

**TERCER ENCUENTRO REGIONAL SOBRE LA LECTURA Y LA ESCRITURA
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL AULA DE CLASE.
MEDELLÍN, UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA, 1º DE SEPTIEMBRE DE 2006**

**COMPETENCIA ARGUMENTATIVA Y ESTRATEGIAS
METACOGNITIVAS. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

Luz Mariela Osorio Zapata¹
luz.osorio@gmail.com

**Dije que ‘combatiría’ al otro hombre —pero ¿no le daría razones?
Ciertamente; ¿mas qué alcance tienen? Al término de las razones
sobreviene la persuasión. (Piensa en lo que sucede cuando los
misioneros convierten a los nativos)**

Ludwing Wittgenstein

En este trabajo se abordan, específicamente, problemas en la producción de textos argumentativos por parte de los estudiantes². Se discute, así mismo, la pertinencia del uso de estrategias metacognitivas para resolverlos y se exponen resultados preliminares de una enseñanza específica realizada en el espacio de conceptualización³: Procesos orales, de lectura y escritura, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se espera, además, que los productos y los aportes de esta experiencia sirvan como referencia y apoyo docente a los rediseños curriculares en beneficio de los estudiantes, no solo de la educación superior, sino también de la educación media.

INTRODUCCIÓN

Como se sabe, los problemas relacionados con la lectura y la escritura han constituido una preocupación mundial, ya que inciden directamente en el desarrollo de las regiones y las naciones, debido a la dependencia directa que tienen no sólo con el desarrollo de la capacidad científica sino también con la

¹ Docente del Espacio de Conceptualización: Procesos orales, de lectura y escritura. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

² Avances parciales de la investigación “Competencias argumentativa y sociolingüística. Intervención pedagógica en Educación Superior en el Municipio de Medellín” - Título provisional.

³ Para ampliar o precisar este concepto, véase la ponencia: Una aproximación al programa de espacio de conceptualización: Procesos orales, de lectura y escritura, presentada en el Segundo Encuentro Regional de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Medellín: Universidad EAFIT, 2005: 4.

posibilidad de acceso al conocimiento de frontera en el ámbito internacional. Es por esto por lo que, uno de los mayores desafíos que tiene Colombia, en materia educativa, es superar los niveles bajos y medios de las competencias comunicativas (PRUEBAS SABER, ICFES, UNESCO) de tal manera que los niños, niñas y jóvenes puedan desarrollar los procesos de aprendizaje de la lengua, las ciencias y las artes, y se optimicen las posibilidades de acceder al conocimiento. En esa perspectiva se presenta este trabajo de manera que permita reflexionar y aportar en la cualificación de las competencias comunicativas, y en especial, de la competencia argumentativa en estudiantes de educación superior, mediante la implementación de una intervención pedagógica específica.

En el marco del III ENCUENTRO REGIONAL DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EL AULA DE CLASE, se abordan, específicamente, problemas en la producción de textos argumentativos de opinión por parte de los estudiantes, así como los resultados preliminares en relación con las ganancias obtenidas, en términos de aprendizaje, posibilitadas por el uso de estrategias metacognitivas.

EL PROBLEMA

Tradicionalmente, en la educación básica y media, en la asignatura de lengua castellana, se privilegian estrategias y actividades con textos narrativos y en mucha menor medida con textos expositivos y argumentativos. De acuerdo con la conceptualización y los criterios definidos para las PRUEBAS SABER y los EXÁMENES DE ESTADO, el grupo de textos mencionado constituye la referencia básica para el trabajo pedagógico, lo cual hace necesario que los estudiantes conozcan y apliquen estrategias específicas para la comprensión y producción de otros tipos de texto, como lo confirman los análisis de los resultados de las evaluaciones precipitadas.

Como consecuencia de lo anterior, en el ámbito de la educación superior, se encuentra que los estudiantes de las licenciaturas manifiestan déficits en el saber teórico y técnico para la producción de textos, la comprensión de lectura y la argumentación oral propios de un estudiante universitario, lo cual incide de manera significativa en sus éxitos profesionales, académicos, laborales y en su desarrollo personal. El bajo dominio de la producción de textos académicos, pertinente para la educación universitaria manifiesta el estancamiento en el desarrollo del pensamiento científico de los estudiantes. Así mismo, La baja comprensión de las teorías científicas producto de la ausencia de dominio de la lectura metatextual y crítica impide que el estudiante tenga éxito con el conocimiento científico que soporta sus estudios académicos. La involución de la

argumentación y sustentación oral de tesis en la cual están involucrados los procesos de pensamiento crítico y argumental obstaculiza la capacidad para sustentar el pensamiento propio⁴.

La comprensión y la producción de textos han sido objeto de abundante número de investigaciones dada la complejidad inherente no sólo al interior de los procesos de lectura y escritura, sino también de los factores asociados a su aprendizaje, desarrollo, cualificación y evaluación. Como se dijo, la producción textual ha sido menos estudiada sobre todo en lo que tiene que ver con textos argumentativos. Esta es una de las razones por las cuales se considera pertinente abordar esta temática particular en el marco de este evento.

Las investigaciones previas en comprensión y producción de textos argumentativos evidencian que es posible mejorar el desempeño de los estudiantes con programas sistemáticos, rigurosos e intencionales. Sin embargo, todavía existen muchas preguntas no resueltas, entre ellas: ¿Cuáles estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes y enseñan los maestros, en nuestro medio, para la comprensión y producción de textos argumentativos?, ¿cuáles procesos cognitivos se privilegian en la enseñanza de la comprensión y producción de textos argumentativos?, ¿qué ocurre con los códigos sociolíngüísticos de los estudiantes frente a los de los textos argumentativos?, ¿cuáles son los componentes de formación que requieren los maestros de educación media para aplicar la intervención pedagógica y mejorar en los estudiantes los niveles de comprensión y producción de textos argumentativos? Las respuestas a estas preguntas permiten clarificar cuáles procesos cognitivos y estrategias de aprendizaje conformarían la intervención pedagógica para mejorar los niveles de comprensión y producción de textos argumentativos y además, posibilitan definir los componentes de formación que requieren los maestros, para contribuir, así, al mejoramiento de la calidad de la educación.

MODALIDADES DEL PENSAMIENTO DISCURSIVO

El propósito de este apartado es clarificar y precisar a qué se hace referencia y cuál es la concepción que subyace en esta propuesta cuando se habla de argumentación: como una de las modalidades del pensamiento discursivo y como competencia.

⁴ La situación descrita hace parte del planteamiento del problema del espacio de conceptualización, ya referenciado.

Bruner (1988) distingue dos modalidades básicas del pensamiento que requieren distintos tipos de operaciones: la paradigmática y la narrativa. Sin embargo, es necesario tener en cuenta que tanto la tipología textual, como los géneros, las formas del discurso y sus modalidades son raras en su estado puro y, por lo tanto, de ninguna manera son excluyentes; así, cuando se atiende a la clasificación por tipos de texto y se hace alusión a un texto argumentativo, lo que se entiende es que ese texto concreto es predominantemente argumentativo, pero que para sustentar una posición en relación con la tesis que desarrolla se puede hacer uso de recursos provenientes de otro tipo de texto, como la narración o la explicación.

- **Modalidad paradigmática.** Desde el punto de vista cognitivo la modalidad paradigmática implica operaciones lógicas de no contradicción, por lo que corresponde a las ciencias duras, al pensamiento matemático y físico; como sistema formal sus enunciados son verdaderos o falsos; sus conceptos tienen como nivel privilegiado el más general posible, el de las leyes, de manera que a lo particular se le considera como ejemplos. Estos conceptos que tienden a ser universales, no se solapan ni superponen, tienen una estructura arbórea y son axiomáticos en cuanto a la lógica que utilizan. Las formas discursivas que utiliza la modalidad paradigmática son: la definición (como género) y la instrucción (informe de laboratorio).

Las características principales de esta modalidad básica de pensamiento discursivo son: organización lógica del contenido; razonamiento explícito, sin errores; conceptos claros y unívocos debido a la rigurosidad de la terminología, por lo que el sentido de los términos no es reformulable; carencia de ambigüedad debido a que las unidades léxicas tienen acuerdo en la comunidad científica; lo que se transmite es universal, por lo que utiliza el presente que es el tiempo de lo universal y de las leyes, por lo que el pasado es coyuntural; el conocimiento es objetivo y la subjetividad de quien habla no es pertinente porque se trata de fenómenos en los que existe consenso social; los interlocutores de la comunidad paradigmática se mueven en la convicción lo que implica que existe consistencia lógica del pensamiento independientemente de factores contextuales; en su construcción se utilizan formas impersonales y se eliminan los subjetivemas como adjetivos y demás.

Desde el punto de vista del desarrollo, estas formas en su estado más típico, se aprenden de los 10 ó 12 años en adelante, pero para que se produzcan debe haber habido intervención, tratamiento o práctica —léase aprendizaje— precedente en pensamiento concreto, tal como lo plantean distintos modelos psicológicos, entre ellos los de Piaget y Vygotsky.

