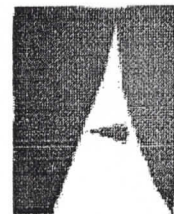




Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
Universitat Autònoma de Barcelona



**LA ENSEÑANZA APRENDIZAJE
DE LA PROGRESIÓN INFORMATIVA EN
EL ENSAYO EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO**

Tesis para optar a la Maestría en
Ciencias de la Educación y Didáctica Especial
de la Lengua y la Literatura.

MEN-910

Autora : Orietta Martínez Maltez
Tutoras : Dra. Luci Nussbaum.
Mtra. Nayiri Fonseca Sevilla.

*MSC
CEDELYL
378.242
Mar
1999*

MANAGUA, NICARAGUA, 14 DE MAYO DE 1999.

*

Agradecimiento

A Dios por haberme dado fuerzas para llegar a la culminación de este trabajo.

A la Dra. Luci Nussbaum y a la MSc. Nayiri Fonseca por el permanente impulso para que alcanzara las metas propuestas.

A las Licenciadas Olguita Abaunza y Blanquita Galarza por su solidaridad.

A mi amigo Henry Wilford por su invaluable apoyo.

A mis compañeros y compañeras/os de trabajo y estudio.

Dedicatoria

A la memoria de mis padres.

A mis hijos Wendell Xavier, Souhail Margarita, Manuel de Jesús (q.e.p.d.), Franz Manuel, Andrea, y Christian Xavier.

A mi esposo, Franz.

A mis hermanos y hermanas.

A mi tía Amandita, a mis sobrinos, mis sobrinas, sus esposos/as e hijos/as.

A doña Laurita Mazariegos.

CONTENIDOS

1	<i>INTRODUCCION</i>	1
2	<i>MARCO TEORICO</i>	4
2.1	EL LENGUAJE COMO MEDIO DE COMUNICACIÓN	4
2.1.1	La Comunicación y la Educación frente al Siglo XXI.....	6
2.2	EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA	7
2.2.1	Enfoques en el Aprendizaje de la Lengua.....	10
2.2.2	El Proceso de la Composición.....	12
2.3	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE	13
2.4	EL TEXTO.....	17
2.4.1	La Coherencia como Propiedad del Texto	17
2.4.2	Tema y Rema (Tópico o Comentario)	18
2.5	EL ENSAYO EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO	20
3	<i>OBJETIVOS</i>	22
3.1	OBJETIVO GENERAL	22
3.2	ESPECIFICOS	22
4	<i>PREGUNTAS DIRECTRICES</i>	23
5	<i>DISEÑO METODOLOGICO</i>	24
5.1	TIPO DE ESTUDIO	24
5.2	INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RECOPIAR LOS DATOS.....	25
5.2.1	Observación	25
5.2.2	Diario de Campo	25
5.2.3	Cuestionarios.....	25
5.2.4	Análisis de Contenidos	26
5.2.5	Textos de los estudiantes.....	26

6	<i>COMPOSICION DE UN ENSAYO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO CON ENFASIS EN LA PROGRESION INFORMATIVA.....</i>	31
6.1	OBJETIVOS.....	31
6.1.1	Objetivos referidos al análisis y reflexión a partir de textos modelos.....	31
6.1.2	Objetivos referidos al trabajo cooperativo.....	32
6.1.3	Objetivos referidos a los valores y normas.....	32
6.2	CONTENIDOS.....	35
6.3	PLAN ESQUEMATICO POR FASES.....	35
8	<i>DESCRIPCION DE LA APLICACION DE LA SECUENCIA DIDACTICA.....</i>	38
7.1	INTRODUCCION.....	38
7.2	PRESENTACION, MOTIVACION Y DIAGNOSTICO.....	40
7.3	ANALISIS Y REFLEXION ACERCA DE LOS TEXTOS MODELOS Y PRESUPUESTOS TEORICOS.....	41
7.4	LA PRODUCCION DE ENSAYOS.....	43
7.5	EVALUACION.....	45
8	<i>ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS.....</i>	46
8.1	EVALUACION DIAGNOSTICA.....	46
8.2	EL ENSAYO MODELO.....	53
8.3	PRIMER BORRADOR.....	55
8.4	SEGUNDO BORRADOR.....	57
8.5	TERCER BORRADOR.....	58
8.6	EVALUACION FINAL DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA.....	61
9	<i>CONCLUSIONES.....</i>	72
10	<i>RECOMENDACIONES.....</i>	73
11	<i>BIBLIOGRAFIA</i>	
	<i>ANEXOS I</i>	
	<i>ANEXOS II</i>	
	<i>ANEXOS III</i>	

1 INTRODUCCION

Uno de los mayores problemas que ha enfrentado el sistema de educación nicaragüense es la enseñanza de la lengua escrita, debido a que en ninguno de los tres subsistemas (primaria, secundaria, universidad) ha obedecido a un proceso integral, coherente y sistemático que considere la lengua como un medio de comunicación, ni como un instrumento básico para el aprendizaje de las demás asignaturas. Esto ha traído como consecuencia que los alumnos de la Educación Superior posean poco dominio en lo relativo a este tipo de habilidad escrita.

La falta de una concepción clara del proceso enseñanza aprendizaje trae como consecuencia una programación inadecuada de la enseñanza de la lengua, que se ha reflejado en la carencia de conexión entre las temáticas abordadas en los diferentes subsistemas y el dominio de habilidades, para que los alumnos interioricen el uso de la lengua como un instrumento de dominio sobre el conocimiento y de transformación de la cultura.

De este modo, se produce una separación entre conocimientos de uso y conocimientos de la lengua que como señala González (1994:4) "quizás la escisión tenga causas de tipo psicopedagógico o sean inherentes a la disciplina". Lo cierto es que ambas situaciones han estado profundamente imbricadas, ya que los programas se han organizado siempre en torno a contenidos teóricos, que en la mayoría de los casos, carecen de pertinencia para desarrollar las capacidades verbales en estrecha relación con los conocimientos sobre la lengua.

Basados en experiencias que han dado buenos resultados, los teóricos de la lengua, Cassany (1994), Colomer y Camps (1996), entre otros, recomiendan un enfoque centrado en la actividad, es decir, un enfoque discursivo, textual o pragmático, que fije su atención en la interacción comunicativa de los hablantes, lo cual exigiría una revisión reflexiva del currículum y la implementación de nuevas metodologías basadas en las habilidades cognitivas, los usos y estructuras de los diferentes tipos de texto.

En 1996 y 1997 se realizaron dos proyectos orientados a la producción colectiva de textos, donde se probó exitosamente la metodología participativa, con enfoque comunicativo y centrada en la interacción. En las dos secuencias anteriores (escritura de ensayos y

reelaboración de cuentos) los/as alumnos/as presentaron problemas de coherencia, especialmente en lo referido a la progresión informativa.

Los resultados en ambas experiencias constituyeron una base sustantiva en la implementación de una tercera secuencia didáctica, la cual a su vez, sirvió como punto de partida para la presente investigación. A partir de estas experiencias se hicieron esfuerzos para mejorar la nueva secuencia didáctica, en lo que respecta a la selección de textos modelo, guías de orientación, cartas de estudio, claves de revisión y otros materiales. Se hizo un esfuerzo significativo para afinar objetivos, contenidos y actividades.

La nueva experiencia desarrollada consistió en la composición de un ensayo expositivo argumentativo con énfasis en la progresión informativa. Este proyecto vino a constituir una prolongación y profundización sobre la base de nuevos enfoques en el abordaje de la composición escrita, a la vez una propuesta educativa, desde nuestra realidad.

Durante la implementación de la secuencia los/as alumnos/as redactaron ensayos aplicando diferentes estrategias metodológicas en la progresión informativa para mejorar la coherencia. Se comprobó su validez, así como la eficacia del trabajo cooperativo y la aplicación de estrategias de la enseñanza aprendizaje del ensayo.

Previo al inicio de la investigación, la profesora investigadora brindó cuatro sesiones de entrenamiento, sobre la enseñanza por proyecto, al profesor participante, responsable del grupo de clase, cuya colaboración fue exitosa. Ambos procuraron brindarle atención y seguimiento, permanente y sistemático, a los veintiseis alumnos en general, a cada grupo y a cada uno en particular.

Con el fin de facilitar la lectura de esta investigación se procedió a dividirla en secciones debidamente caracterizadas sin olvidar la estrecha relación de todas sus partes formando un todo coherente e indivisible. En primer lugar, se presenta una reseña sobre la función del lenguaje como medio de comunicación; una breve historia nacional sobre la enseñanza de la lengua, enfoques modernos, estrategias de aprendizaje y la teoría acerca del ensayo expositivo/argumentativo con énfasis en la progresión informativa.

En segundo lugar, en capítulos sucesivos se presentan los objetivos de la presente investigación y preguntas directrices, el diseño metodológico que contiene el tipo de estudio y los instrumentos utilizados para recopilar datos, el plan de la secuencia didáctica, objetivos, contenidos y plan esquemático por fases.

En tercer lugar, se presenta la descripción de la aplicación de la secuencia que muestra una de las etapas en que se dividió la misma. A continuación, se expone el análisis e interpretación de los datos. La parte final contiene conclusiones, recomendaciones y la bibliografía.

Esta experiencia ha estado profundamente influenciada por una concepción integral de educación con la que se ha pretendido ser consecuente. Desde una perspectiva colectiva de vida como actividad, del quehacer humano, como el contenido mismo de la praxis, se ha procurado cambiar la orientación de la educación, al entenderla no sólo como una herramienta para vivir, sino como el proceso de la vida misma. Esta visión de la educación únicamente atiende el crecimiento individual, vinculado a la participación en un contexto social de cuyo desarrollo se es a la vez protagonista y producto. Ser, conocer, hacer, vivir con y para otros, son los contenidos fundamentales del nuevo aprendizaje.

... El enseñar sólo es posible cuando también es posible aprender. Y el aprender es posible cuando te enseña algo a ti mismo."

Anthony de Mello.

2 MARCO TEORICO

2.1 EL LENGUAJE COMO MEDIO DE COMUNICACION

Es el medio a través del cual se organiza la sociedad, siendo el lenguaje oral el eje de la vida social. Según Bronckart (1977: 59): "Mientras los conductistas no conceden ninguna función específica al lenguaje, Piaget y los constructivistas se centran en la función de representación, Vigotsky, Pablov y Luria acentúan la función de comunicación y analizan el impacto de este instrumento social sobre el desarrollo individual."

Vigotsky, citado por Bronckart (1985: 62) considera que se puede hablar de tres temas fundamentales en lo que respecta al desarrollo del lenguaje en el niño: " El primero se refiere a la existencia de una raíz social y comunicativa del lenguaje; el segundo, al cambio radical que tiene lugar en el desarrollo con la aparición del lenguaje; y el tercero, tiene relación con el papel del lenguaje en la solución de los problemas prácticos y en la planificación de la acción." De aquí se infiere que los niños mayores (seis años) tienen una mayor capacidad para comunicarse que los menores (uno y medio o dos años), sobre todo por medio del lenguaje hablado. Por consiguiente está mucho más preparado para transmitir como para recibir mensajes, así como para expresar verbalmente sus propios pensamientos y comprender los pensamientos verbalizados de los demás. También ha aumentado su capacidad para transmitir y recibir diversos tipos de comunicación no verbal.

A medida que el niño crece es cada vez más capaz de recibir, transmitir y, en general, manipular información sobre el mundo que lo rodea y desarrolla la habilidad de comunicar, simbolizar, almacenar o retener y reflexionar sobre los resultados de sus propias experiencias cotidianas. Todas estas habilidades producen cambios profundos en su desarrollo cognitivo.

Al aludir al desarrollo cognitivo se piensa en la adquisición de nuevas destrezas y conocimientos, sin embargo, "el desarrollo cognitivo consiste también en el incremento

posterior de los conocimientos y destrezas que ya existen en el repertorio del niño, aunque sólo de forma rudimentaria e inmadura" (Flavell 1993: 180). Cuando este dominio cognitivo opera intelectualmente, se habla de metaconocimiento, de mucha importancia en el campo de la educación.

