad podría ser peor para ellos”.

“La verdad no conozco demasiado del comportamiento que llevan a cabo las personas con ex guerrilleros, pero debe ser un poco parecido al miedo que sienten europeos por mulsulmanes. Supongo que esta mal repudiarlos pero al que no le toc vivir la guerra no sabe que es perder todo por un grupo armado”.

“Depende de la experiencia de cada individuo, si una mujer fue víctima de desplazamiento y agresión es muy posible que no tenga tolerancia por estas personas, en general y opinión personal creería que podría haber un aislamiento para estas, por que su pasado no es olvidado fácilmente”.

ANEXO 5. ALGUNAS RESPUESTAS DE LA PRUEBA FINAL DE PRODUCCIÓN DE TEXTOS

La pregunta para la producción del texto argumentativo fue:

A propósito de los diálogos de paz y el posible postconflicto, ¿qué opina sobre la convivencia del ciudadano común con ex guerrilleros? Argumente su respuesta.

FRAGMENTOS DE RESPUESTAS DEL GRUPO EXPERIMENTAL

“Los ciudadanos tenemos que dar la oportunidad de resocializar a exguerrilleros, como un deber para dar término al conflicto armado que se vive en el país, ya que por la vía armada no se ha solucionada nada en 50 años de guerra”.

“Yo diría que no es fácil convivir con personas que estan afectadas psicologicamente y más aún con personas que han matado, torturado y secuestrado. Sin embargo en algunos casos son personas que han sido obligadas a estar en la guerrilla y merecen una vida digna”.

“La desmovilización en Colombia ya se ha venido dando desde hace unos años. Ahora bien para una persona del común y el desmovilizado, la situación de convivir es muy complicada, puesto que hay personas que han sido afectadas por este y es así como pueden guardar algún rencor.

También, a un desmovilizado se le dificulta mucho conseguir trabajo, por esto se les da otra identidad, pero esto solo servirá para personas que no sea muy conocidas por hechos violentos. En este caso, el hecho de convivir con personas que han sido violentas es muy complejo para ambos, por el medio de uno y el rechazo del otro”.

“La convivencia del ciudadano común con cualquier exguerrillero seguramente será sana en la medida que se realice el protocolo posconflicto adecuado. El mejor ejemplo de esto son los paramilitares reinsertados a la sociedad, quienes mantiene su calidad en reserva y han logrado una inclusión positiva en la sociedad. Todo esto gracias a las condiciones de favorabilidad garantizadas por el gobierno; por lo tanto como ciudadanos colombianos se debiera mantener las condiciones de igualdad para el nuevo actor reincertado, logrando así un ambiente de paz para la sociedad colombiana en general.

Se puede inferir que bajo estas condiciones el tránsito a un estado en paz será sano y controlado. Se logrará de manera paulatina una reinserción de los ex combatientes a la sociedad”.

“Estoy de acuerdo con el proceso de paz y lo apoyo, pues se puede decir que Colombia durante toda su historia ha estado en medio de guerras, conflicto y violencia.

Sin embargo, no creo que sea del todo exitosa la reinserción de ex-guerrilleros a la vida civil, pues es bastante complicado lograr que se adapten adecuadamente a convivir en medio de la sociedad común, además de que posiblemente sean rechazados, no aceptados por los otros ciudadanos, sin mencionar que es probable que los asesinen como ocurrió en ocasiones anteriores”.

FRAGMENTOS DE RESPUESTAS DEL GRUPO DE CONTROL

“Opino que no todas las personas merecemos una segunda oportunidad, todos tenemos derecho a cambiar nuestra vida.

Personalmente para mí a veces pienso que lo mejor sería el castigo, pero realmente lo mejor es acabar con la violencia con diálogo, la violencia trae más violencia y una guerra sin fin”.

“Creo que no debería de ser así.

Aunque hubo una desmovilización no creo que haya un cambio radical. Guerrillero será guerrillero. ¿Cuántas vidas asesinó? y no le importó absolutamente nada. Por lo anterior, no estoy de acuerdo”.

“Me parece que de esa forma se mejoraría las relaciones incitando a que ellos los ex-guerrilleros tengan una nueva y buena vida porque a pesar de que cometieron quizás atrocidades, merecen otra oportunidad, además, así se acabaría de raíz el conflicto, si ponemos de parte y parte convivir en paz”.

“Me parece mal el hecho de que las personas comunes tengamos que convivir con los exguerrilleros, ya que puede que no todas hayan querido ser malas personas, porque fueron obligados pero de todas formas puede llegar un momento en que quieran seguir haciéndole daño a alguien o en momentos de rabia y se armen grupos urbanos de guerrilla a parte de los grupos que ha hay en cada ciudad”.

“Temor, el ciudadano comun no tiene el valor y la madurez para enfrentar una situación como la anterior descrita; y el ciudadano comun es el que mas predomina en nuestro país”.

“no estoy de acuerdo, ya que no me parece lógico que una persona reciba unos beneficios luego de una vida de terrorismo y crímenes”.