- **Modalidad narrativa.** La narración individual o grupal como relato aparece como registro del pasado en muchas culturas, pero como modalidad del pensamiento discursivo la narración se enfoca a un tipo de texto desde el punto de vista cognitivo y se recurre a ella para expresar o comprender las acciones y conductas humanas.

La modalidad narrativa presenta dos niveles: el de los hechos observables y el nivel de conciencia, en el que radica la diferencia más fuerte con la modalidad paradigmática ya que en aquella no se introduce el factor subjetivo. Sin embargo, existen narrativas en las que predomina el nivel fáctico y otras en las que predomina el nivel de conciencia. Como elemento común a todas las narrativas se encuentra que la inferencia está basada en un sistema de interpretación y en formas específicas aprendidas culturalmente por lo que producen interpretaciones coherentes con una cultura determinada. Aquí, el conocimiento no busca llegar a enunciados universales, pero tampoco se queda en el plano individual, singular, idiosincrásico e irrepetible; aunque la categoría privilegiada es la de la particularidad, se busca una categoría intermedia.

Desde el punto de vista del desarrollo, del aprendizaje, la narración es muy precoz; incluso antes de que se desarrolle el lenguaje se comprenden los relatos de los adultos y los literarios. Debido a que las narraciones tienen una alta complejidad, el recorrido para su aprendizaje es muy largo. Las primeras formas narrativas que se aprenden tienen marcadas características del plano de los hechos —como los cuentos— y lo que aparece en el plano de la conciencia, son emociones sin mucha profundidad. Por el contrario, las narrativas con predominio del plano de la conciencia son tardías en el desarrollo y es difícil precisar los momentos en que emergen porque es necesario tener en cuenta el tipo de intervención pedagógica que haya tenido ocurrencia. Sin embargo, puede decirse que es en la entrada a la adolescencia cuando se puede estar en capacidad de comprender y producir narraciones, atendiendo al plano de conciencia, que como se dijo antes, es tardío. Esta tardanza se evidencia en que los estudiantes tienen dificultad para tomar conciencia de la diferencia que existe entre los hechos y la representación de los mismos, y además, es necesario distinguir entre las representaciones propias de los hechos y las de otros sujetos en relación con esos mismos hechos. Otras habilidades que se desarrollan con la narración son la capacidad para distinguir ficción y no ficción, para comprender el lenguaje figurado, la metáfora y la ironía.

Aunque la narración posibilite hacer representaciones frente a los hechos, también es posible la metarrepresentación, lo que no ocurre en la modalidad paradigmática que puede existir sin metarrepresentaciones. Ya que en la narración existen las

personas concretas y los personajes no desaparecen, es más fácil construir una metarrepresentación.

Es necesario, precisar aquí el concepto de metarrepresentación como parte del proceso y el desarrollo cognitivo. Según Leslie (1987), la mente crea representaciones primarias o exactas de las cosas, del mundo, como si fueran una copia, y luego crea representaciones de esa primera representación, que son las creencias sobre el mundo y que permiten dar otro significado a lo que se piensa, creando un segundo orden de representación: las metarrepresentaciones. Ellas posibilitan, además, los juegos de simulación, la interpretación de imágenes, comparar situaciones, hacer inferencias, diferenciar la apariencia de la realidad, construir significados alternativos frente a los hechos, distinguir entre los hechos y los deseos. Las metarrepresentaciones afloran cuando usamos metáforas, cuando predecimos los hechos y las conductas de los otros, cuando tenemos creencias sobre las creencias de los otros, cuando nos relacionamos con otros cooperando o induciéndolos al error, en síntesis, cuando interactuamos dialógicamente intra, inter y extrapersonalmente.

Los ámbitos en los que se aprende la narración están inscritos en contextos informales como la práctica social y en contextos formales entre los que se encuentra la educación. Es por esto que la Escuela debe poner en escena ciertos géneros que permiten implementar la modalidad narrativa, como los de ficción y no ficción, la narración cotidiana de experiencias personales inserta en la conversación, la narración escrita y la historia, como narración por excelencia, que no puede prescindir del relato en el que se apoya, a veces se aparta, se abstrae, pero que se emplea para conocer la realidad de los pueblos.

Además de estas consideraciones específicas para el aprendizaje de la modalidad narrativa, es necesario tener en cuenta que algunos facilitadores y estrategias ayudan a su desarrollo, como conservar el eje temporal: narrar en orden cronológico ayuda a romper la barrera de enfrentar la página en blanco a la hora de escribir, por ejemplo; se sabe por dónde empezar, cómo continuar y cómo terminar la narración y, además, permite organizar los eventos respetando la secuencia lineal.

- **Modalidad argumentativa.** De acuerdo con Silvestri: “La argumentación configura una tercera modalidad de pensamiento, pero las coincidencias parciales con otras modalidades, en las exigencias cognitivas, hacen que no exista una división tajante entre los géneros que las implementan. Así, la demostración, la explicación lógica y la argumentación pueden concebirse como polos de un continuum, sin separación neta”. (Silvestri, 2001: 35)

Esta modalidad del pensamiento discursivo es característica de las ciencias humanas y sociales y comparte con la paradigmática el rigor y la capacidad de abstracción y con la modalidad narrativa comparte la subjetividad. Tiene como objeto las representaciones como las artes, la religión, entre otras, y abundante uso de metarrepresentaciones. De acuerdo con Silvestri (2001), se han encontrado evidencias investigativas de que existe diferencia entre los hombres y las mujeres en las formas de argumentar. Según la autora, las mujeres tienen mayor habilidad para construir metarrepresentaciones teniendo en cuenta contextos culturales específicos.

El objetivo de la modalidad argumentativa es incidir en la creencia del Otro, por lo que, ante todo, se requiere tener claro cuál es la creencia del Otro. Es por esto por lo que las metarrepresentaciones son múltiples y muy complejas, mucho más complejas que las que se dan en la modalidad narrativa. También es necesario tener en cuenta que en las metarrepresentaciones el Otro puede ser una persona concreta (para el caso de la argumentación oral, por ejemplo) o un sujeto abstracto (en el caso de la argumentación escrita).

La argumentación se facilita en la oralidad porque cada sujeto se hace cargo de un punto de vista; sin embargo, el problema empieza con la escritura porque el enunciador tiene que hacerse cargo de todas las voces. El procedimiento para introducir la voz del Otro, teniendo en cuenta el nivel de dificultad creciente va desde el discurso directo y el discurso indirecto al discurso directo libre. Otra dificultad en la argumentación radica en que a veces el argumentador no calibra la utilización de los recursos y se excede de tal manera que el lector se pierde, por ejemplo, en el discurso irónico.

Aprender la argumentación significa ir recorriendo cada vez formas más complejas. La función persuasiva se aprende tempranamente con formas no verbales como el llanto y luego se van utilizando medios verbales como la repetición y la insistencia. El género que se utiliza es la narración que ya se domina precozmente y se repite en la escuela con formas más elaboradas, siempre con ejemplos. El siguiente nivel en el proceso de desarrollo de la argumentación es la discusión cotidiana informal oral en la que se asume un punto de vista, el personal, y más adelante, a partir de los 14 años aproximadamente, se hará cargo de dos o más puntos de vista.

Las formas argumentales previas son fundamentales para llegar paulatinamente a la argumentación razonada, algunas de ellas son formas híbridas y permiten el desarrollo de habilidades si se sigue el proceso adecuado y se aplican ciertas estrategias específicas. En el ciclo de primaria, se requiere el trabajo sistemático de la argumentación fáctica o de base narrativa. Estructuralmente es un texto narrativo que incluye elementos argumentativos siempre basándose en los hechos. Para ello se plantea a los estudiantes situaciones hipotéticas o simuladas en el contexto de una situación dilemática. Este tipo de argumentación ha sido puesta en práctica para estudiar el desarrollo moral, por Piaget e Inhelder (1972), Kohlberg (1992) y Gilligan (1985). También existen experiencias investigativas que dan cuenta de cuándo se hace el tránsito de la argumentación fáctica a la argumentación razonada (Pieraut y Valette, 1987), que de acuerdo con los autores no ocurre antes de llegar a la adolescencia y demostraron que a los 15 años aproximadamente los estudiantes pudieron argumentar, en el sentido en el que se ha venido precisando aquí. Esta es una de las razones por las cuales la argumentación es tardía en el desarrollo, porque se requiere el dominio de otro tipo de destrezas previas y porque hace uso de recursos como la explicación y el diálogo inteligente, que requieren entrenamiento.

De acuerdo con Plantin (1998) las funciones de la argumentación son persuadir o convencer al destinatario y justificar un punto de vista. En esta investigación se asume, entonces, la argumentación razonada en el sentido en que existe una tesis para sustentar y un punto de vista alternativo que refutar respecto de un tema para el que no existe consenso social. Por lo tanto, en adelante, cuando en el contexto de este trabajo se hable de argumentación deberá entenderse como argumentación razonada. Aunque la argumentación comparte con la explicación una organización básica de problema/solución, pregunta/respuesta, la diferencia principal radica en que el tema sobre el cual se argumenta requiere persuasión o justificación de un punto de vista. Entre las formas discursivas que utiliza la modalidad argumentativa se encuentran: el ensayo, el artículo de opinión, la reseña crítica y los editoriales de periódicos o revistas.