Por ejemplo, en la actividad cognitiva de la lectura, Baker (1982) citado por Flavell (1993: 64) expresa que los lectores pueden mostrar déficits metacognitivos en nada menos que en nueve áreas, entre otras: "entender los propósitos de la lectura; modificar las estrategias de lectura para propósitos diferentes; identificar la información importante de un párrafo; reconocer la estructura lógica inherente a un párrafo; considerar cómo se relaciona la información nueva con lo que ya conoce", etc. La habilidad para poner en práctica inteligentemente las fuerzas cognitivas ante cualquier situación de comunicación en la escuela o en la vida real es lo que garantizará el éxito del individuo.

La comunicación en todos los procesos de enseñanza aprendizaje es de un valor ineludible. Por ello, en los últimos años han alcanzado una fuerte demanda las actividades de reflexión sobre la comunicación (metacomunicación) y sobre las normas que la rigen. Al respecto, Nussbaum (1995: 25) expresa que "en contextos de clase se supone que la enseñanza tenderá a proponer situaciones de uso de la lengua que sitúen al alumno en condiciones mejores de aprender, lo cual significa proponer tareas de comunicación, incitarle a resolver los problemas que comportan y ayudarles a entender y hacerse entender". Estas actividades tienen un alto valor formativo porque permiten al alumno mejorar sus competencias comunicativas.

La comunicación, tanto oral como escrita se influyen mutuamente para su desarrollo y son de singular importancia en el aprendizaje: la escrita fija el pensamiento verbal y lo convierte en un objeto susceptible de ser analizado, contrastado. En la interrelación pensamiento/lenguaje el código escrito, se convierte en el medio más adecuado para tareas autorreflexivas y estructuración de las propias ideas; la comunicación oral, es más operativa, evanescente y normalmente más libre, menos planificada, excepto en ocasiones cuando se asume la responsabilidad de ejercitar un determinado tipo de discurso.

Con el desarrollo de las nuevas tecnologías las características de ambos tipos de código han cambiado. Por un lado, el aumento de la comunicación diferida y por otro, el uso de grabaciones, transmisión de la voz, vídeos, etc. Todas estas formas de transmisión basadas en nuevas tecnologías, han hecho entrar a la humanidad en la era de la comunicación universal interactiva, la cual permite no sólo emitir y recibir información, sino también dialogar,

conversar y transmitir información y conocimientos desafiando las distancias y el tiempo, fenómeno que ha contribuido a acelerar la mundialización.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (1996: 43-45) señala que el dominio de los sistemas de comunicación confieren un poder cultural y político sobre las poblaciones que por carecer de una educación apropiada "no están preparadas para clasificar, interpretar, ni criticar la información, ... lo cual constituye un factor de erosión de las especificidades culturales." Al respecto alerta a la escuela en la dirección de crear estrategias que contribuyan a disminuir el impacto de las "redes entrecruzadas" de comunicación.

Frente a esta demanda la escuela tiene la responsabilidad de formar ciudadanos con un alto dominio de las capacidades comunicativas, de tal manera que sean usuarios competentes de la lengua, tanto del código oral como del escrito, por lo cual dentro de la currícula de la educación en general, ésta debe ser su prioridad.

2.1.1 La Comunicación y la Educación frente al Siglo XXI

La realidad antes descrita revela la vulnerabilidad de la población a la penetración cultural provocando como señala el Informe de la Comisión (1996: 44) "causar en las personas que reciben su influencia un sentimiento de desposeimiento y de pérdida de identidad". De este peligro no escapa Nicaragua, cuya educación deficiente la convierte en terreno fértil para la penetración cultural y política.

Sin duda alguna, el Siglo XXI ofrecerá una cantidad ilimitada de recursos tanto a la circulación y almacenamiento de la información como a la comunicación. Esto planteará a la educación una doble exigencia, la cual es contradictoria sólo en apariencias: por un lado, transmitir el cada vez mayor caudal de conocimientos (teorías, técnicas, etc.), por el otro deberá propiciar proyectos de desarrollo tanto individuales como colectivos.

La situación arriba descrita obliga a la escuela a poner en condiciones a los/as alumnos/as para aprender a utilizar y aprovechar, durante toda la vida, cada oportunidad que se les presente, de actualizar y profundizar los primeros saberes que se obtienen para adaptarse a un mundo que cambia permanentemente.

La escuela debe considerar estas misiones como propias y para cumplirlas, el Informe de la Comisión (1996: 95) recomienda que ésta debe construirse sobre cuatro pilares fundamentales: "aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir sobre el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores." De tal manera que la educación sería para la persona una experiencia global y para toda la vida en los planos cognitivo y práctico.

Esta nueva concepción trasciende la visión instrumental tradicional de la educación y la obliga a plantearse nuevos objetivos. La *educación para toda la vida* exige una reconceptualización a la luz de los nuevos tiempos, así como un replanteamiento de sus ámbitos y una imbricada relación de interdependencia entre ellos.

2.2 EL APRENDIZAJE DE LA LENGUA ESCRITA

El modelo educativo tradicional nicaragüense en cuanto a la enseñanza de la lengua se refiere, se ha caracterizado por una significativa desatención al estudio de las modalidades de uso de la lengua, un olvido intencional de los actos de habla o de las normas socioculturales que rigen los intercambios comunicativos y una ausente contribución al análisis de los procedimientos de creación del sentido y se ha centrado básicamente en la descripción gramatical y en el estudio de la historia de la literatura.

Los usos de expresión y comprensión han carecido de interés provocando en la mayor parte de la población escolar y en la sociedad nicaragüense lo que Lomas, Osorio y Tusón (1993: 61) han llamado una "alienación expresiva," la cual, quizás, se deba a que los contenidos programáticos referentes a las normas, destrezas y estrategias, es decir, a la apropiación de mecanismos de desarrollo de las competencias comunicativas que conllevan a la producción de textos orales y escritos, son casi nulos.

Generalmente la enseñanza de la lengua se ha limitado a la resolución de ejercicios enfocados al aprendizaje de la gramática, reproducción de determinados modelos como: redacción de párrafos, descripciones de paisajes, narraciones de historietas o cuentos y diálogos, siguiendo algún modelo clásico. La escritura de textos expositivos y argumentativos casi siempre han estado fuera de cualquier programación.

Sin embargo, frente a la situación descrita, la escuela ha demandado de sus alumnos productos terminados con alto grado de precisión y elaboración, provocando de esta forma, situaciones de desaliento, frustración y reclamos mutuos entre profesores y alumnos. Al respecto Nussbaum (1996: 18) expresa: "Muchos alumnos y profesores se frustran al ver que, después de grandes esfuerzos dedicados a consolidar los aprendizajes, éstos chocan con una barrera casi indestructible al encontrarse con las dificultades que supone la elaboración de un resumen, de un informe, de un comentario o de una crítica." Resultaría de mucha utilidad continuar profundizando en las raíces de este fenómeno para evitar posibles rechazos psicológicos a la actividad de escritura.

En el uso de la lengua escrita intervienen procesos mentales tanto para simbolizar la realidad como para estructurar el conocimiento del mundo y concebir nuevas formas de adquirirlo, por esta razón la relación entre pensamiento y lenguaje es diferente a la del uso oral. En la lengua escrita la experiencia se organiza y se le da una determinada forma para satisfacer las exigencias del lector.

Son muchos los investigadores que se han interesado por el proceso de la escritura y han formulado teorías para explicar este complejo proceso intelectual, que afecta varias disciplinas del saber como la psicología, lingüística y pedagogía. Dichas teorías se caracterizan por el tipo de influencias que presentan. Al respecto expresa Cassany (1996: 118-119) que "las teorías de Van Dijk están estrechamente relacionadas con la lingüística textual; las de Rohman, Flower y Hayes son más próximas a la psicología cognitiva y las de Krashen influidas por los procesos de adquisición de una primera y segunda lengua."

Para concluir con su panorámica general acerca de las diferentes teorías sobre el proceso de la escritura, Cassany (1996: 120) expresa textualmente: "... las que ofrecen una visión más completa y rica del proceso de composición son las de Rohman y Wleck (1964), la de Van Dijk (1977 y 1978), la de Shih (1986) y las de Flowers y Hayes (1980 y 1981)." Estas teorías confirman el carácter novel del tema y su importancia.

Gordon (1995) propone estudiar la habilidad de la expresión escrita como un proceso lineal de tres etapas: pre-escribir, escribir y re-escribir; las dos últimas etapas no las diferencia ni las separa. Más tarde, expresa Cassany (1981: 121) que Flower y Hayes criticaron este modelo porque, "no describe tanto el proceso interno y mental que desarrolla la persona para elaborar el texto, como las distintas etapas observables en las que el autor redacta las frases del

producto escrito." Sin embargo, pese a las críticas, continúa afirmando Cassany, "aprovecharon sus ideas y profundizaron sus investigaciones sobre la misma línea".

El modelo más difundido y aplicado a la enseñanza es el de Hayes y Flowers que se interesa por los procesos cognitivos que intervienen en la composición de un texto. Este modelo explica tanto las estrategias que se utilizan para redactar (planificar, releer los fragmentos escritos, revisar el texto, fijarse primero en el contenido y al final en la forma, etc.) como las operaciones intelectuales que conducen la composición.

Las indagaciones sobre los procesos mentales han constituido el punto de partida para brindar propuestas que posibiliten el aprendizaje de la lengua escrita. En este sentido, Wells (1987), citado por Colomer y Camps (1996: 28) propone un modelo sobre la concepción de la lengua escrita, el cual lo avalan las autoras, cuando consideran que "debería ser utilizado por la escuela para la planificación de sus enseñanzas." Este modelo comprende cuatro niveles: el *ejecutivo*, que consiste en traducir un código escrito al hablado; el *funcional*, en seguir instrucciones; el *instrumental*, cuya capacidad radica en buscar y registrar información escrita, y el *epistémico* que contempla el dominio del escrito como un medio de transformación y de actuación sobre el conocimiento y la experiencia.

El nivel instrumental es eminentemente representativo; los niveles ejecutivo y funcional contemplan la lengua escrita en sus funciones comunicativas y el nivel epistémico considera el dominio del escrito como una manera de usar el lenguaje y de pensar. En este nivel la tarea educativa se concentra en objetivos de creatividad, interpretación y evaluación crítica. Cada nivel se incluye en el siguiente hasta la integración de los cuatro en el epistémico, lo cual supone tener acceso a la lengua escrita.

Según Cassany (1994) los diversos modelos de composición propuestos para la expresión escrita han sido analizados por él mismo y Camps, los cuales van desde la propuesta lineal de Gordon hasta el modelo más sofisticado de los estadios paralelos, y concluye que el modelo más aplicado a la enseñanza es el de Hayes y Flowers.

Un enfoque de avanzada en la enseñanza de la lengua supone una congruencia entre planificación, contenidos, métodos, seguimiento y evaluación de los procesos de aprendizaje. Los nuevos métodos deben de permitir que los/as alumnos/as reflexionen sobre lo que escriben, escojan sus propios temas y discutan acerca de ellos, reescriban, se hagan cargo de su corrección y analicen sus resultados, obviando, de esta manera, la metodología transmisiva.

222 Enfoques en el aprendizaje de la lengua

De éstos quizás el que ha logrado mayor consenso en la enseñanza/aprendizaje de la lengua es el que se centra en el desarrollo de las competencias comunicativas para producir discursos adecuados a las diversas situaciones de comunicación, con altos niveles de coherencia y de la formalización requerida para cualquier tipo de contexto. Este enfoque permitiría desarrollar una conciencia crítica contribuyendo, así, a una desalienación social.

De tal manera que resultan importantísimos para la enseñanza de la lengua, los conceptos de competencia lingüística, porque se asocia con el conocimiento de la lengua y la competencia comunicativa.