Como puede deducirse de los planteamientos anteriores, no todo género persuasivo es argumentativo si se parte de un concepto restringido de argumentación; es decir, persuadir al otro fundamentando un punto de vista propio y respetando el punto de vista alternativo. Es a esto a lo que se denomina argumentación razonada y explícitamente desarrollada y es, por lo tanto, la concepción de argumentación que subyace en esta propuesta. Es, entonces, la modalidad argumentativa del pensamiento, la que se asume y desarrolla en este estudio.

LA COMPETENCIA ARGUMENTATIVA

El rediseño de las PRUEBAS DE ESTADO o PRUEBAS DEL ICFES se inició en 1996 e implicó cambios estructurales y teóricos que llevaron a definir y a asumir las competencias comunicativa, interpretativa, argumentativa o ética y propositiva o estética, como base para medir el desempeño de los estudiantes en todas las áreas que conforman la prueba, la cual se empezó a aplicar en el año 2000. El diseño de las pruebas por competencias exigió a las instituciones educativas volver la mirada hacia su quehacer y, a muchas de ellas, a hacer una reflexión acerca de un concepto con el que no estaban familiarizadas.

En términos generales, se entiende la *competencia* no sólo como el conocimiento implícito del hacer humano en diferentes situaciones, sino también como un saber hacer en distintos contextos. Desde la perspectiva de la educación, el “saber” involucra un conjunto de conocimientos y saberes disciplinares, su comprensión y expresión devenidas del desarrollo del pensamiento, y el “hacer” pone de manifiesto habilidades, actitudes, aptitudes, y el uso de diferente tipo de estrategias (cognitivas, metacognitivas, ambientales). Aquí, el contexto se entiende como la actividad, tarea, problema o situación de aprendizaje nueva, que se convierte en un reto o desafío para el aprendizaje de los estudiantes. De lo anterior se deduce que la competencia en general no existe, o sea, no tiene la misma característica de la capacidad que es genérica. La competencia siempre está referida a un actuar situado, por eso es específica. Por lo tanto, conviene precisar, a continuación, el concepto de competencia argumentativa.

En la Serie *Investigación y Evaluación Educativa* (1998), el ICFES proporciona apoyo y precisiones teóricas que permiten clarificar cómo se entienden cada una de las competencias definidas para el EXAMEN DE ESTADO y que posteriormente se incluyeron también para las PRUEBAS SABER, la evaluación de docentes y los ECAES. Para el ICFES, la competencia argumentativa:

Quiere decir, en una acepción mucho más amplia, dar razón y explicación de las afirmaciones y propuestas, respetando la pertinencia y la coherencia esencialmente ligadas a juegos del lenguaje determinados y a formas de vida específicas. Por esto, la competencia argumentativa no sólo debe ser entendida como aquella acción propia del diálogo personal de la relación intersubjetiva, donde el otro puede explicar su punto de vista y ser escuchado y valorado [...] Es claro que la argumentación en tanto fundada en la interpretación es una acción contextualizada que busca dar explicación a las ideas que articulan y dan sentido al texto. (ICFES, Módulo 9, 1998: 41)

Como se puede observar la competencia argumentativa exige el desarrollo de la modalidad de pensamiento argumentativa, que, además, permite darse cuenta de si los argumentos (razones) son o no válidos.

Para finalizar, es pertinente recordar que el enfoque teórico que guía el espacio de conceptualización “Procesos orales, de lectura y escritura”, es el semántico comunicativo cuyo hilo conductor es el desarrollo de cuatro habilidades comunicativas: hablar, escuchar, escribir y leer con un fin comunicativo. Este enfoque pretende la búsqueda de significación para una comunicación efectiva y dinámica que permita a los estudiantes encontrar sentido a su propia producción textual, a la de los otros y a la expresión oral dentro del contexto cultural al que pertenecen. El programa del espacio de conceptualización también ha definido modelos teóricos (Osorio y otros, 2005) en los que se apoya y que sirven de guía para el aprendizaje y la enseñanza de cada uno de los tres procesos: orales, de lectura y escritura.

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

Algunas evaluaciones masivas en Colombia⁵ han tomado en consideración la producción de textos, pero hasta este momento, en las PRUEBAS DE ESTADO no se ha incluido. Sin embargo, hace ya algún tiempo, el ICFES ha mostrado interés en hacerlo. “El objeto actual de evaluación de la producción escrita puede entenderse como la exploración de las posibilidades de usar el lenguaje para producir textos que cumplen una función comunicativa y que tienen sentido (competencia comunicativa / competencia pragmática) y que responden a características textuales y lingüísticas (competencia lingüística / competencia textual)”. (Ortiz y Pérez Abril, 2000: 1). Para el ICFES la evaluación de la producción de textos abarca las competencias textual, pragmática y argumentativa.

La tipología y la postulación de tipos textuales varían de acuerdo con la historia misma de la lingüística y con los fundamentos teóricos que la sustentan. La más reciente y la que predomina en los estudios lingüísticos actualmente es la de Brinker (1988), quien considera varios niveles y criterios de clasificación, entre ellos, la función textual, el contexto, la estructura y dentro de ésta, el tipo de tema textual y el tipo de despliegue temático en que aparece el texto argumentativo. De acuerdo con Ciapuscio, “el concepto de Brinker de tema textual coincide en general con el que sostienen otros lingüistas más conocidos, como van Dijk”,

⁵ PRUEBAS SABER, desde 1992; Evaluación de impacto del Plan de Universalización, MEN, 1997 y Evaluación censal de competencias y saberes básicos, Bogotá: 1998, entre otras.

(Ciapuscio 1994: 70). En el marco de la lingüística del texto, entonces, los términos que se utilizan son tipo textual y clase textual. La clasificación en tipos textuales obedece a un criterio que atiende a la estructura u organización del texto, así: narración, descripción, explicación (que incluye exposición, explicación y demostración), instrucción, diálogo y argumentación. Sin embargo, una exposición puede ser descriptiva, instructiva, etc. La clasificación en géneros del discurso se basa en la práctica social, histórica y cultural en la que están inscritos, que para el caso de la argumentación abarca las siguientes: jurídica, literaria (que incluye el ensayo), periodística, política, científica (sobre todo en el ámbito de las ciencias humanas y sociales).

Otra característica del texto argumentativo es que es polifónico —concepto desarrollado principalmente por Ducrot (1988), que explica la intervención de diferentes “voices” en el texto —al igual que el narrativo; pero al contrario de éste, tiene como mínimo dos enunciadores que exhiben argumentos opuestos; frente a los hechos hay por lo menos dos metarrepresentaciones que son distintas. Ya que el camino argumental está en función del auditorio, en el texto hay dos operaciones que deben atenderse con especial cuidado. La primera operación consiste en identificar a todos los enunciadores y los segmentos que se atribuyen a cada uno de ellos. La segunda operación requiere identificar el punto de vista y la actitud del enunciador frente al enunciado de otro para comprender la relación que hay entre ellos. Así, un enunciador A puede mostrarse a favor de una hipótesis, lo que propicia el consenso; un enunciador B puede estar en contra de tal hipótesis, lo que lo pone en relación de disenso; si un enunciador C, parcialmente concuerda con la posición personal, habría un acuerdo parcial; y, si el enunciador D está de acuerdo con el punto de vista propuesto, habría acuerdo total. Como se deduce de estos planteamientos, la producción de textos argumentativos requiere el dominio de estrategias verbales muy complejas para desplegar convincentemente dos o más puntos de vista.

En síntesis, la competencia argumentativa, en lo que tiene que ver con la producción de textos requiere, frente a una temática particular, usar el lenguaje escrito para tomar una posición, argumentarla o sustentarla, y concluir, de acuerdo con un plan argumental. Con el propósito de desarrollar este conocimiento en los estudiantes, en esta propuesta se adoptan estas categorías ya que tienen la ventaja de facilitar tanto el análisis de los textos argumentativos como su exploración pedagógica.

EL APRENDIZAJE ESTRATÉGICO

Existen diferentes enfoques para abordar las estrategias, entre los que se encuentran: 1. Habilidades de pensamiento, centrado especialmente en las

habilidades. 2. Procesamiento de información, basado en la enseñanza de estrategias de aprendizaje cognitivas, metacognitivas, ambientales y de apoyo. En esta propuesta se articulan los dos enfoques anteriores, priorizando las estrategias metacognitivas que son las que se eligen como objeto de estudio.

La posibilidad que se tiene con los resultados de las investigaciones y estudios para mejorar las competencias comunicativas estriba en la enseñanza y el aprendizaje de procesos, técnicas y estrategias. Es decir, que la competencia es el resultado del desarrollo y aprendizaje de estas últimas. De acuerdo con Beltrán (1996), este giro educativo implica varios supuestos teóricos⁶ en relación con estos elementos, entre los que se destacan los siguientes:

1. La meta del aprendizaje, como construcción de significados, es la creación e incorporación de nuevos significados en las estructuras mentales de los estudiantes para generar un conocimiento duradero.
2. Si el estudiante es quién procesa los contenidos informativos y construye los significados, entonces es necesario tener en cuenta los elementos de este aprendizaje: el procesador, los contenidos, los procesos, las estrategias y los estilos.
3. El conocimiento es de cuatro clases: el conocimiento declarativo, o sea el referido al QUÉ, que involucra conceptos y hechos; el conocimiento procedural o saber CÓMO hacer; el conocimiento condicional referido al CUÁNDO, DÓNDE y POR QUÉ⁷ se usa el conocimiento; y el conocimiento actitudinal referido a motivaciones, creencias, expectativas, emociones y sentimientos del estudiante hacia el aprendizaje.
4. Frente a los contenidos, son los procesos y las estrategias los puntos claves del aprendizaje significativo. Éstos, se han convertido en la instancia mediacional de la cadena de aprendizaje y su carácter cuantitativo o cualitativo está en función de los procesos o estrategias que se usen.
5. El desarrollo y cualificación de las competencias se logra con la enseñanza y el aprendizaje de estrategias que se ponen al servicio de los procesos, a través de técnicas específicas. Esto es, la competencia puede ser desarrollada, cualificada, potenciada, enriquecida, a través de estrategias concretas, teniendo en cuenta factores como el contexto social, los tipos de texto en usos concretos, los objetivos del lector o escritor, entre otras.

Las estrategias de aprendizaje, entonces, son las operaciones mentales empleadas para facilitar la adquisición y cualificación del conocimiento y el aprendizaje; son directa e indirectamente manipulables con carácter intencional o

⁶ Ver la ponencia de Osorio y Gómez, Sonora, México: Universidad de Sonora. 2002.

⁷ En la versión original en español estos términos aparecen en inglés.

propositito e implican un plan de acción puesto en marcha por el estudiante a la hora de aprender. Las operaciones mentales se traducen en acciones o procedimientos que pueden ser o no observados, auto-observados o co-observados por los estudiantes y los docentes, de manera consciente. Las estrategias de aprendizaje que se atienden, de manera específica, en esta propuesta son las metacognitivas.

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

La metacognición en la educación cobra especial importancia a la hora de “aprender a aprender”, es decir, aprender de forma autorregulada y autónoma, lo cual es una nueva exigencia en el marco de sociedades de conocimiento. A partir de los planteamientos de Flavell, en los años 70, los estudios de la metacognición han abarcado diferentes asuntos: en relación con la memoria, con la solución de problemas, con el razonamiento, la inteligencia, la atención, la lectura, la escritura, las matemáticas y el aprendizaje de las ciencias, entre otros.

En términos generales, puede decirse que la metacognición se considera un “concepto borroso”, un concepto que rechaza una única definición, en el sentido en que es difícil precisar los límites de la cognición y, por lo tanto, en qué radica su paso hacia lo que se ha denominado metacognición. Sin embargo, las contribuciones de distintas perspectivas psicológicas han logrado precisar las acepciones, las facetas, las variables, las experiencias y los conocimientos considerados metacognitivos y, por lo tanto, a clarificar y precisar el concepto. En palabras de Flavell:

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje. Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar por segunda vez C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo... La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de esos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto. (Flavell, 1976: 232)

Así mismo, Flavell, propone tres aspectos de la actividad cognitiva sobre los que se puede desarrollar el conocimiento metacognitivo: 1. La persona, que abarca variables intraindividuales, entre las que se encuentran las habilidades, recursos,

experiencias, intereses y motivaciones personales; variables interindividuales, en las cuales una persona se compara con otra u otras tomando como base las variables intraindividuales; y variables universales, que son características referidas a la cognición, como seres humanos; 2. La tarea, que tiene que ver con la claridad de las demandas y las dificultades en su ejecución y 3. Las estrategias, que se clasifican en cognitivas y metacognitivas. La diferencia entre ellas radica en que mientras las primeras se usan para progresar en la actividad cognitiva hacia el objetivo o la meta, las segundas, sirven para regular y supervisar el progreso.

Otros autores establecen diferencias entre los procesos automáticos y los procesos controlados. Para Brown (1978, 1981), por ejemplo, la metacognición es el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva. Mientras que para Flavell las estrategias hacen parte del proceso, para Brown, están en el centro, y es por ello que recomienda realizar la intervención deliberada y concreta en las estrategias.

Volviendo a los supuestos teóricos en relación con el aprendizaje de los procesos, las estrategias y técnicas, es necesario agregar que el término de metacognición se aplica tanto a las clases de conocimiento, supuesto 3, como al control de la propia actividad cognitiva. Así, el conocimiento declarativo, o sea el referido al QUÉ, involucra no solamente conceptos y hechos, sino también el conocimiento de los propios recursos cognitivos, las demandas de la tarea y las estrategias. Y el control metacognitivo hace parte del conocimiento procedural o saber CÓMO hacer e incluye la planeación, la supervisión y regulación y la evaluación. La propuesta de Paris, Lipson y Wixon (1983) de un tercer tipo de conocimiento asociado con las estrategias, el conocimiento condicional, referido al CUÁNDO y POR QUÉ se usa el conocimiento o se decide aplicar una estrategia, cobra especial importancia en el ámbito educativo.

Como afirma Monereo (1997) la utilización de las estrategias se justifica cuando “no se sabe qué hacer”, cuando se quiere cualificar y optimizar los procesos o sea, cuando se requiere enfrentar las dificultades. Así por ejemplo, “la metacognición en el campo de la lectura consiste en tomar conciencia del propio proceso de lectura de manera que el lector pueda supervisar y controlar su interacción con el texto, darse cuenta qué partes no comprende y por qué y, además, saber cómo resolver estas dificultades”. (MEN, Lineamientos curriculares de lengua castellana, 1998: 66). Esta cita sirve para ilustrar que los desarrollos teóricos e investigativos del concepto de metacognición han trascendido los terrenos de la psicología cognitiva para ser aplicados en la educación, concretamente en pedagogía, en el aprendizaje y en la didáctica, con resultados alentadores.

En síntesis, las estrategias metacognitivas son las encargadas de planificar y supervisar la acción de las estrategias cognitivas, tienen como función el conocimiento y el control y están al servicio de los procesos de autorregulación y evaluación. La función de conocimiento implica utilizar estrategias en las variables relacionadas con la persona, la tarea, la estrategia y el ambiente. Y la función de control, hace referencia al control del comportamiento y acción del pensamiento: la planificación, la regulación y la evaluación. Es precisamente la evaluación en la que se centra la experiencia que se expone aquí; de esta manera la propuesta se centra en la evaluación como estrategia metacognitiva para la producción de textos argumentativos.

LA INVESTIGACIÓN

El estudio se dividió en varias etapas, una de las cuales, la experimentación, se realizó en el primer semestre de 2006, durante 32 sesiones, de dos horas cada una, para un total de 64 horas efectivas y abarcaron el período comprendido entre el 15 de febrero y el 22 de julio.

La investigación es cuasi-experimental con aplicación de preprueba–postprueba y la existencia de grupos experimental (02) y control (03). En este tipo de diseños los sujetos no están asignados al azar a los grupos ni emparejados, sino que ya están formados antes de la experimentación. (Hernández y otros, 1991). A ambos grupos se les aplica el pretest y el postest.

El diseño experimental se enmarca en el contexto específico de la Ciudadela Central de la Universidad de Antioquia, con estudiantes de ambos sexos y al interior de un aula de clase dotada con el mobiliario básico: sillas universitarias y tablero.

Al inicio de las clases ambos grupos tenían matriculados 30 estudiantes y en el transcurso del semestre se presentó una deserción del 13.33% en el grupo 02 que terminó con 25 estudiantes, y del 16.66% en el grupo 03 que concluyó con 24. Las edades de los estudiantes del grupo 02 estuvieron comprendidas entre los 16 y 30 años, 80% de los cuales estaba en rango de 16 a 20 años. En el grupo 03, las edades oscilan entre los 15 y los 20 años (45.83%) y entre los 21 y 42 años (54.16%).

Los estudiantes de ambos grupos se encuentran matriculados en dos programas de licenciatura: ciencias naturales y matemáticas. En el grupo 02, el 64% cursan el

énfasis en ciencias naturales y el 36% el énfasis en matemáticas. En el grupo 03, el 70.83% están en el énfasis en ciencias naturales, el 25% se encuentran en matemáticas. Solo una estudiante del grupo 03, cursa la licenciatura con énfasis en sociales.