Cassany (1994: 85) expresa que la "*competencia lingüística* se enmarca en el contexto de la lingüística generativo-trasformacional de Chomsky (1975)." Esta teoría considera que la competencia es el conjunto de reglas lingüísticas interiorizadas por los hablantes que conforman sus conocimientos verbales y les permiten entender un número infinito de enunciados lingüísticos. La actuación será la utilización que cada hablante haga de la lengua en las diferentes situaciones comunicativas.

El concepto de competencia comunicativa fue introducido por Hymes citado por Cassany (1994: 86) "con el fin de explicar que se necesita, además de la gramática, otro tipo de conocimientos para emplear el lenguaje con propiedad." Así por ejemplo, cuando un hablante usa el lenguaje apropiadamente en cada una de las diferentes situaciones sociales que se le presentan cada día, se dice que domina la competencia comunicativa.

La *competencia pragmática* está formada por todos los conocimientos no lingüísticos que tiene interiorizados un usuario ideal. De tal manera que mientras la comunicativa decide el registro que conviene usar en una situación, qué tema es el adecuado, cuál es el momento, el lugar, los interlocutores apropiados, etc.; la pragmática (rama de la semiótica y de la lingüística) analiza los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ellos, las situaciones, los propósitos, roles, etc.

El enfoque comunicativo pretende que el estudiante use la lengua adecuadamente; que en las clases haya más actividad y participación. Esto conllevaría a que se ejerciten en el uso de lengua tanto oral como escrita, tomando en cuenta las necesidades lingüísticas que tengan y

como punto de partida, sus intereses y motivaciones. En suma un enfoque que se centre en la comunicación implicará de forma motivada a los/as alumnos/as y les permitirá: participación creativa y en libertad, intercambiar información, ejercitarse en el trabajo por equipos y en parejas con textos contextualizados. Finalmente, es importante destacar que los enfoques de esta naturaleza facilitan la organización de situaciones de comunicación. Todo esto posibilitará el desarrollo de las habilidades lingüísticas de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir.

Por eso, según Cassany (1994), toda lengua que se precie de tener un enfoque comunicativo debe desarrollar las cuatro habilidades mencionadas anteriormente, mismas que también reciben el nombre de destrezas, capacidades comunicativas o macrohabilidades. En un proceso comunicativo, éstas no funcionan aisladamente, sino que se integran, es decir se relacionan unas con otras para llevar a cabo la tarea de la comunicación.

Los modelos educativos actuales, especialmente los que se centran en un enfoque comunicativo, promueven una metodología orientada a la producción colectiva a partir de la experiencia de que, a lo largo del proceso de composición es fundamental la función que juega la interacción verbal entre los estudiantes y entre éstos y el profesor. La interacción oral reviste vital importancia en el desarrollo de la competencia comunicativa, ya que se fundamenta en los modelos cognitivos del proceso de escritura que enfatizan en la necesidad de la intervención a partir de la determinación de una situación discursiva. Esta metodología propicia, además, mayor incentivación e interés en relación con el texto a realizar.

La interacción verbal es de suma importancia porque favorece el desarrollo de las capacidades metalingüísticas y la relación de éstas con el texto escrito. Además el estudiante pone en marcha operaciones mentales más complejas que las que llevaría a cabo de forma individual. De tal manera que un texto elaborado en conjunto es, de hecho, más completo y mejor procesado, siendo el instrumento idóneo para ello, el *trabajo cooperativo a través de proyectos*, que, además, promueve el desarrollo personal y colectivo.

La escritura en colaboración, que es característica de los proyectos de escritura, permite llevar a cabo procedimientos complejos donde los miembros del grupo asumen roles distintos en el control y gestión del escrito: mantener el tema, atender el punto de vista de los lectores, la intención, controlar la selección léxica, la ortografía, revisar la sintaxis, etc; además, se debe tener siempre presente que el lenguaje es un producto social y que en el proceso de conceptualización son fundamentales las funciones comunicativas y representativas, las cuales están íntimamente interrelacionadas.

Para Camps (1956: 52) “en la realización de un proyecto de escritura se distinguen dos tipos de actividades: las de producción del texto, y las orientadas a aprender las características formales del texto que hay que escribir”. Se debe tener presente que en todo proceso de composición escrita intervienen una serie de subprocesos y operaciones, las cuales se interrelacionan entre sí.

2.2.2 El proceso de la composición

Camps (s.f.: 1) contempla la actividad de escritura "como un proceso complejo que comporta operaciones de *planificación*, *textualización* y *revisión* que se entrelazan de manera jerárquica y recursiva y que están condicionadas por la intención del escritor."

Planificación. En esta primera fase los/as alumnos/as deben tener una representación mental de las ideas relevantes y significativas que tendrá el texto, no necesariamente un esquema acabado, porque éste se irá complementando en la medida en que avanza el proceso de escritura.

Esta representación a su vez comprende tres aspectos: generar ideas, organizarlas y formular objetivos. Los objetivos, orientan acerca de los aspectos que contendrá el escrito e igual que el resto de elementos están sujetos a constante revisión; en el subproceso de generar ideas se discriminan las principales de las secundarias y se ordenan de acuerdo con el lugar que ocuparán en el escrito. Si se tienen en cuenta estos tres momentos, el alumno podrá estructurar un escrito de manera clara, coherente y ordenada.

Textualización. Ocurre cuando el escritor transforma los contenidos en lenguaje escrito, organizándolos de forma coherente y lingüísticamente comprensible e inteligible. Implica exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, etc., lo cual obliga a revisiones frecuentes, cambios estructurales y conceptuales, de acuerdo con las características de la situación comunicativa.

Revisión. Tiene como fin primordial motivar a los/as alumnos/as a revisar sus escritos para corregirlos y mejorarlos a través de la *aplicación de estrategias*. En esta fase se valora lo que se ha hecho, se comprueba si el escrito responde a los objetivos previstos y necesidades del lector, y si posee las propiedades textuales de coherencia y cohesión.

La *revisión de textos en colaboración* se inscribe dentro del proceso de producción textual, la cual en el marco de una secuencia desarrolla dos procesos: *la revisión permanente o interactiva* durante el desarrollo de la secuencia. (¿Se adecúa a la intención?, ¿lo entenderán los lectores?, ¿se revisan cada una de las partes?, etc .) ; y *la revisión final*, la cual permite una valoración del escrito con el fin de reconducir el proceso para mejorar el resultado. Dentro de la *evaluación formativa* este tipo de regulación es llamada *retroactiva*.

La evaluación formativa se considera de vital importancia en la enseñanza de la composición escrita, porque como señalan Bain y Schneuwly (1993:87) "incorpora al alumno como uno de sus protagonistas y su objetivo no se limita a los resultados del aprendizaje, sino que se incluye, además, como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje. La evaluación se instala en el seno de la actividad y pasa a formar parte de ella." Se considera que analizar tanto los procedimientos como la producción final, conectando el proceso de evaluación con el de enseñanza/aprendizaje contribuye a los aprendizajes metacognitivos y metalingüísticos.

Señalan Camps y Castelló (1996) que cuando se comparten los objetivos y se conoce la finalidad del texto que se va a producir es posible que la evaluación sea realmente formativa y se convierta en un elemento regulador del proceso enseñanza/aprendizaje, porque pueden ponerse en relación, tanto el proceso seguido como el texto realizado con los objetivos iniciales que guiaron su producción, y compartir así los criterios que rigen la evaluación del trabajo realizado.

Es importante destacar que la actividad de escritura exige un control consciente y por tanto unos conocimientos procedimentales y conceptuales, tal como se indicó anteriormente, lo cual plantea la necesidad de incorporar en la ejecución de las tareas situaciones problemas, que lleven a la reflexión y creación de nuevas situaciones y eviten la automatización. Se considera que es la única forma de hacer consciente la actividad de escritura.

2.3 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Son múltiples los esfuerzos que la pedagogía moderna realiza para que los estudiantes "aprendan a aprender" y es que enseñar a aprender es, sin duda alguna, una labor difícil. Esto obliga a plantearse algunas interrogantes : ¿Son suficientes el dominio de ciertas habilidades o técnicas para que el estudiante aprenda a aprender por sí mismo? ¿Qué tipo de estrategias de

aprendizaje deben desarrollar los/as alumnos/as? Sin duda alguna, el dominio de estrategias apropiadas posibilitará al alumno el planificar y organizar su propio proceso de aprendizaje.

Las actividades que forman parte de las estrategias son llamadas técnicas o hábitos de estudio e incluyen una gran cantidad de destrezas específicas que los/as alumnos/as reciben como contenidos programáticos en las clases de lengua, bajo el título de "técnicas de estudio" y que comprenden: toma de notas, subrayado, resúmenes, esquemas, síntesis, cuadro sinóptico, consulta bibliográfica, etc. Pero una estrategia no puede reducirse a una serie de técnicas.

Una estrategia requiere además de las técnicas anteriormente mencionadas, de un metacognoscimiento, que le permita al alumno seleccionar y planificar la actividad más eficaz en cada situación de aprendizaje, así como la evaluación del éxito o fracaso frente a la aplicación de la estrategia seleccionada. Para que la técnica seleccionada sea exitosa y haya un aprendizaje significativo el alumno debe poseer unos conocimientos previos específicos acerca del área sobre la cual se ha de aplicar; de lo contrario señala Pozo (1989: 1) "difícilmente aprenderá nada."

Si la responsabilidad del alumno demanda un conocimiento previo sobre el tema para elegir acertadamente una estrategia adecuada, en consecuencia, la tarea docente obliga a poseer un dominio científico del campo que se enseña, así como de las técnicas que contribuyan a dinamizar la clase y el manejo de la realidad social, en la cual se encuentra la escuela. Como se ha referido antes, los/as alumnos/as construyen sus conocimientos en un proceso interactivo donde la función del maestro es la de mediador, guía, orientador.

A partir de la teoría constructivista se pone énfasis en la adquisición del sentido de responsabilidad de los/as alumnos/as, así como en el de la autonomía durante el proceso de adquisición de los conocimientos y en el aprendizaje significativo, en oposición al memorístico y repetitivo. Para lograr un aprendizaje significativo se deben incorporar actividades variadas, procurar el desarrollo de habilidades y destrezas que coadyuven al trabajo independiente y desarrollar procedimientos adecuados para la solución de problemas, etc. Estas actividades deben ejercitarse a lo largo de los tres niveles de educación (primaria, secundaria, superior) con el fin de posibilitarle a los/as alumnos/as el aprendizaje de las mismas.

aprendizaje deben desarrollar los/as alumnos/as? Sin duda alguna, el dominio de estrategias apropiadas posibilitará al alumno el planificar y organizar su propio proceso de aprendizaje.

Las actividades que forman parte de las estrategias son llamadas técnicas o hábitos de estudio e incluyen una gran cantidad de destrezas específicas que los/as alumnos/as reciben como contenidos programáticos en las clases de lengua, bajo el título de "técnicas de estudio" y que comprenden: toma de notas, subrayado, resúmenes, esquemas, síntesis, cuadro sinóptico, consulta bibliográfica, etc. Pero una estrategia no puede reducirse a una serie de técnicas.

Una estrategia requiere además de las técnicas anteriormente mencionadas, de un metacocimiento, que le permita al alumno seleccionar y planificar la actividad más eficaz en cada situación de aprendizaje, así como la evaluación del éxito o fracaso frente a la aplicación de la estrategia seleccionada. Para que la técnica seleccionada sea exitosa y haya un aprendizaje significativo el alumno debe poseer unos conocimientos previos específicos acerca del área sobre la cual se ha de aplicar; de lo contrario señala Pozo (1989: 1) "difícilmente aprenderá nada."

Si la responsabilidad del alumno demanda un conocimiento previo sobre el tema para elegir acertadamente una estrategia adecuada, en consecuencia, la tarea docente obliga a poseer un dominio científico del campo que se enseña, así como de las técnicas que contribuyan a dinamizar la clase y el manejo de la realidad social, en la cual se encuentra la escuela. Como se ha referido antes, los/as alumnos/as construyen sus conocimientos en un proceso interactivo donde la función del maestro es la de mediador, guía, orientador.