En relación con los instrumentos, la prueba de producción de textos para el pretest y el postest se validó mediante juicio de expertos, utilizando una pauta diseñada especialmente para este fin. Tanto la preprueba como la postprueba se aplicaron en un período de clase, en bloque de 120 minutos y consistió en producir un texto argumentativo tomando como referencia dos artículos de opinión publicados, uno, en un medio nacional (Periódico *El Tiempo*) y el otro, en un medio local (Periódico *El Colombiano*). Ambos textos fueron publicados el 19 de mayo de 2005, tanto en versión impresa como electrónica y se considera que tienen un grado de dificultad medio en términos discursivos. (Ver anexo). Estos textos fueron publicados a raíz de la medida que tomó el alcalde del municipio tolimense de Icononzo, de prohibir el chisme mediante decreto.

Al finalizar la preprueba se recogieron tanto las producciones de los estudiantes como la fotocopia que contenía los dos artículos de prensa, lo cual permitió observar las estrategias que se utilizaron para de comprensión de lectura. Es de anotar que la única estrategia utilizada fue el subrayado o resaltado, en la mayoría de los casos, para destacar planteamientos de los autores o para marcar las palabras desconocidas. Esta situación reconfirma hallazgos de otras investigaciones, según las cuales, los estudiantes usan estrategias simples y superficiales para la comprensión de textos. Ningún estudiante presentó plan de escritura, que aunque no se solicitó, se esperaba que lo hicieran.

A MODO DE EJEMPLO

La elección de la estudiante cuyos textos producidos en la preprueba y la postprueba aparecen referenciados aquí, se hizo al azar y sirven para ilustrar el estado inicial y final del proceso de escritura para esa estudiante en particular; por lo tanto, el análisis y reflexión de los dos textos sirve para comparar las ganancias obtenidas, en términos de aprendizaje, posibilitadas por el uso de estrategias metacognitivas. Ambos textos son expresión del estado del pensamiento argumentativo, del desarrollo de la competencia y del uso de diferente tipo de estrategias.

A continuación se transcribe el texto tal y como fue escrito por Mariana⁸ en la preprueba que, como ya se dijo, se realizó al inicio del semestre, durante la segunda sesión de clase. Mariana es una estudiante de la licenciatura con énfasis en ciencias naturales; al momento de la preprueba contaba con 17 años de edad, ubicada en el estrato 3 y proviene de un colegio privado de la ciudad, ubicado en el sector de Belén.

“EL CHISME NO ES MONOPOLIO DE LAS MUJERES: EL HOMBRE ES UN CHISMOSO VERGONZANTE”. ESTE ES EL ENCABEZADO DEL ESCRITOR OSCAR COLLAZOS EN SU TEXTO “EL CHISME”.

A TRAVÉS DE LA NOTICIA DADA POR EL ALCALDE DEL MUNICIPIO TOLIMENSE DE ICONONZO AL IMPONER PENAS DE CÁRCEL A QUIENES COMETAN EL DELITO DE SOPLONERÍA, COLLAZOS NOS REMONTA A TRAVÉS DE LOS ANTEPASADOS A DAR UNA VISIÓN DE CÓMO EL CHISME SE A CONVERTIDO EN UNA PRACTICA INECESSARIA ESTIMULADA POR EL DESEO DE QUEDAR BIEN CON LOS DEMÁS O POR TENER EL TITULO DE BUENOS CIUDADANOS.

EL TERMINO DE CHISME DADO POR LA REAL ACADEMIA DE LA LENGUA ESPAÑOLA, NOS DEFINE A ESTE COMO “NOTICIA VERDADERA O FALSA, O COMENTARIO CON QUE GENERALMENTE SE PRETENDE DISPONER A UNAS PERSONAS CON OTRAS O SE MURMURA DE ALGUNA”. ESTE TERMINO DE CHISME EN EPOCAS PASADAS CON EL SIMPLE HECHO DE UNA ACUSACIÓN SIN FUENTES PARA CONFIRMARLA PODÍAN SER CONSIDERADOS COMO BRUJERÍA LLEVANDO AL CASO TAL COMO LA HOGUERA O LA PRISIÓN, ESTE CASO NOS REMONTA AL PERÍODO DE LA INQUISICIÓN; EN LA ACTUALIDAD LA PRACTICA DE ESTE MODO DE INFORMACIÓN EXTREMISTA POR ASÍ LLAMARLO ES CONSIDERADO PARA LA IGLESIA COMO “FALSO TESTIMONIO” Y QUE LOS MEDIOS DE COMUNICACIÓN, MÁS ESPECÍFICAMENTE EL PERIODISMO EN SUS SECCIONES DE FARÁNDULA ABARCAN GRAN PARTE DEL TIEMPO Y ESPACIO EN CHISMES QUE EN CIERTA FORMA, HACEN PARTE DEL DIARIO VIVIR DE TODA PERSONA.

ES ASÍ COMO EL ESCRITOR OSCAR DOMÍNGUEZ EN SU TEXTO “DEFENSA DEL CHISME” QUIERE DEMOSTRAR COMO EL CHISME HACE PARTE DEL DIARIO VIVIR DEL SER HUMANO, Y QUE PROHIBIRLO, COMO QUIEREN HACERLO EN ALGÚN LUGAR DE COLOMBIA SERÍA UNA PERDIDA DE TIEMPO, Y NO SOLO SE TRATA DE COLOMBIA: SINO QUE EN MUCHOS OTROS PAISES SON TÍPICAS LAS EXPRESIONES COMO “LE GUSTA MÁS EL CHISME QUE LA COMIDA” Y ESTE HACE PARTE DEL TEMA DIARIO.

ESTE PASATIEMPO COMO TAMBIEÑ ES LLAMADO PARA EL ESCRITOR DOMÍNGUEZ, ES UNA ASPIRINA PARA SOBRELLEVAR LA CRUEL REALIDAD QUE A DIARIO NOS TOCA VIVIR Y QUE HACEN PARTE DEL DIA A DIA DE TODOS LOS HOGARES, BARRIOS, CIUDADES A NIVEL MUNDIAL.

EN COMPARACIÓN ESTAS DOS LECTURAS QUE NOS PRESENTAN DOS MODOS TOTALMENTE DIFERENTES DE VER UNA REALIDAD, YA QUE ESTAR A FAVOR O EN CONTRA IGUAL HAY QUE ASUMIR QUE EL CHISME ES ALGO QUE NOS INVOLUCRA DIRECTA O INDIRECTAMENTE Y QUE SEGÚN NUESTRO PUNTO DE VISTA Y CULTURA PODEMOS MANEJAR EL TERMINO ADECUADO PARA HABLAR DE “EL CHISME”.

⁸ El nombre real se ha cambiado para proteger la privacidad de la estudiante.

En términos generales, un análisis no exhaustivo del texto permite observar las ideas previas y preconceptos que guían la escritura, así: carece de título y autora; el texto aparece segmentado en párrafos, presenta progresión temática, usa conectores con función, presenta relaciones entre las oraciones o proposiciones, algunos signos de puntuación tienen función lógica y otros no, y evidencia problemas de ortografía. Además, el análisis de la superestructura permite afirmar que el tipo de texto escrito corresponde más a una paráfrasis, que a un texto argumentativo de opinión. En síntesis, Mariana, escribió un texto coherente, con problemas de cohesión y sin atender al tipo de texto solicitado.

Como lo demuestran otras investigaciones realizadas tanto en nuestro país como en el mundo, se puede concluir que los estudiantes que ingresan a la universidad no tienen conocimiento metacognitivo acerca de las estructuras textuales. Así mismo, de la literatura existente, no sólo teórica sino investigativa, se puede deducir que los estudiantes requieren adquirir conciencia de los procesos de lectura y escritura con el fin de desarrollar habilidades específicas y hacer uso de estrategias pertinentes para las actividades y tareas involucradas en estos procesos.

El texto que se transcribe a continuación fue escrito, también, por Mariana, en la postprueba que se realizó durante la sesión 31, el 13 de julio de 2004. El proceso de aplicación fue el mismo de la preprueba; es decir, se solicitó a los estudiantes escribir un texto argumentativo acerca del chisme, a partir de los escritos por Collazos y Domínguez. Es de anotar que estos textos no fueron objeto de ningún tipo de actividad en el desarrollo del curso, solo se utilizaron durante la preprueba y la postprueba como lo demanda el tipo de diseño investigativo definido en el estudio.

CHISME: ¿COMUNICACIÓN O DIFAMACIÓN?, ¿VERDAD O FALSEDAD?

Mariana Vélez (18 años)

En el texto “Defensa del chisme”, escrito por Domínguez (2005) expone a este como la aspirina ideal para sobrevivir de esa historia que nos toca padecer a diario y que intentar prohibirlo es erradicar con el deporte nacional de hablar del otro donde participan hombres y mujeres de todas las condiciones sociales existentes. Son muchos los lugares donde se practica este pasatiempo; en el hogar, la peluquería, los saunas o baños turcos, el ascensor, la oficina, la esquina, la iglesia, en los eventos sociales donde se lleva a cabo esta antigua costumbre.

El autor lo dice para que las personas interesadas en el tema y lectores de el periodico El

Colombiano tengan una posición más clara frente al chisme porque es algo que involucra a la sociedad entera y no solo de un país; sino a nivel mundial.

Este texto emplea argumentos racionales, de autoridad y hechos que confirman que el chisme hace parte del día a día del mundo y nos permite sacar todo lo que llevamos dentro pero sin confirmar.

Por otra parte, el texto “El Chisme”, escrito por Collazos (2005), plantea que el significado existente tomado del diccionario de la Lengua Española de la Real Academia lo establece como “una noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a unas personas con otras o se murmura de alguna”; dejando claro que el chisme conlleva a la calumnia y la difamación en todo el mundo y que lamentablemente su uso viene desde la prehistoria, siendo al igual recurso de la inquisición para denunciar la herejía. El autor deja claro que el chisme está muy arraigado en los pueblos y es practicado por hombres y mujeres de igual manera; los medios de comunicación también adaptaron a este costado pintoresco del falso testimonio.

El autor tiene la intención de informar a todos los lectores de el periodico El Tiempo y a todos los interesados en el tema y de concienciar acerca de este recurso que involucra a toda la sociedad a tomar una posición clara y en contra del chisme. Este texto emplea argumentos racionales, de autoridad y hechos que señalan a una sociedad que entró en el vicio de juzgar y ser juzgada con palabras casi juglarescas.

El chisme, según el diccionario se define como “un rumor que difunde en descredito de alguien y de poca importancia”, para mi este involucra tanto a hombres como mujeres; no es una profesión privilegiada de las mujeres, este se muestra como una forma de expresión libre involucrada dentro de los medios de comunicación, aunque hay quienes lo catalogan como un simple comentario en ocasiones exagerado.

Cuando acudimos al chisme, es porque estamos informados de algo; sea cierto o falso o, tenemos una verdad modificada de las cosas. Pero sea el concepto que se tenga las personas que más recurren a este lo toman como una simple forma de distracción, pero otras lo toman como malentendidos o verdades que no son 100% verídicas y prefieren “evitarlo” para no caer en difamaciones o pleitos por hablar a espesas de los demás.

Yo no se con seguridad cual es mi posición frente al chisme, ya que son muchos los conceptos que se tienen de este, pero SI estoy segura de que es una entretenición primordial de todos los humanos, así aceptemos o no la realidad.

Como se dijo antes, el análisis de los dos textos escritos por Mariana permiten comparar las ganancias obtenidas, en términos de aprendizaje, posibilitadas por el uso de estrategias metacognitivas. Al analizar las diferencias y semejanzas entre ambos textos se encuentra que: tienen segmentación en párrafos, presentan progresión temática, usan conectores con función, presentan relaciones entre las oraciones o proposiciones, algunos signos de puntuación tienen función lógica y otros no, y ambos evidencian problemas de ortografía. Las variaciones entre los textos muestran que mientras el primero carece de título y autora, en el segundo estos elementos aparecen claramente; escribir el nombre como autora del texto muestra un reconocimiento de su rol en el proceso de escritura. Además, el análisis de la superestructura permite afirmar que el primer texto corresponde más

a una paráfrasis, mientras que en el segundo, aparecen algunos elementos visibles de la estructura como texto argumentativo de opinión.

El segundo texto, también muestra ganancias en relación con la intertextualidad que se evidencia en las relaciones que se establecen con los dos textos de base (Collazos, 2005; Domínguez, 2005), en el uso de citas literales y en la referencia a otras épocas. En palabras de Umberto Eco, el lector, a partir de la lectura de los textos, potencia la memoria hacia la “enciclopedia” pertinente (saberes exigidos por el texto), actualizando otros textos en posibilidad de enlazarse con aquél; “...lo esencial para la cooperación es referir permanentemente el texto a la enciclopedia...” (1981: 166).

Así mismo, en el segundo texto, aparecen claras las referencias a la situación comunicativa de los dos textos de base que se refieren al reconocimiento del quién lo dice, cuándo, dónde, para qué, a quién, cómo, por qué, qué recursos discursivos utiliza.

Un análisis más profundo de los textos producidos por Mariana, posibilitará ampliar y precisar tanto las ganancias como las limitaciones en su propio proceso de aprendizaje. Y esto también se aplica a los textos producidos por los 49 estudiantes de los dos grupos; así que para tener un panorama general de lo que ocurrió se requiere avanzar en dicho análisis, tarea que exigirá mucho tiempo.

A continuación se presentan aspectos parciales de la intervención pedagógica, en especial, lo que tiene que ver con la evaluación como estrategia metacognitiva. Lo que se pretende es propiciar la reflexión y hacer algunos aportes que contribuyan en la transformación de las prácticas pedagógicas.

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

A partir de la aplicación de la pre prueba se inicia, entonces, la intervención pedagógica para lo cual se diseñó una secuencia didáctica que contiene: 1. Los contenidos del curso en términos de núcleos temáticos; 2. Las actividades discriminadas en: de exploración, de transformación y de culminación-evaluación; 3. Los productos de las diferentes actividades y tareas realizadas por el estudiante como resultado de los procesos de aprendizaje y conocimiento; 4. Los criterios de

evaluación de los productos y 5. Las competencias específicas que se cualifican con las actividades y los productos⁹.

Para determinar qué tipo de estrategias usar en la intervención, se construyen tres criterios. Primero, la estrategia debe ser coherente con una perspectiva cognitiva de los procesos de lectura y escritura; segundo, la estrategia debe ser apropiada para el tipo de estudiantes y, finalmente, la estrategia debe ser observable y enseñable, de acuerdo con Dole y otros (1991).

Uno de los objetivos de la intervención es determinar la influencia del conocimiento metacognitivo en relación con la estructura textual para producir textos. La estructura textual abarca tanto la superestructura (forma convencional de un tipo de texto) como la macroestructura (el conjunto de macroproposiciones interrelacionadas que corresponde al asunto, tema o meollo de un texto. (van Dijk y Kintsch, 1983).

El segundo objetivo es verificar los efectos que la intervención pedagógica tiene sobre el conocimiento metacognitivo en cuanto a la estructura textual. Por lo tanto, con el objeto de desarrollar la conciencia de los estudiantes acerca de la estructura textual argumentativa, se usa la modelación cognitiva.

En relación con la evaluación como estrategia metacognitiva, el proceso inició con la exploración de las concepciones que tenían los estudiantes. Para ello, se les solicitó evaluar, individualmente, un texto escrito por otro estudiante. Una vez socializado el proceso se encontró que las ideas previas están marcadas por el desconocimiento, tanto del proceso como del producto de la evaluación, la cual está centrada en la calificación, sin ninguna conciencia acerca de dónde proviene. Estas concepciones cobran especial importancia en educación ya que, actualmente, se considera que el aprendizaje depende de la evaluación. Sólo hay que analizar lo que ocurre en los establecimientos educativos donde, en la mayoría de los casos, las directrices y decisiones del ICFES, guían los currículos y los planes de estudio.

⁹ Para ampliar o precisar las categorías de la secuencia didáctica, véase la ponencia: Una aproximación al programa de espacio de conceptualización: Procesos orales, de lectura y escritura, presentada en el Segundo Encuentro Regional de la Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Educación Superior. Medellín: Universidad EAFIT, 2005: 14-16.

Después de la puesta en común y la reflexión acerca de las ideas previas, los primeros criterios de evaluación construidos por los estudiantes, tal y como ellos los formularon, abarcan aspectos de presentación y de contenido. Entre los primeros, se encuentran: ortografía y cumplimiento de las normas del ICONTEC: márgenes, tipo de letra, título, autor(a), bibliografía. En relación con el contenido, los criterios se centraron en la división del texto en párrafos, claridad en las ideas, coherencia y cohesión, y partes del escrito: introducción, desarrollo y conclusión.

A medida que se avanzó en el proceso, los criterios de evaluación fueron co-construyéndose y precisándose, de tal manera que al finalizar el semestre se tenía una concepción de los criterios ligada al tipo y grado de aprendizaje que se espera que los estudiantes hayan alcanzado respecto de las competencias. Así mismo, que su aplicación tiene una finalidad claramente formativa, para orientar el aprendizaje y mejorar los procesos de escritura, en este caso particular.

En relación con los textos argumentativos, al finalizar la intervención, la rejilla de evaluación co-definida y construida por los estudiantes, guiados por la mediación de la enseñanza, abarca las siguientes categorías y aspectos:

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

Autor(a): _____

CATEGORÍAS DE EVALUACIÓN MB Muy bien PM Puede mejorar AR Ajustar – Reelaborar

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS					
ASPECTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MB	PM	AR
DE FORMA	1.	Presencia de un título para el texto.			
	2.	Pertinencia del título para el texto propuesto.			
	3.	Cumplimiento de las normas del ICONTEC en la presentación de todo el texto.			
	4.	Indicación de autor(a).			
	5.	Utilización de tipo de letra clara y legible.			
	6.	Manejo adecuado de la ortografía.			
	7.	Conciencia en el uso de los signos de puntuación.			
	8.	Uso de vocabulario adecuado al contexto de las oraciones.			
	9.	División del texto en párrafos.			
	10.	Uso de conectores adecuados.			
	11.	Concordancia entre sujeto y verbo, género y número.			

PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS					
ASPECTOS		CRITERIOS DE EVALUACIÓN	MB	PM	AR
DE CONTENIDO	12.	Conciencia de la estructura textual del texto argumentativo.			
	13.	Claridad en la presentación de la tesis.			
	14.	Toma de posición personal frente a la temática.			
	15.	Exposición de por lo menos dos argumentos que sustenten la tesis.			
	16.	Progresión temática a lo largo del texto.			
	17.	Organización de los argumentos alrededor de un eje argumental.			
	18.	Conciencia de la existencia del Otro y aceptación de opiniones diferentes a la posición personal.			
	19.	Uso de información proveniente de otros textos (textos de base)			
	20.	Referencia específica a la situación comunicativa proveniente del texto de base 1.			
	21.	Referencia específica a la situación comunicativa proveniente del texto de base 2.			
	22.	Presencia y uso adecuado de citas textuales.			
	23.	Uso de, al menos dos, diferentes tipos de argumentos: racionales, de hecho, de exemplificación, de autoridad.			
	24.	Presencia de la conclusión como forma de poner fin a la argumentación.			

Estos criterios de evaluación fueron muy prácticos para los estudiantes y eficaces a la hora de planear, producir, revisar, corregir, reescribir o evaluar textos argumentativos, de manera personal o en equipos, para el caso del aprendizaje colaborativo. Pueden, además, ser reorganizados alrededor de otras categorías y aspectos, dependiendo del énfasis o no que se pretenda conceder a los conceptos teóricos que subyacen en ellos, de la intención pedagógica del docente y de la conveniencia para el aprendizaje. Así por ejemplo, los criterios 7 y 10 harían parte de la categoría cohesión; el criterio 11 hace parte de la coherencia local; el 16 está implicado en la coherencia global que su vez conforma la macroestructura, y así sucesivamente. Es de anotar que la reorganización de los criterios, en este último tipo de categorías, no constituyó una pretensión en este estudio por lo que no se hicieron especialmente visibles con los estudiantes, aunque obviamente hacen parte de la base teórica de la investigación y son utilizadas en el análisis de los resultados.

Las categorías, aspectos y criterios que abarca la rejilla de evaluación fueron objeto de revisiones y ajustes periódicos a medida que se desarrollaban los contenidos y las actividades del curso; por lo tanto, la matriz que se presenta puede considerarse como un producto del proceso. Además, es necesario puntualizar que las categorías de evaluación: MUY BIEN, PUEDE MEJORAR y AJUSTAR-REELABORAR, permiten, por un lado, descentrar la evaluación de la calificación y

centralizarla en el aprendizaje, y por el otro, posibilita aplicar la estrategia metacognitiva de supervisión en la producción de textos.

En términos generales, los criterios de evaluación fueron construidos y aplicados a diferentes tipos de textos producidos por los estudiantes: protocolos, resúmenes y textos argumentativos; pero también para la paráfrasis como estrategia que permite la reconstrucción interpretativa de los textos. Los que se presentan aquí, a modo de ilustración, se construyeron, específicamente, para los textos argumentativos de opinión y, por lo tanto, es necesario re-diseñarlos o reconstruirlos para ser aplicados a otro tipo de textos.

CONCLUSIONES

Las conclusiones que se presentan a continuación se consideran preliminares para este tramo del estudio, ya que a un mes de concluida la experimentación, solo se ha podido avanzar, muy superficialmente, en el análisis de algunos aspectos de los instrumentos y, de ahí que los resultados son parciales.

Las limitaciones y dificultades que presentan los estudiantes al inicio del curso reconfirman los análisis publicados en diversos documentos producidos por el MEN, el ICFES y por investigaciones previas, en el sentido en que los estudiantes tienen nivel bajo o medio en el desempeño en comprensión de lectura. Los estudiantes leen fragmentariamente y usan pocas estrategias para procesar los textos, a pesar de haber hecho un largo recorrido escolar. Además, los estudiantes tienen conciencia de esas y otras dificultades, pero no saben qué hacer para remediarlas.

En relación con la producción de textos, los estudiantes presentan dificultades para diferenciar y escribir diferentes tipos de textos académicos, aunada a la falta de acuerdo, en relación con la estructura de esos textos, que también existe en los docentes.

La intervención pedagógica posibilitó un aumento en la reflexión sobre los procesos y el uso de estrategias metacognitivas permitió a los estudiantes tomar conciencia y ejercer regulación sobre los propios procesos de aprendizaje. Si se tiene en cuenta que los estudiantes se enfrentaron a la construcción de criterios por primera vez, puede decirse que la ganancia es significativa en lo que tiene que ver con la estrategia de evaluación. Ello permitió centrar la evaluación en el aprendizaje e incrementó la motivación y el interés por mejorar los procesos de

escritura. Así mismo, del procedimiento para aplicar los criterios puede deducirse que la evaluación entre pares es más significativa para el aprendizaje porque prescinde del acto de poder implícito, y muchas veces explícito, que se ejerce en las rutinas evaluadoras en las instituciones educativas.

También se hizo evidente la necesidad de cualificar el desarrollo de otras competencias en los estudiantes, entre ellas, la enciclopédica y la sociolingüística, ya que muchos problemas en la comprensión y producción de textos están asociados a los códigos sociolingüísticos.

Desde el punto de vista de las implicaciones para la educación, como se desprende de los planteamientos anteriores, se requiere continuar y profundizar en la reflexión sobre los procesos, técnicas, estrategias de enseñanza y aprendizaje como ejes articuladores de las competencias.

En relación con los componentes de formación para los maestros, el uso de estrategias metacognitivas en las aulas requiere la cualificación de la competencia pedagógica.

Por último, la experiencia que se presenta se considera significativa en varios sentidos. El primero se refiere a la potenciación en el desarrollo de la modalidad argumentativa del pensamiento, la competencia argumentativa y las estrategias metacognitivas que posibilitó la intervención pedagógica en los estudiantes. El segundo alude a los cambios en la práctica pedagógica devenidos de la reflexión permanente acerca de cómo los procesos, técnicas y estrategias se manifiestan y evolucionan en el aula. Y el tercero, la posibilidad de que esta experiencia sea replicada en diferentes instituciones educativas, no solo de educación superior, sino también en la educación media y básica, constituyéndose así, en un aporte para el mejoramiento de la calidad de la educación.

REFERENCIAS

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

BALMAYOR, E. Y SILVESTRI, A. Estrategias metacomprensivas en alumnos universitarios: el caso de la autocorrección. En: MARTÍNEZ, M. C. (Ed.). Procesos de comprensión y de producción de textos académicos: Argumentativos y expositivos. Cali: Universidad del Valle. 1999

BELTRÁN, Jesús A. Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis. 1996.

- BRINKER, K. 1988. Linguistische Textanalyse. Berlin: E. Schmidt. En: CIAPUSCIO, Guiomar Elena. Tipos textuales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 1994.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona, GEDISA.
- CIAPUSCIO, Guiomar Elena. Tipos textuales. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. 1994.
- DOLE, J. A., DUFFY, G. ROEHLER, L y PEARSON, D. Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. En: *Review of Educational Research*. Vol. 61, Nº 2. 1991.
- DUCROT, Oswald. Polifonía y argumentación. Cali: Universidad del Valle. 1988.
- ECO, Umberto. *Lector in fabula*. Barcelona: Lumen. 1981.
- FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. En: L.B. Resnick (Ed.) *The nature of intelligence*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- GILLIGAN, Carol. La moral y la teoría. *Psicología del desarrollo femenino*. Fondo de Cultura Económica. México. 1985.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. 1991.
- KOHLBERG, Lawrence. *Psicología del desarrollo moral*. Bilbao: Desclée de Brouwer. 1992.
- LESLIE, A. (1987). Pretense and representation: the origins of "Theory of Mind". *Psychol. Rev.*, 94, 412-426.
- MONEREO, Carles. La construcción del conocimiento estratégico en el aula. En: Pérez Cabaní, M. L. (Coord.) *La enseñanza y el aprendizaje de estrategias desde el currículo*. Barcelona: Horsori.
- OSORIO ZAPATA, Luz Mariela y GÓMEZ JIMÉNEZ, Luis Fernando. Una propuesta pedagógico-didáctica para la enseñanza y el aprendizaje de competencias en lectura y escritura. En: *Resúmenes Internacionales. I Congreso Internacional y IV Nacional sobre Lengua Escrita y Textos Académicos*. Sonora, México: Universidad de Sonora. 2002.
- OSORIO Z., Luz Mariela y otros. Una aproximación al programa del Espacio de Conceptualización: Procesos Orales, de Lectura y Escritura. Ponencia presentada en el II Encuentro Regional de Enseñanza de la Lectura y la Escritura en la Universidad. Medellín, Universidad Eafit, 3 de junio de 2005
- OXFORD, Rebecca. *Language learning strategies*. New York: Newbury House Publishers, 1990.
- PÉREZ ABRIL, Mauricio. Competencia textual, competencia pragmática y competencia argumentativa. Ejes de la evaluación de producción de textos. En: *Hacia una Cultura de la Evaluación*. Universidad Nacional. Bogotá. 1999.
- ORTIZ, José Guillermo y PÉREZ ABRIL, Mauricio. La evaluación de la producción de textos como un elemento del Examen de Estado.
www.icfes.gov.co/cont/eebm/ac/e_e2000/e_e2003/docsac2003/ev_pro_tex.doc
- PARIS, S. C., LIPSON, M. Y., Y WIXON, K. Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, Nº 8. 1983.