A partir de la teoría constructivista se pone énfasis en la adquisición del sentido de responsabilidad de los/as alumnos/as, así como en el de la autonomía durante el proceso de adquisición de los conocimientos y en el aprendizaje significativo, en oposición al memorístico y repetitivo. Para lograr un aprendizaje significativo se deben incorporar actividades variadas, procurar el desarrollo de habilidades y destrezas que coadyuven al trabajo independiente y desarrollar procedimientos adecuados para la solución de problemas, etc. Estas actividades deben ejercitarse a lo largo de los tres niveles de educación (primaria, secundaria, superior) con el fin de posibilitarle a los/as alumnos/as el aprendizaje de las mismas.

Según Mauri, (1996: 73) todo alumno "al aprender cambia la cantidad de información respecto del tema que aprende, sus competencias (pensar, comprender, etc.), la calidad del conocimiento que posee y las posibilidades de seguir aprendiendo". Desde esta perspectiva resulta obvia la importancia de enseñar al alumno a *aprender a aprender* y la de ayudarlo a comprender, que cuando aprende, debe tomar en cuenta no sólo el contenido objeto de aprendizaje, sino también cómo se organiza el sujeto activo del proceso. El enseñar a aprender, entonces, se entiende como un conjunto de ayudas en el proceso personal de construcción del conocimiento y en la elaboración del propio desarrollo.

La adquisición del conocimiento no concluye nunca y sólo tiene sentido cuando permite seguir aprendiendo durante toda la vida, lo cual es posible si se aprende a aprender. Por eso es necesario que el alumno posea un conjunto de instrumentos, estrategias, técnicas y habilidades, pero además hay que dotarlo, también de un cierto conocimiento sobre sus propios procesos de aprendizaje que le permitan usar esas técnicas de manera adecuada y estratégica, siendo la reflexión la vía fundamental para la adquisición de ese metac conocimiento.

No sin razón expresa Pozo (1989:3): que "si el dominio de las estrategias tiene sentido es precisamente el de hacer que los/as alumnos/as sean capaces de optar y de decidir la estrategia más conveniente en cada caso y de planificar con acierto su uso." Esto requiere más además de destreza en el dominio de ciertas técnicas, una reflexión profunda sobre el modo de utilizarlas, es decir un uso reflexivo, no mecánico ni automático.

Cassany (1996: 103-118) afirma que tomando como referencia el comportamiento de los escritores durante su actividad, se han hecho comparaciones entre lo que hacían los profesionales y expertos con lo que hacían los estudiantes y de esta manera se han podido aislar las estrategias de composición que utilizan los escritores competentes, las cuales presenta el autor de la siguiente manera: estrategias de composición, denominadas como básicas en cualquier proceso de producción de un escrito; estrategias de apoyo, llamadas también microhabilidades de refuerzo, utilizadas para reparar lagunas del código y estrategias de datos complementarios que están en estrecha relación con la comprensión lectora.

Por falta de espacio sólo se alude a dos de ellas, la *relectura* y la *recursividad*. Ambas pertenecientes a las estrategias de composición. La primera permite al estudiante (escritor) evaluar la correspondencia entre la imagen mental del texto y el plan que se había trazado al inicio, enlazar adecuadamente las frases. Pianko (1979), citado por Cassany (1996: 104)

expresa: "Los buenos escritores mientras releen lo que han escrito, descansan para planificar lo que escribirán a continuación, repasan (nuevamente lo que ya han escrito) para comprobar si estos planes se ajustan al escrito y después se detienen otra vez para reformularlos". En suma esta estrategia ayuda a mantener el sentido global del texto.

La recursividad es un procedimiento que permite modificar los planes hechos desde el inicio, interrumpir el escrito en cualquier punto para empezar de nuevo; de esta manera la estructura inicial es reformulada a medida que aparecen ideas nuevas que no estaban incluidas al principio. El escritor es flexible para volver a empezar las veces que sean necesarias. La ciclicidad mantiene una estrecha relación con el concepto de evaluación formativa, que es la revisión permanente en el proceso.

Existen posiciones encontradas acerca del aprendizaje de las estrategias en el currículum. Hay quienes consideran, al igual que Wenstein y Underwood (1985) citados por Pozo (1989), que las estrategias deben constituir una materia aparte dentro del currículum de la escuela; en cambio otros, cuya posición tiene mayor consenso, consideran que deben introducirse de un modo coordinado y global en las diferentes materias. Esto viene a confirmar que la enseñanza/aprendizaje de las estrategias constituye una responsabilidad fundamental de la escuela en aras de formar escritores competentes.

Se ha afirmado antes que un escritor competente es capaz de utilizar con propiedad las estrategias básicas o de composición, las de datos complementarios y las estrategias de apoyo o microhabilidades. Estas últimas abarcan cuestiones muy diversas que van según Cassany (1994: 225) "desde los aspectos motrices de la caligrafía ... hasta los procesos más reflexivos de selección y ordenación de la información o también de las estrategias cognitivas de generación de ideas, de revisión y reformulación, sin olvidar las que se refieren a las propiedades más profundas del texto (coherencia, adecuación, etc.)."

Sin embargo la escuela tradicional ha desarrollado muy poco las microhabilidades referidas a las capacidades de expresión, por lo cual, como afirma Cassany (1994: 271) casi no se conocen "enfoques didácticos para la adquisición de microhabilidades superiores o cognitivas y de las propiedades del texto aplicadas a la escritura", las cuales son necesarias para que el texto o discurso sea más coherente y en consecuencia más competitivo. ¿Pero, qué es texto? ¿y qué es discurso?.

2.4 EL TEXTO

Existen diferentes acepciones acerca de la palabra texto. Según Cassany (1994: 314) modernamente significa "cualquier manifestación verbal y completa que se produzca en una comunicación." Bernardez (1992) citado por Cassany (1994: 314) expresa que "texto es una unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana. El texto se caracteriza por su cierre semántico y comunicativo y por su coherencia." Este concepto destaca el carácter del texto como un proceso de comunicación; es pragmático, lo cual significa que se inserta en una situación de comunicación determinada y es estructurado, o sea que posee una organización interna.

Un vocablo muy próximo y que se utiliza frecuentemente con un sentido similar a texto, es discurso. Actualmente se considera que ambas palabras son sinónimas. Por tanto, toda comunicación hablada o escrita constituye un texto y consecuentemente un discurso, que para que logre una comunicación efectiva debe poseer una serie de características, mismas que se reseñan más adelante.

2.4.1 La Coherencia como Propiedad del Texto

Cassany (1994: 315) llama propiedades "a todos los requisitos que ha de cumplir cualquier manifestación verbal para poder considerarse un texto y, por lo tanto, para poder vehicular los mensajes", de lo cual se infiere que para que una unidad comunicativa alcance el nivel de texto debe poseer sus ideas coherentemente estructuradas y ajustadas a las propiedades textuales correspondientes al discurso o texto.

Los límites entre cada una de las propiedades son difusos y engañosos, lo cual ocasiona que a veces resulte difícil tipificar un determinado fenómeno. Cassany (1994: 316) presenta la siguiente clasificación puntualizando en que a cada una le corresponde un nivel de análisis lingüístico y extralingüístico, además, describe las reglas que han de cumplir. "Así, la adecuación se encarga del dialecto y del registro: *la coherencia, de la información y del contenido*; la cohesión, de las conexiones entre las frases; las gramática, de la formación de la frases; la presentación, de la calidad externa del texto; y la estilística, de los recursos retóricos o literarios utilizados." El autor señala que estas reducciones hacen que se pierda precisión científica, pero que ayudan a su enseñanza.

La mayor parte de los autores coinciden al expresar que una de las propiedades más importantes del texto es la coherencia, de la cual se ha expresado que se encarga del

contenido, es decir, que hace referencia al dominio de la información. Es básicamente semántica y afecta la organización profunda del texto. Lozano y otros (1982:19) consideran que "es un concepto difícilmente definible porque es polisémico y transdisciplinar." No obstante aquí se hará referencia a la *coherencia textual*, es decir, en el discurso.

Marchese y Forradellas (1994: 98) al referirse a la coherencia dicen que el "hombre se expresa mediante textos o actos comunicativos, los cuales para que se comprendan han de ser semánticamente coherentes". Para la lingüística textual, según los mismos autores, la coherencia de un discurso (o de un texto) puede depender de factores semánticos internos (relaciones de implicación) o de factores que dependen de la circunstancia y de la situación (presupuestos, enciclopedias, isotopías).

Un texto es coherente cuando todas sus partes se interrelacionan y existe una correspondencia entre el texto y el contexto, tomando en cuenta la intención comunicativa del hablante.

Tanto para Cassany como para Aznar la coherencia está en estrecha relación con la situación de comunicación. Expresa Cassany (1994: 319) que "la coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer (en qué orden, con qué grado de precisión o detalle, con qué estructura, etc.)." Ese etcétera contiene la pregunta, ¿cómo progresa la información? y su respuesta la brinda la *progresión informativa*, a través del *encadenamiento tema y rema (o tópico o comentario)*, uno de los aspectos más importantes que contempla la coherencia textual.

2.4.2 Tema y rema (tópico o comentario)

Según Cassany (1994: 321) "Se pueden distinguir dos tipos de información en un texto: lo que ya es conocido por el receptor y, por lo tanto, sirve de base o punto de partida (el tema o el tópico) y lo que es realmente nuevo (el rema o el comentario). El equilibrio entre lo que ya se sabe y lo desconocido asegura la comprensión y el interés de la comunicación". En la medida en que el receptor decodifica el mensaje, lo desconocido, rema pasa a ser sabido, convirtiéndose en tema. (El ciclo se sigue repitiendo a lo largo del texto). De esta manera, el tema sirve de puente para formar datos nuevos. A este fenómeno el autor ya citado lo llama *tematización*.

Numerosos autores han analizado la relación tema/ rema y han formulado diferentes teorías. Para efecto del presente estudio se mencionarán algunos de los que son coincidentes con la formulación que hace Cassany (1994): Aznar, Cros y Quintana (1991), Brown, Yule (1993) y Van Dijk (1993) citados por Bustos (1996) parten de la base de que desde el punto de vista informativo las oraciones simples (Antonio vive en León) se dividen en dos partes, una conocida, tema o tópico y la otra nueva, rema o comentario, a este tipo de progresión le llaman lineal. Además agregan que en toda oración simple el punto inicial es el tema y lo demás que sigue y que consta de lo que el hablante afirma sobre, o dice de o con respecto a, es el rema.

Aznar, Cros, y Quintana (1991: 39, 40) expresan que " todo texto manifiesta un equilibrio constante dentro de su progresión entre lo conocido - repetición- y lo desconocido o nuevo.

Estos autores distinguen tres tipos de progresión temática: "*lineal* (explicitada arriba); de *tema constante*, cuando el tema de una oración se repite como tema de la siguiente o de las siguientes, y de *tema derivado*, donde se da la presencia de un hipertema (ht), el cual se desglosa en diversos temas (el hipertema puede estar en posición temática o remática en la primera oración)."

Según Bustos (1996:80) los patrones de progresión arriba señalados "no funcionan de forma independiente sino que se combinan de acuerdo con las intenciones informativas en cada secuencia de un texto." Expresa, además, que "las progresiones lineales son propias de los textos narrativos; las de tema constante y las de hipertema generalmente aparecen en los descriptivos y en los expositivos" (entiende por expositivos también los argumentativos). "Las de tema convergente aparecen en todos los tipos de textos." Cabe señalar que lo más característico es la fusión de modelos.

Desde el punto de vista de la progresión, la coherencia se mantiene, siempre que no se produzca una ruptura temática, es decir, una fractura en la progresión informativa del texto. En otras palabras, cuando el tema de la oración no se pueda encadenar ni de forma lineal ni constante al texto que le precede, se dan *digresiones e interrupciones* de cualquier clase en la cadena de la progresión informativa. Se concluye expresando que cuando con más facilidad se identifique la cadena, la coherencia en el texto es mayor, de lo contrario implicará un escaso grado de unidad textual. La progresión informativa es un tema nuevo en el análisis del discurso y la lingüística textual, y sus aplicaciones aparecen en la lengua inglesa, situación que mediatiza su aplicación en el español.

En Nicaragua no existe ninguna experiencia sobre este campo, ni en teoría ni en aplicación, la progresión informativa no es aspecto del currículum en ninguno de los niveles

de enseñanza y la coherencia es apenas mencionada. Tal vez será porque la coherencia plantea la dificultad de identificar con precisión los errores, los cuales como señala Cassany (1993: 98) "afectan a partes extensas del escrito y se sitúan en un nivel profundo (raíz), y para detectarlos hay que leer el texto hasta tres veces, además no existe una gramática objetiva y unívoca sobre la coherencia y la mayoría de cuestiones tienen un componente subjetivo o de valor personal que dificulta la corrección." Entonces, si ya es difícil encontrar los errores, escoger la solución puede resultar aún más complejo y comprometedor. Sin embargo, comprendiendo la importancia del tema es que se realizan esfuerzos de aplicación usando como medio el ensayo expositivo argumentativo.

2.5 El ensayo expositivo argumentativo

El ensayo tiene su base en los géneros expositivo y argumentativo, pero, a la vez, en la redacción de un escrito de esta naturaleza puede emplearse la narración, la descripción y otros recursos del idioma.

Según Duque y Fernández (1973: 110) la palabra ensayo proviene del latín *exagium*, que significa "peso" y se relaciona con el análisis de la moneda o metales para descubrir su ley. En su acepción más amplia equivale a tratar algo, probar algo, acometer o esforzarse en algo. Para Lapesa (1975), el ensayo tiene como fin "plantear" cuestiones y señalar caminos, más que asentar soluciones firmes, por eso toma aspecto de amena divagación literaria. Ortega y Gasset, citado por Duque y Fernández (1973: 11) considera que el ensayo es "una disertación científica sin prueba explícita."

En la actualidad hay tantos conceptos de ensayo como autores. Cada uno plantea la definición de este género discursivo, según sus propios puntos de vista. Así es que mientras muchos consideran que el ensayo es un escrito a través del cual se profundiza sobre un tema, otros plantean que es un texto que contiene planteamientos superficiales sobre un asunto dado.

De la Torre y Dufoó (1991), por ejemplo, hablan del ensayo como un género relativamente moderno, que puede enfocar diferentes aspectos del saber humano. Estos autores plantean que la característica principal de esta forma discursiva es la libertad con la que el autor aborda tanto el tema que trata como las ideas que lo conforman.

Por otra parte los autores antes citados enfatizan en la subjetividad del género, basándose en las motivaciones que pueden llevar a los ensayistas a tratar temas específicos.

También exponen lo novedoso de este tipo de escritos, ya que se originan luego de un cuestionamiento básico que el escritor se plantea a sí mismo, y al cual responde a partir de una hipótesis, que es el eje para el planteamiento de las diversas ideas que configuran el texto.

El ensayo es una forma de la exposición y de la argumentación, ya que en su estructuración son estos tipos de género los que predominan. Sin embargo, está más cerca de la argumentación. Es una prosa que brevemente analiza, interpreta o evalúa un tema y su tesis puede desarrollarse con las mismas técnicas de la exposición - definición, comparación y contraste, clasificación y análisis -, pero comparado con la exposición el ensayo refleja en gran medida el juicio personal del escritor. Mientras que el propósito de la exposición es reportar e informar, el ensayo pretende interpretar la información y evaluarla según la perspectiva del autor.

En síntesis el ensayo es un género discursivo de extensión variable, a través del cual se exponen ideas propias, de forma superficial o profunda y cuyo lenguaje debe ser claro, en consonancia con el destinatario de igual manera el tono del escrito y el contenido del texto. En él se debe cuidar de que tanto la tesis como los argumentos empleados para desarrollarlo ocupen el lugar idóneo, con el fin de lograr que haya lógica y coherencia a lo largo del texto.

Frecuentemente los estudiantes confunden la exposición con el ensayo, ya que no siempre hacen uso de palabras indicadoras para argumentar. En el ensayo debe presentarse una postura fundamental cuyo planteamiento preciso y los argumentos que la sustentan constituyen aspectos fundamentales para persuadir al interlocutor de que se adhiera o rechace determinada situación o idea presentada. En esto juegan un papel importante la selección de las estrategias precisas acordes a la situación de interlocución, es decir, las circunstancias o situación de comunicación en que se produce el ensayo.

Es importante destacar la originalidad que debe tener toda tesis con el fin de evitar argumentos muy generales. Para ello se precisa delimitar su campo de acción, para lo cual resultan de mucha utilidad el uso de preguntas de enfoque, cuya respuesta debe formularse aseverativamente y a través de una oración completa. Recapitulando, esta sucinta exposición sobre el ensayo expositivo argumentativo se destacan tres aspectos fundamentales que conforman su estructura: la tesis, cuyo planteamiento afirmativo o negativo debe ser preciso; el argumento o razonamiento que apoya y demuestra la tesis y la conclusión que es una reiteración de la misma.

4 PREGUNTAS DIRECTRICES

3. OBJETIVOS

3.1 Objetivo General

Verificar la eficacia de una propuesta didáctica para mejorar la enseñanza aprendizaje del ensayo expositivo/argumentativo.

3.2 Específicos

Demostrar que la enseñanza aprendizaje de la progresión informativa mejora la coherencia del ensayo expositivo/argumentativo.

Validar algunas estrategias para mejorar el aprendizaje de la progresión informativa.

Comprobar la eficacia del trabajo cooperativo en el proceso de enseñanza aprendizaje.

4 PREGUNTAS DIRECTRICES

- 1 ¿Qué ventajas ofrece la enseñanza aprendizaje de la expresión escrita por proyectos?
- 2 ¿Cuál es la estructura de acogida del grupo en relación con la competencia lingüística y comunicativa sobre el ensayo?
- 3 ¿Cuáles son las principales dificultades que presentan los alumnos en relación a la progresión informativa en la redacción del ensayo?
- 4 ¿Cuáles son las estrategias más apropiadas para la enseñanza aprendizaje de la progresión informativa en la redacción del ensayo expositivo argumentativo?
- 5 ¿Contribuye el trabajo cooperativo a mejorar la producción de textos escritos?

El universo de estudio estaba conformado por los alumnos del Primer Año Académico, 1998, turno Vespertino, Carrera de Derecho, Universidad Politécnica de Nicaragua. Año Académico, 1998, cuya asistencia final fue de 26 estudiantes, los cuales una vez se conformaron en parejas, otras en trios. De estos últimos se escogieron dos trios, muestra no probabilística, ya que para escogerla fue usado el criterio de selección por conveniencia, debido a que no todos los grupos tenían la posibilidad de ser escogidos, puesto que se seleccionaron los dos grupos que presentaban las siguientes características: dificultad en presentar sus ideas con sentido de unidad; carencia de pertinencia en la información; interés por el proyecto y actitud positiva ante el trabajo académico.

Los dos trios seleccionados, aunque compartían características, también se diferenciaban ya que uno tenía mayores dificultades que el otro, no sólo de coherencia sino también de expresión del pensamiento en general.

La secuencia fue desarrollada del 17-09-98 al 9-10-98, en un período de 20 horas pedagógicas, con una frecuencia de 4 horas semanales y basada en las experiencias de dos secuencias desarrolladas en semestres anteriores: elaboración de un ensayo (1997) y reelaboración de un cuento popular (1997), las cuales constituyeron la base sustantiva en la implementación de una tercera, y a su vez el punto de partida para la presente investigación.

5 DISEÑO METODOLÓGICO

5.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RECOPIRAR LOS DATOS

5.1 TIPO DE ESTUDIO

La presente investigación se ubica en el amplio campo de las investigaciones de carácter cualitativo, donde la observación, identificación de problemas, toma de decisiones intervención y evaluación son sus principales características. Muchos investigadores la valoran como el modelo de innovación que más responde a las necesidades educativas.

A través del trabajo se pretendía verificar la eficacia de una propuesta didáctica con el fin de mejorar la enseñanza aprendizaje del ensayo expositivo argumentativo; así como demostrar la validez del aprendizaje de la progresión informativa para alcanzar mayores niveles coherencia en los escritos y finalmente, comprobar que algunas estrategias metodológicas son de mucha utilidad en la enseñanza de la progresión informativa.

El universo de estudio estaba conformado por los alumnos del Primer Año Académico, 1998, Turno Vespertino, Carrera de Derecho, Universidad Politécnica de Nicaragua. Año Académico, 1998, cuya asistencia final fue de 26 estudiantes, los cuales unas veces se conformaron en parejas, otras, en tríos. De estos últimos se escogieron dos tríos, muestra no probabilística, ya que para escogerla fue usado el criterio de selección por conveniencia, debido a que no todos los grupos tenían la posibilidad de ser escogidos, puesto que se seleccionaron los dos grupos que presentaban las siguientes características: dificultad en presentar sus ideas con sentido de unidad; carencia de pertinencia en la información; interés por el proyecto y actitud positiva ante el trabajo académico.

Los dos tríos seleccionados, aunque compartían características, también se diferenciaban ya que uno tenía mayores dificultades que el otro, no sólo de coherencia sino también de expresión del pensamiento en general.

La secuencia fue desarrollada del 17-09-98 al 9-10-98, en un período de 20 horas pedagógicas, con una frecuencia de 4 horas semanales y basada en las experiencias de dos secuencias desarrolladas en semestres anteriores: elaboración de un ensayo (1997) y reelaboración de un cuento popular (1997), las cuales constituyeron la base sustantiva en la implementación de una tercera, y a su vez el punto de partida para la presente investigación.

Fue otro de los métodos empíricos que permitió la recogida de información. Las respuestas a las preguntas (escritas) permitieron precisar sobre determinados hechos, es decir que las interrogantes estuvieron en relación con los objetivos del estudio. En pocas palabras,

5.2 INSTRUMENTOS UTILIZADOS PARA RECOPIRAR LOS DATOS

Los instrumentos de recolección de los datos jugaron un papel importante en la investigación, porque constituyeron una guía en la obtención de la información necesaria y permitieron dar cumplimiento a los objetivos de la investigación.

En la presente investigación se utilizaron los siguientes instrumentos:

5.2.1 Observación

Considerada como un método fundamental en la búsqueda de información, ya que permitió un conocimiento más objetivo de las características del objeto de estudio; a través de ella se pudieron registrar comportamientos, actuaciones, hechos verbales en determinadas situaciones, etc., los cuales fueron analizados e interpretados posteriormente.

En la presente investigación, tanto el profesor participante (responsable del aula) como la investigadora se involucraron, algunas veces, en las discusiones que se dieron en el seno de las células y pudieron tener un contacto más directo con sus integrantes. Esta comunión y participación en las actividades de los grupos (tríos, dúos) permitió conocer el comportamiento de los estudiantes, tanto a nivel individual como en pequeños grupos, a través de todo el desarrollo de la secuencia.

Esta observación directa fue un instrumento valioso porque se pudo disponer de una radiografía de la clase que después fue minuciosamente analizada e interpretada.

5.2.2 Diario de campo

Se constituyó en un instrumento muy interesante ya que en él se reflejaron los cambios y las transformaciones que los participantes experimentaron a lo largo de todo el proceso.

El diario de campo permitió el recuerdo de situaciones importantes, significativas que fueron pulidas posteriormente por la investigadora. En él se incluyeron opiniones, preocupaciones, reacciones, dudas, sentimientos, observaciones y reflexiones vividas durante el proceso de la investigación. En suma, permitió describir las actividades en el mismo orden en que aparecieron.

5.2.3 Cuestionarios

Fue otro de los métodos empíricos que posibilitó la recogida de información. Las respuestas a las preguntas (escritas) permitieron precisar sobre determinados hechos, es decir que las interrogantes estuvieron en relación con los objetivos del estudio. En pocas palabras,

los cuestionarios brindaron información que posteriormente se cuantificó e interpretó, además, estos datos se confrontaron con los obtenidos por medio de la observación y el diario de campo.