PIAGET, J. e INHELDER, B. De la lógica del niño a la lógica del adolescente. Buenos Aires: Paidós. 1972.

PIERAUT-LE BONNIEC, G Y VALETTE, M. Developpment du raisonnement argumentatif chez l'adolescent. En: Connaitre et le dire: Pierre Madarga. 1987

PLANTIN, Christian. La argumentación. Barcelona: Ariel Practicum. 1998.

SILVESTRI, Adriana. La producción de la argumentación razonada en el adolescente: Las falacias del aprendizaje. En: Martínez, María Cristina. Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cali: Universidad del Valle. 2001.

VAN DIJK, Teun A. Estructura y funciones del discurso. México: Siglo XXI. 1980.

VAN DIJK, Teun A. y Kintsch. Estrategias of discourse comprensión. New York Academia Press. 1983.

ANEXO

El Colombiano, 19 de mayo de 2005, 5A.

Defensa del chisme

Con la decisión de su alcalde de prohibir el chisme, el municipio tolimense de Icononzo apareció el miércoles en la página de internet de la severa BBC, de Londres. Y no es para menos: aquí, en Cafarnaum, en Londres, el chisme es la aspirina ideal para sobrevivir a esa historia que nos toca padecer a diario. De ahí que intentar prohibirlo por decreto dispare las alarmas de la aldea global que se pone en pie como un solo hombre para defender esta irrenunciable conquista de la humanidad que consiste en comer prójimo. Expresiones como: "Le gusta más el chisme que la comida", "aquí se habla mal de todo el mundo pero no se le sostiene a nadie", a fulanito de tal le dicen "chisme fresco", "sin confirmar sí lo decimos", "¿cuál es el último (chisme)?", se han vuelto una constante en la cháchara diaria. Más que un acto de fe, como nos definió "el argentino más citado", ser colombiano es sinónimo de chismosiar.

Del deporte nacional de despoticar del otro participan -y disfrutan- por igual los de arriba que los de abajo. Estamos nivelados por lo alto (¿o por lo bajo?) en esta antiquísima costumbre que le lleva ocho días a la que se considere la profesión más vieja del mundo.

Aparte del hogar, escenario obvio de este exquisito pasatiempo, el bobo sapiens se las ha ingeniado para construir escenarios donde poner en acción impunemente la "sin hueso", uno de los alias de la lengua que, a su vez, puede ser viperina, triperina, etcétera, según el hígado y la mala leche del propietario.

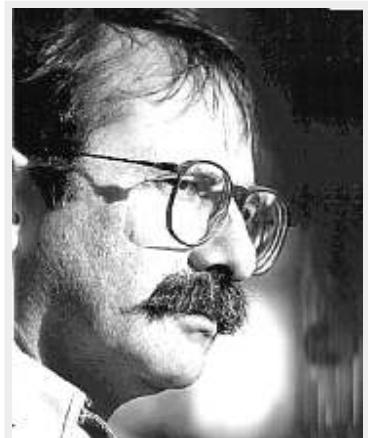
La peluquería quedó habilitada desde la motilada de Sansón como principal punto de encuentro para poner a circular toda suerte de especies malévolas. Mientras el profesional de la tijera se extrovierte, a la par con el cabello van cayendo prestigios, honras, virginidades, lo que sea. Lo mismo sucede en saunas o baños turcos. La incómoda claustrofobia del ascensor, la oficina, la esquina, la iglesia, el caritativo algo de San Antonio, la primera comunión, el matrimonio o su antípoda el entierro de algún ser, querido o no, tienen el encanto de aflojar la lengua, como esos purgantes que aligeran la tripa cuando pasan días sin dar del cuerpo.

Lo saben bien los dueños de los medios que, sin excepción, publican secciones especializadas en alguna variante del chisme corto y ojalá perverso, para mantener sonriente a la clientela. A través de las columnas de breves, los diarios del planeta publican leidísimos rollos que a veces se pasan por la galleta los manuales de redacción que se convierten en reyes de burlas cuando entra a mandar su majestad el "falso testimonio", como lo llamaría el padre Astete en su catecismo en cápsulas.

Ni hablar de los noticieros de televisión que brindan la ración diaria de pan y circo en los extensos espacios de farándula, con chismes tan siliconados como la vanguardia y la retaguardia de las "barbies" que los presentan al ansioso voyerista cómodamente horizontalizado.

El chisme nos permite sacar a relucir el Jekill y mister Hyde que todos llevamos por dentro en ruidosa o silenciosa procesión. Es tan importante como la respiración. Y como sin confirmar sí lo decimos, parece que chismosear adelgaza. Así que por más alcaldadas que vengan, a esta conquista no renunciamos ni de fundas. Ahí les dejo el cuero.

o_doming@epm.net.co



Oscar Domínguez Giraldo

Más que un acto de fe, como nos definió "el argentino más citado", ser colombiano es sinónimo de chismosiar.

El Tiempo, 19 de mayo de 2005, 1 (16-17)

El chisme

No es monopolio de las mujeres: el hombre es un chismoso vergonzante.

Oscar Collazos

El *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia define el chisme como “noticia verdadera o falsa, o comentario con que generalmente se pretende indisponer a una personas con otras o se murmura de de alguna.” La definición incluye variantes como la calumnia y la difamación, contempladas en casi todos los códigos penales del mundo.

Los orígenes del chisme y su práctica son más importantes que la mala reputación de que gozan. Es la prehistoria del periodismo hablado. Y lo seguirá siendo mientras el periodismo no consiga que las fuentes sean la expresión de la verdad. De allí la muletilla “al parecer”, chisme y rumor que oculta su nombre. Tiene, incluso, un carácter juglaresco. En ninguna letra, entre las célebres del género, el chisme alcanza tanto esplendor como en *La custodia de Badillo*, el vallenato de Escalona.

El chisme fue recurso de la Inquisición. Bastaba que alguien denunciara a una persona de practicar adulterio o brujería para que el peso de la Iglesia le cayera encima llevándola a prisión o a la hoguera. Igual pasaba con los “acusados” de herejía. Si se examinaran los expedientes de la Inquisición, se encontraría que una buena parte se servía del chisme, práctica que la Iglesia condena por pecaminosa cuando la llama “falso testimonio”.

No otra cosa que chismes han sido las prácticas de los ciudadanos bajo régimen absolutistas o dictatoriales. Estimulados por recompensas o por el deseo de quedar bien con el poderoso y su régimen, que les ofrece el título honorario de “buenos ciudadanos”, muchos han sido los que han confundido el chisme con la soplonería sin causas reales pero efectos mortales.

A lo anterior se refería el alcalde de Icononzo cuando expidió el decreto 091, que impone penas pecuniarias o de cárcel a quienes incurran en el delito de soplonería, palabra que no usa pero que está tácitamente incluida cuando refiere ejemplos de ciudadanos detenidos por ser “acusados” de auxiliar de la guerrilla. “Todo por chismes”, precisó el mandatario.

El chisme está demasiado arraigado en las costumbres de los pueblos. No es monopolio de las mujeres: el hombre es un chismoso vergonzante. Desde siempre, el poder no ha podido apartarse del chisme ni los poderosos han podido prescindir de los chismosos, llamados correveidiles. Los cortesanos feudales y modernos practicaron el chisme con un toque de distinción mejor vestido y perfumado que el de las comadres y porteras de viviendas.

Los medios de comunicación recogieron sólo el costado pintoresco de la medida adoptada por el alcalde Jiménez. Con suspicacia extraordinaria, ha llamado “chisme” lo que sería delación o falso testimonio, moneda de curso legal en la política de “seguridad democrática” de este gobierno.

Creo que el chisme no está solamente en el origen de la comunicación social sino que es el elemento imprescindible en géneros como la Historia o la novela. La *petit histoire* es más apasionante que los hechos dados como verdaderos. Ser de desconfianzas y dudas, animal de rencores y venganzas, el hombre encuentra en el chisme un arma de guerra. El chisme no tiene estatus jurídico sino antropológico.

Guerra sin sangre, es cierto, pero guerra que mata prestigios y honras. Recurso de la imaginación ociosa, el chisme sigue al servicio de las debilidades humanas. Es el “teléfono rosa” antes del teléfono, el periodismo popular antes de la imprenta, la conjetura perversa antes de la comprobación de los hechos.