5.2.4 Análisis de Contenidos

Según Ruiz (1996), citado por Bracker (1999: 48), el análisis de contenido “es fundamentalmente un modo de recoger información para luego analizarla y elaborar (o comprobar) alguna teoría o generalización”. De hecho, la aplicación de este instrumento permitió llegar a conclusiones interesantes, previa selección de la información, la cual debía corresponderse con las categorías a analizar. Fue utilizado alrededor de toda la investigación, desde el análisis del texto diagnóstico hasta el análisis de cada borrador.

5.2.5 Textos de los estudiantes

Representaron un material muy valioso, porque representaron, en cada momento la materialización del desarrollo de la secuencia y permitieron ir analizando el avance de los/as alumnos/as. Fueron una especie de termómetro, cuya información sirvió para hacer determinados ajustes: reforzar algunos aprendizajes, aclarar otros o bien puntualizar en situaciones.

Los instrumentos siguientes fueron aplicados en el orden en que aparecen a continuación.

Análisis de un texto diagnóstico: Para iniciar el proceso de investigación se realizó una prueba diagnóstica que consistió en la elaboración de un ensayo, luego de instar a los estudiantes a la elección de un tema en forma negociada. Ellos prefirieron elegir un tema polémico que se prestara al debate.

En la siguiente sesión se entregó a cada quien su trabajo y se analizó conjuntamente el primer párrafo de uno de los trabajos, previa selección por la investigadora. El párrafo fue proyectado a través de una filmína. (Ver anexo 2).

El criterio utilizado para seleccionar dicho párrafo fue: que presentara las mayores dificultades (de estructura y contenido) para puntualizar aspectos relacionados directamente con la progresión informativa: tópico (tema) / comentario (rema) y que sirviera de punto de partida para la orientación de la secuencia. El contenido del párrafo fue analizado conjuntamente con los/as alumnos/as y en seguida se elaboró una propuesta del párrafo reelaborado. (Ver anexo2).

Esta actividad les permitió tener un primer encuentro con el análisis, ir conociendo sus principales dificultades, así como valorar una propuesta de solución.

Cuestionario aplicado a la prueba diagnóstica: Un segundo aspecto de la evaluación del diagnóstico consistió en la aplicación individual de un cuestionario con el objetivo de explorar los conocimientos que los estudiantes tenían sobre la estructura del ensayo. Aquí se hizo hincapié en el aspecto semántico, específicamente en la progresión de la información. Las categorías investigadas fueron:

- Estructura del escrito
- Claridad de las ideas
- Unidad de sentido

En síntesis, la información recogida permitió hacer un diagnóstico sobre el tipo de dificultades y aciertos encontrados, estrategias que ha usado y hábitos que tiene adquiridos.

Se considera que la prueba diagnóstica fue un instrumento muy valioso porque a través de su análisis le permitió a los/as alumnos/as una toma de conciencia de sus: ideas, procedimientos que usan, obstáculos y dificultades con los que se encontraron al momento de escribir. La evaluación diagnóstica permitió que cada alumno conociera su representación inicial y la contrastara con las representaciones de sus compañeros y con la del profesor investigador. Al tiempo que éste conoció los pre-requisitos de aprendizaje del tema que se proponía estudiar con los/as alumnos/as. Los resultados procesados se exponen con la ayuda de tablas y diagramas de barra, que se insertan en el capítulo 8, Análisis e Interpretación de Datos,

Cuestionario Aplicado al Ensayo Modelo: Este instrumento se aplicó en la tercera sesión, previo análisis del ensayo modelo, "La formación de abogados", en el cual se estudiaron la estructura y aspectos referidos a la coherencia, específicamente la progresión de la información. El ensayo que se analizó estaba referido a la incorporación de los graduados en Derecho, a la Corte Suprema de Justicia. (Ver anexo 1) El tema resultó ser de mucho interés para los/as alumnos/as de la carrera. Esta motivación por su contenido les facilitó el análisis de la estructura y del aspecto semántico.

Posteriormente, por parejas, los/as alumnos/as después de haber comprendido la orientación resolvieron el cuestionario (Ver anexo3), que contenía dos aspectos principales: estructura del escrito y aspecto semántico. Esta última categoría comprendía:

- * relación tema contenido.
- * desarrollo de ideas.
- * relación tópico (tema) / comentario (rema)
- * avance o progresión de la información

Los resultados se procesaron a través de una tabla de especificaciones y de diagramas de barras los cuales pueden observarse en el capítulo 8 y anexos 3. Se considera que el instrumento aplicado fue muy útil para conseguir los objetivos que se pretendían.

Primer Borrador: Para la revisión del primer borrador se realizó un análisis de contenido en la séptima sesión de clase, con el fin de revisar por tríos la progresión de la información a través del encadenamiento tópico (tema)/comentario (rema). Se eligió el escrito del trío "A."

El responsable del trío "A", previa rotulación de cada párrafo y enumeración de cada línea dentro de ellos, leyó su ensayo, luego releyó el párrafo que le indicó la profesora investigadora. Otro compañero del equipo representaba con rayas horizontales, cada línea del párrafo seleccionado, en la pizarra. El instrumento, el análisis mismo, consistía en identificar, primeramente, los tópicos, luego, si lo que se decía inmediatamente, estaba en estrecha relación con el tópico que le antecedía. La no correspondencia indicaba **ruptura informativa** y era representada por una sucesión de puntos. Los/as alumnos/as dominaban una serie de aprendizajes sobre la progresión informativa, obtenidos a través de la carta de estudio y la conferencia referida a la progresión informativa: tópico (tema)/comentario(rema) que se impartió en la cuarta sesión.

Esta estrategia, a glosa de ejemplo, de cómo ellos lo harían después, constituyó un fundamental e imprescindible ejercicio, ya que les facilitó la realización del análisis que hicieron a continuación, lo cual aparentemente resultaría difícil, ya que por primera vez, en todo el currículo de la escuela, establecían contacto con el estudio de la progresión informativa. Concluido el ejercicio, los tríos procedieron a revisar sus escritos y posteriormente a incorporar las correcciones. (Ver anexo 2).

La información obtenida a través de este instrumento fue de mucha utilidad, por cuanto permitió conocer el grado de comprensión del tema de estudio y penetrar en el estudio de uno de los aspectos nunca tratados en la enseñanza de la lengua, como es la progresión de la información: tópico(tema)/comentario (rema).

Segundo Borrador: La lectura, relectura y reflexión sobre lo leído así como la reescritura fueron las principales actividades en este proceso recursivo de detectar las inconsistencias en el proceso de la información y luego superarlas..

La investigadora propuso el análisis del mismo párrafo del primer borrador del escrito del grupo "A", en el cual ya se habían incorporado las correcciones. De esta manera se permitiría ir mostrando la mejoría del texto seleccionado, luego que el grupo le incorporaba las correcciones.

Un alumno leyó el texto proyectado, luego se identificaron los tópicos y sus correspondientes comentarios, se procedió a elaborar una lista de tópicos con sus comentarios a la par con el fin de establecer la relación con más claridad. Aquellos puntos donde la progresión informativa se estancaba fueron examinados más cuidadosamente para luego reescribirlos con los/as alumnos/as en la pizarra. Este fue otro procedimiento para corregir las rupturas temáticas que se presentaban en sus escritos. Seguidamente, formaron sus grupos para revisar sus escritos y proceder a incorporar otras correcciones. Obviamente que al final se obtenía un texto más coherente y por tanto más claro (Ver anexo 2).

Tercer Borrador: En la siguiente sesión se procedió a leer los textos para comprobar si habían incorporado las correcciones y valorar el grado de coherencia de los mismos. Posteriormente se proyectó en la pizarra el párrafo reestructurado por el grupo “A”, con el fin de hacer un análisis de su contenido. Se identificaron las palabras señales que identificaron los tópicos y anotando a la par las que representaban los comentarios. Después, se hizo una comparación entre los tres textos para valorar el progreso obtenido a la luz de la incorporación de cada una de las correcciones. Los/as alumnos/as hicieron sus valoraciones de los párrafos presentados.

Conforme a una pauta de revisión final que contenía aspectos de estilo procedieron individualmente a aplicarla y de igual manera a escribir sus ensayos finales, los cuales serán leídos en la siguiente sesión para seleccionar los dos mejores que serían publicados en la revista de la escuela.

Cuestionario evaluativo aplicado al desarrollo de la secuencia: El objetivo del cuestionario fue conocer la utilidad de la secuencia en la redacción del ensayo expositivo/argumentativo con énfasis en la progresión temática. El mismo fue resuelto individualmente en la novena sesión y contenía cinco categorías sobre los siguientes aspectos:

- * El trabajo cooperativo que comprendía seis subcategorías.
- * Las etapas de la planificación que contenía cuatro planteamientos.
- * Estrategias utilizadas, contemplaba cuatro subcategorías
- * Actividades propias del aprendizaje de la progresión informativa.
- * Coherencia en sus escritos finales.

Los datos aparecen expresados en tablas de especificaciones, las cuales sirvieron de insumo para elaborar diagramas comparativos de cada uno de los aspectos antes mencionados.

Este instrumento contenía una segunda parte donde se contemplaban seis preguntas abiertas acerca de:

- * Calidad de la orientación de las actividades en el proceso de escritura.
- * Contribución de la revisión permanente en el aprendizaje de la progresión informativa.
- * Valoración del trabajo en equipos.
- * Contribución de la progresión informativa en la coherencia de los escritos.
- Contribución del ensayo modelo en la aproximación al tema de estudio de los objetivos orientados desde el inicio de la secuencia.

Los datos fueron procesados a través de tablas y diagramas que se insertan en la medida en que se analizan e interpretan los resultados (ver capítulo 8). Además, cuestionarios y entradas de datos pueden verse en el anexo 3.

6 COMPOSICION DE UN ENSAYO EXPOSITIVO- ARGUMENTATIVO CON ENFASIS EN LA PROGESION INFORMATIVA

6.1 OBJETIVOS

6.1.1 Objetivos referidos al análisis y reflexión a partir de textos modelos.

- Inducir las características del ensayo y de la progresión informativa a partir del análisis de modelos.
- Identificar relaciones lógicas entre oraciones, proposiciones y párrafos.
- Objetivos de aprendizaje del ensayo expositivo argumentativo con énfasis en la progresión informativa.
- Redactar ensayos atendiendo especialmente, la situación comunicativa, destinatario, las características estructurales (tesis, argumentos, conclusión) y la coherencia.
- Reconocer mecanismos de coherencia en especial los referidos a los mecanismos de coherencia.
- Expresar opiniones sustentadas.
- Realizar asociación de ideas previo a la elaboración del bosquejo.
- Desarrollar la capacidad argumentativa y contrargumentativa.
- Realizar asociación de ideas, previo a la elaboración del bosquejo.
- Mejorar la coherencia en los escritos a través de la enseñanza aprendizaje de la progresión .
- Utilizar la progresión informativa como un mecanismo que contribuye a alcanzar la coherencia en el escrito.
- Identificar las rupturas temáticas con el fin de superarlas.
- Atender claridad y orden lógico en el escrito, utilizando un léxico adecuado.
- Objetivos referidos a la estrategias de aprendizaje
- Utilizar la discusión previo a la escritura.
- Releer constantemente los escritos para comprobar la unidad de sentido y si hay o no progresión informativa.
- Formar equipos para realizar actividades de escritura y revisión.
- Estimular la autorrevisión y autocorrección.
- Atender las pautas de elaboración, de revisión y las cartas de estudio.

- Identificar, a través de la relectura y revisión permanente, las rupturas informativas en los escritos de los estudiantes para mejorarlos y recuperar la coherencia.
- Valorar constantemente los escritos con el fin de mejorarlos.

6.1.2 Objetivos referidos al trabajo cooperativo

- Valorar el trabajo cooperativo
- Promover el espíritu cooperativo.
- Participar en trabajos de grupo.
- Desarrollar actitud colaborativa en el trabajo grupal.
- Fomentar la responsabilidad colectiva.
- Aceptar críticas y sugerencias.
- Tomar decisiones colectivas.
- Compartir vivencias.

6.1.3 Objetivos referidos a los valores y normas

- Practicar la ayuda mutua.
- Cultivar el espíritu de solidaridad.
- Fomentar la capacidad de liderazgo.
- Pedir la palabra y respetar opiniones ajenas.
- El nivel de autoestima.
- Cumplir a tiempo con las responsabilidades aceptadas en los grupos o individualmente.
- Fomentar el sentido de responsabilidad.
- Reconocer los valores y las aptitudes positivas en los demás.

6.2 CONTENIDOS

- * Elementos del proyecto de escritura
- * Aplicación y análisis de la prueba diagnóstica
- * Análisis del ensayo modelo
- * La progresión informativa: tópico (tema)/comentario(rema)
- * Las fases de la composición
- * Evaluación

6.3 PLAN ESQUEMÁTICO POR FASES

El siguiente cuadro refleja las etapas en que se desarrolló la secuencia.

COMPOSICION DE UN ENSAYO EXPOSITIVO-ARGUMENTATIVO CON ENFASIS EN LA PROGRESION INFORMATIVA

Objetivo: Componer de un ensayo expositivo - argumentativo con énfasis en la progresión informativa.

Objetivos (Cl. No.1 -2)17-09	Contenidos	Actividades	Materiales
<p>Motivar la disposición y participación de los alumnos para el desarrollo del proyecto</p> <p>Conocer la estructura de acogida acerca de la coherencia.</p> <p>Analizar los resultados de la prueba diagnóstica para conocer las habilidades de escritura que manejan, especialmente las referidas a la progresión temática.</p> <p>Conversar a cerca del ensayo en general.</p>	<p>Proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cronograma de trabajo - Objetivos - Contenidos - Actividades - Evaluación <p>Prueba diagnóstica</p> <p>Observaciones de los resultados del diagnóstico.</p>	<p>Explicación sobre el proyecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cronograma de actividades - Objetivos - Contenidos - Actividades - Evaluación <p>Promoción de consenso (en forma negociada), A través de un debate, para unificar el tema de escritura</p> <p>Escritura del ensayo</p> <p>Asignatura: Investigar más sobre el ensayo en biblioteca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Cronograma de trabajo(fotocopia) - Páginas blancas - Acetatos - Retroproyector <p>Acetato (párrafo de prueba diagnóstica) fotocopia del mismo</p> <p>Cuestionario coevaluativo.</p> <p>Cuestionario evaluativo sobre el escrito diagnóstico.</p> <p>Fotocopia sobre</p>
<p>Conversar acerca del ensayo</p>	<p>El ensayo: Marco teórico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Devolución del diagnóstico - Observación individual de las revisiones acerca de la estructura, claridad de ideas, unidad de sentido. - Análisis de párrafos de una de las pruebas que presenta mayores dificultades... progresión informativa. - Resolución individual de un cuestionario aplicado a la prueba diagnóstica con base en la estructura, claridad de ideas y unidad de sentido. - Conversación breve sobre generalidades del ensayo. - Asignación: Investigar sobre el ensayo 	<p>Acetato (párrafos de análisis)</p> <p>Cuestionario(prueba diagnóstica)</p> <p>Carta de estudios sobre el ensayo</p>

Objetivos (Cl. No. 3 -4)	Contenidos	Actividades	Materiales
<p>Explicar las fases de la composición y estructuración del ensayo.</p> <p>Analizar el aspecto estructural y semántico del ensayo modelo enfatizando en la coherencia.</p>	<p>Socialización del tema anterior.</p> <p>Las etapas de la composición y estructura del ensayo.</p> <p>Análisis de un ensayo modelo.</p> <p>Análisis del ensayo modelos por trios.</p> <p>Identificación de tesis y oración conclusiva</p> <p>Listado de argumentos.</p>	<p>Comprobación a través de preguntas, nivel de conocimiento acerca del ensayo.</p> <p>Conversación a cerca de las fases de la composición.</p> <p>Planificación, textualización, revisión.</p> <p>Estructura del ensayo: Introducción (Tesis) cuerpo (Argumentos) conclusión (Oración conclusiva).</p> <p>Comprobación a través de preguntas, la asimilación de los aspectos centrales.</p> <p>Formación de parejas.</p> <p>Entregar ensayo modelo: "La formación de abogados"</p> <p>Lectura analítica (parejas) del ensayo modelo, para identificación de la tesis, argumentos y conclusión.</p> <p>Reconocimiento de los tópicos principales, desarrollo de ideas, coherencia</p> <p>Resolución (pareja) cuestionario sobre ensayo analizado. Relación tópico/contenido, desarrollo de ideas. Avance de la información.</p> <p>Tarea: Practicar las mismas actividades en otro ensayo brindado</p>	<p>Carta de estudio (etapas composición)</p> <p>Carta estudio (estructura del ensayo)</p> <p>"Ensayo la Formación de Abogados."</p> <p>Cuestionario sobre ensayo modelo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Proyector. - Pizarra
<p>Dar a conocer la forma cómo avanza la información en un texto, a través de la alternancia : tópico (tema) comentario (tema).</p> <p>Aplicar un cuestionario al ensayo modelo con el fin de conocer la progresión temática, a través de la alternancia tópico (tema) / comentario (tema)</p>	<p>Socialización del tema anterior.</p> <p>(marco teórico):La progresión informativa</p> <p>Tópico (tema) comentario (tema)</p> <p>Análisis de la progresión, temática: tópico (tema) comentario(tema) con el ensayo Modelo</p>	<p>Comprobación a través de preguntas orales...</p> <p>Discusión sobre el tema: Progresión temática: Tópico (tema)/comentario (Rema)</p> <p>Ilustración a través del análisis de uno de los párrafos, del ensayo modelo.</p> <p>Resolución de pauta de comprobación de conocimientos</p>	<p>Carta de estudio (Progresión informativa)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pizarra <p>Pauta de comprobación de conocimientos</p>

Objetivos (Cl. No. 5 - 6)	Contenidos	Actividades	Materiales
<p>Ejecutar la primera fase de producción del ensayo en la que intervienen la selección y delimitación del tema, la producción de ideas y redacción de la tesis.</p> <p>Escribir un bosquejo que presente suficiente información, tesis al inicio, suficientes argumentos jerarquizados y oración conclusiva.</p>	<p>Primera fase de la composición y estructura de un ensayo:</p> <p>a) planeamientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - tema - Delimitación del tema - Tesis. - Bosquejo (pauta de elaboración) - Idea tesis. - Argumentos (suficientes) - Oración conclusiva. <p>Escritura del bosquejo.</p> <p>(Agrupamiento asociativo, mapa de ideas).</p>	<p>Socialización del cuestionario anterior. Explicación, a la luz de un mapa conceptual de las fases de la composición.</p> <p>Ejecución de la primera fase de la producción del ensayo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Selección y delimitación del tema. - Redacción de la tesis - Producción de ideas. - Realización conjunta de agrupamiento Asociativo - Elaboración (por equipos de tres) de mapas de ideas. - Escritura, (por equipos de tres) del bosquejo con base en pauta de elaboración: - Consideración Sobre destinatario. - Idea tesis. - Información suficiente. - Argumentos necesarios . - Asociación de ideas afines - Jerarquización de ideas. - Oración conclusiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Carta de estudio. El proceso de la composición . - Filmina (transparencia) de la I fase. - Retroproyector - Pizarrón - Marcadores <p>Pauta de elaboración del bosquejo.</p>
<p>Revisar en el bosquejo la claridad de la tesis, relación jerárquica de las ideas, cantidad y calidad de los argumentos, oración conclusiva y unidad total de sentido con el fin de mejorarlo</p>	<p>Revisión y afinamiento del bosquejo.</p> <p>Claridad de la tesis .</p> <p>Relación jerárquica de las ideas. Cantidad y calidad de los argumentos .</p> <p>Oración conclusiva.</p>	<p>Revisión por equipos (de tres) del bosquejo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Claridad en el planteamiento de la tesis. - Relación jerárquica de las ideas. - Cantidad y calidad de los argumentos. - Unidad total de sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pizarra.

Objetivos (Cl. No. 7 -8)	Contenidos	Actividades	Materiales
<p>Escribir un ensayo expositivo – argumentativo aplicando aspectos de estructura y contenidos.</p> <p>Revisar aspectos generales del ensayo: estructura/relación /título/contenido; tesis / argumentos; unidad de sentido.</p>	<p>Segunda y tercera fase de la composición (ensayo): textualización y revisión .</p> <p>Escritura del primer borrador del ensayo.</p> <p>Consideraciones sobre destinatario.</p> <p>Estructura, introducción, cuerpo, conclusión.</p> <p>Relación título/contenido.</p> <p>Relación /tesis/ argumentos.</p> <p>Oración conclusiva.</p> <p>Revisión primer borrador: estructura.</p> <p>Relación título / contenido; tesis argumentos; unidad de sentido.</p>	<p>Aplicación de la II y III fase de la composición del ensayo:</p> <ul style="list-style-type: none"> * Textualización * Revisión. <ul style="list-style-type: none"> - Escritura por tríos del primer borrador a partir de una pauta que hace hincapié en los aspectos: - Visualización del público - Correspondencia título/contenido. - Relación tesis/argumentos, oración conclusiva - Progresión informativa. - Estructura (introducción, cuerpo, conclusión) . <p>Lectura por equipos de los borradores</p> <p>Revisión en equipos de tres del primer borrador.</p> <p>Análisis en conjunto en la pizarra de uno de los párrafos del ensayo de un trío haciendo hincapié en la Progresión Informativa.</p> <p>Intercambio de los trabajos por equipo para revisar.</p> <p>Relación título/contenido; tesis /argumentos, conclusión.</p> <p>Estructura(introducción, desarrollo, conclusión).</p> <p>Unidad de sentido del texto. Progresión informativa</p> <p>Reescritura incorporando correcciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Filmína (Textualización , revisión) - Carta de estudio estructura ensayo. - Pauta de elaboración del primer borrador.
<p>Incorporación de las correcciones hechas en el primer borrador para mejorar, fundamentalmente, el aspecto referido a la progresión temática</p> <p>Revisar la estructuración y el aspecto semántico de las ideas para evitar digresiones y mejorar la progresión de las ideas.</p>	<p>Segunda y tercera fase de la composición del ensayo: textualización y revisión.</p> <p>Revisar el segundo borrador</p>	<p>Revisión, previo análisis del contenido de uno de los párrafos del segundo borrador del escrito del grupo A, haciendo hincapié en la progresión temática: tópico (tema)/comentario (tema) del segundo párrafo del primer borrador.</p> <p>Escritura, por equipos de tres del tercer borrador incorporando las observaciones hechas por sus compañeros.</p>	<p>Filmína (párrafo del primer borrador).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fotocopias

Objetivos (Cl. No. 9 -10)	Contenidos	Actividades	Materiales
<p>Incorporar las correcciones hechas por los grupos de trabajo, especialmente las referidas a la Progresión Temática: tópico (tema)/comentario (rema).</p> <p>Revisar el ensayo de forma integral atendiendo fundamentalmente: progresión informativa tópico (tema)/comentario (rema) y el estilo.</p>	<p>Segunda fase de la composición del ensayo: textualización y revisión.</p> <p>Redacción de la versión final: Organización, aspecto semántico, estilo.</p>	<p>Revisión (por tríos) del tercer borrador, donde se analiza la progresión de la información: tópico(tema) / comentario (rema).</p> <p>Análisis de contenido: párrafo del tercer borrador para evidenciar las digresiones y ruptura temática de la información que aún queda.</p> <p>Afinamiento individual del tercer borrador.</p> <p>Escritura, individual, de la versión final del ensayo incorporando las observaciones hechas, especialmente las referidas a la progresión temática.</p> <p>Aplicación de elementos de estilo al ensayo final.</p>	<p>- Filmina y fotocopia del análisis del tercer párrafo del II borrador. Retroproyector.</p> <p>- Cuestionario de Evaluación de la versión final.</p>
<p>Leer los ensayos elaborados para seleccionar los dos mejores con base en la organización y aspecto semántico, pero fundamentalmente en la progresión temática.</p> <p>Evaluar el desarrollo del proyecto para valorar el grado de cumplimiento de los objetivos planteados.</p>	<p>Lectura y selección de los dos mejores ensayos a partir de criterios.</p> <p>Valoración del autocumplimiento de las actividades.</p> <p>Autoevaluación del proyecto.</p>	<p>Lectura en voz alta de los ensayos, para seleccionar los dos mejores ensayos con base en los criterios brindados a través de una pauta.</p> <p>Evaluación del proyecto</p> <p>Resolución del cuestionario: Etapa de planificación, Estrategias, Coherencia, etc.</p>	<p>- Ensayos de los alumnos</p> <p>- Cuestionario de evaluación del proyecto.</p>

7 DESCRIPCION DE LA APLICACION DE LA SECUENCIA DIDACTICA

7.1 INTRODUCCION

La experimentación de la secuencia didáctica sobre la enseñanza/aprendizaje de la progresión informativa del ensayo expositivo/argumentativo inició el jueves 17 de septiembre de 1998, en Primer Año de la carrera de Derecho, jornada vespertina de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI), sede central Managua y concluyó el jueves 22 de octubre del mismo año.

La sección de clase estaba conformada por 30 (treinta) alumnos cuyas edades oscilaban entre 17 (diecisiete) y 20 (veinte) años, todos procedentes de diferentes regiones del país. De ellos, 12 (doce) eran varones y 18 (dieciocho), mujeres. En el transcurso se retiraron del estudio 4 (cuatro) por motivos personales, quedando un grupo final de 26 (veintiseis). Todos/as tenían un carácter jovial, alegre, comunicativo, con deseos de adquirir nuevos aprendizajes y consolidar sus lazos amistosos, lo cual revela una alta disposición para integrarse socialmente. Este contexto facilitó la identificación e inserción inmediata de la profesora investigadora.

La experimentación del proyecto que consistía en la composición de un ensayo expositivo /argumentativo se desarrolló a lo largo de 20 (veinte) horas pedagógicas con una frecuencia de 4 (cuatro) horas semanales, en sesiones de 2 (dos) horas, los días martes y jueves. Sin embargo, en varias ocasiones las actividades obligaron a salir del aula de clase para visitar la biblioteca o el bufete jurídico de la Universidad en busca de información o bien las oficinas de los profesores donde se atendieron consultas y se hicieron las observaciones y revisiones pertinentes.

Para llevar a cabo la realización del proyecto se siguió un proceso, cuya fase inicial fue la elaboración del diseño metodológico de la unidad didáctica, hasta llegar a la sesión número diez hasta que los/as alumnos/as presentaron su ensayo individual. Se realizó una lectura en plenario de todos los escritos y se seleccionaron los dos mejores con base en criterios de selección. El plan de trabajo lo ejecutó la investigadora con la colaboración decidida y entusiasta del profesor de la asignatura de Lenguaje y Comunicación II, Lic. Franz Galich, quien se involucró con mucho interés en las actividades de orientación, sugerencias, observaciones y revisión de los trabajos, siempre bajo la dirección de la profesora investigadora.

El punto de partida fundamental de esta secuencia se origina en las necesidades concretas de los/as alumnos/as, quienes manifestaron en la prueba diagnóstica errores de diferente naturaleza: dificultad para estructurar su trabajo, lo cual motivó a hacer hincapié en la estructura del ensayo expositivo/argumentativo; falta de claridad en sus escritos debido a la presentación incompleta de ideas y a las repeticiones innecesarias; carencia de unidad de sentido ocasionada por la escasa relación de las ideas dentro de cada párrafo, presentación de ideas cortadas o truncadas provocando digresiones en la cadena de la progresión informativa y dando como resultado escritos incoherentes. Esta fue la principal falla en sus escritos diagnósticos, por lo que se aprovechó la enseñanza aprendizaje del ensayo expositivo/argumentativo a fin de explotar la relación tópico(tema)/comentario(rema).

Además del eje vertebrador de la progresión temática que guió el desarrollo del proyecto, se englobaron otras actividades propias del aprendizaje de la lengua, tales son: análisis y comentario de un ensayo modelo con el fin de que se familiarizaran con su estructura; reconocimiento y elaboración de esquemas o bosquejos que les permitiera afianzar los aspectos propios de este tipo de texto: tesis, argumento, conclusión, así como la exposición oral acerca de la claridad de las ideas, progresión de la información y unidad de sentido de todo el texto. La puesta en práctica de todas estas habilidades contribuyó al desarrollo de la lengua o lo que Haymes (1974: 25) llama “competencia lingüística que a su vez comprende la comunicativa y modal”.

La actividad grupal constituyó un elemento clave en la construcción y manifestación del conocimiento y por tanto indispensable en el desarrollo de la secuencia didáctica ya que permitió el intercambio entre los/as alumnos/as y entre éstos, el profesor de la asignatura y la investigadora. Fue a través del intercambio que se conocieron mejor como compañeros, se negociaron los aspectos teóricos esenciales del ensayo así como un tema de escritura y sus revisiones en el proceso, sobre estas actividades opinaron, debatieron, ampliaron, profundizaron, enriquecieron ideas, discreparon, pero llegaron a acuerdos. En sus grupos, los/as alumnos/as escribían y hablaban entre ellos de lo que hacían. Esto permitió que la investigadora y el profesor de la asignatura tuvieron la oportunidad de conocer mejor el proceso de aprendizaje y hacer regulaciones tanto en la planificación como en sus intervenciones.

El trabajo de los grupos, primero por parejas y después por tríos, permitió que los/as alumnos/as fortalecieran su sentido de responsabilidad y autonomía frente a las diferentes tareas que comprende el proceso de la textualización y la revisión entre iguales de sus escritos.

Al respecto los/as alumnos/as ya poseían alguna experiencia, ya que el trabajo cooperativo o por equipos ha sido una de las preocupaciones de la Universidad Politécnica.

7.2 PRESENTACION, MOTIVACION Y DIAGNOSTICO

Esta primera fase comprende la primera y segunda sesiones. Aquí se presentó el proyecto de escritura con el fin de motivar la disposición y participación de los/as alumnos/as en su desarrollo. Se brindó un cronograma de trabajo y se comentaron los objetivos, el tipo de trabajo que se iba a realizar, sus características y la necesidad de involucrarse en todas las tareas hasta concluir con la presentación de un ensayo individual.

Posteriormente se les solicitó que escribieran un ensayo, cuyo tema fue negociado mediante un caluroso debate, actividad que sirvió de base para la elaboración de sus escritos. El tema consensuado, "La extradición de narcotraficantes", fue de mucho interés para ellos como alumnos de la carrera de Derecho y además de interés nacional por ser muy controvercial y estar reñido con las leyes del país.

En la segunda sesión se conversó con los/as alumnos/as acerca de la escritura como un proceso recursivo, en el que merecen especial importancia la relectura, la revisión y la reescritura, actividades que se aprenden, Pasquier y Dolz (1969), las cuales son necesarias practicar para realizar las correcciones de sus escritos. Seguidamente se presentaron los textos revisados y los/as alumnos/as contrastaron sus resultados con los de sus compañeros.

A continuación se analizó conjuntamente una prueba diagnóstica, previa selección por la investigadora, con el objetivo de que reconocieran sus aciertos y limitaciones. El escrito consistía en un solo párrafo de 22 líneas, lo que facilitó su proyección. Para un mayor aprovechamiento del texto, cada alumno recibió una copia en la que destacaron los aspectos positivos, señalaron las principales dificultades y brindaron sugerencias para superarlas. En la revisión individual como en el análisis conjunto se destacó la estructura de los textos, y la coherencia, específicamente la progresión de la información. Además, se recomendó a los/as alumnos/as que investigaran en la hemeroteca acerca del tema para obtener mayor información, lo cual les permitiría enriquecer sus ideas.

Finalmente, los/as alumnos/as resolvieron un cuestionario sobre la estructura del ensayo que escribieron, claridad de las ideas y unidad de sentido con hincapié en la progresión informativa, con el objetivo de conocer sus principales aciertos y dificultades, estrategias y hábitos adquiridos en la composición escrita. Para cerrar la sesión se les solicitó que leyeran en su libro de texto de la clase, las características del ensayo. Obsérvese que a partir de esta

fase los/as alumnos/as empezaron a tomar contacto con aspectos referidos a la progresión de la información.

7.3 ANALISIS DE TEXTOS MODELOS Y PRESUPUESTOS TEORICOS

En esta fase, que comprende las sesiones tres y cuatro, se solicitó a los/as alumnos/as la lectura, por su cuenta, de ensayos cuyos temas fueran de su interés así como la de textos referidos a la teoría del ensayo (tesis, argumentos, conclusión, importancia del destinatario e intención del autor), con el fin de que obtuvieran más información que le permitiera, a la profesora investigadora y al profesor del curso, establecer un diálogo permanente con ellos que los motivara a la reflexión y al análisis.

Primeramente se conversó con los/as alumnos/as acerca de las etapas de la composición, haciendo énfasis en la revisión permanente como un proceso recursivo. Con base en la proyección de una filmina sobre la estructura y contenido del ensayo se procedió a ubicar en el ensayo modelo cada una de sus partes: tesis (introducción), argumento (desarrollo) y conclusión, pero haciendo mayor hincapié en el desarrollo de las ideas, reconocimiento de tópicos principales y coherencia del texto. Después hubo una puesta en común para dar a conocer los resultados, actividad que se aprovechó para brindar aclaraciones y recomendaciones sobre aspectos que así lo requerían. Aquí fue básico el papel de la investigadora preguntando y comentando, como estímulo y eje vertebrador de las reflexiones que suscitó el análisis textual.

La clase recibió otro ensayo para que realizaran individualmente las mismas actividades en sus casas. Para concluir la sesión tres, los/as alumnos/as, agrupados en parejas, resolvieron un cuestionario sobre el ensayo modelo. En la siguiente sesión, a través de una puesta en común, expusieron sus trabajos y los compararon entre ellos y los obtenidos por la investigadora. Resultó muy fortificante comprobar que los resultados obtenidos por los/as alumnos/as se correspondían con los de la profesora investigadora.

Ambas ejercitaciones contribuyeron al aprendizaje de la estructura del ensayo, aspectos de la coherencia como la identificación de tópicos en los párrafos, el grado de desarrollo de las ideas en los mismos y progresión de la información a través de la relación tópico(tema)/contenido(rema).

En el desarrollo de esta fase, se explicaron los conceptos (de ensayo, tesis, argumento, conclusión, etc.) derivados además, del análisis de las lecturas y se empezaron a introducir

tangencialmente, algunos términos propios del tema específico de estudio, tales son: texto, coherencia, tópico, progresión, pues aunque al mencionarlos la intencionalidad no era explicar sus significados, sino establecer algunas relaciones, por la función representativa del lenguaje el significado de cada signo se registró en sus memorias.

Concluidas las preguntas de comprobación de la cuarta sesión, se procedió a conversar con los/as alumnos/as acerca de la progresión informativa, tema que fue ilustrado con el análisis de un párrafo del ensayo modelo, La Formación de Abogados. Según Santamaría (1992), la experiencia docente nos ha enseñado que los/as alumnos/as captan mejor una explicación y comprenden más a fondo la esencia de un contenido cuando éste ha sido introducido después de una serie de prácticas que lo han situado en ese contexto conceptual. Consecuente con este principio pedagógico los/as alumnos/as comprendieron el tema de estudio en sus aspectos generales. Al finalizar la sesión resolvieron una pauta de comprobación de conocimientos.

Los documentos teóricos utilizados fueron: carta de estudio sobre los géneros literarios, mapa conceptual del ensayo, carta de estudio sobre las propiedades textuales, destacando la progresión temática dentro de la coherencia, carta de estudio y mapa conceptual del proceso de la composición. La profesora investigadora explicó con amplitud e ilustró cada tema enfatizando en la importancia de la progresión de la información en sus escritos, a través de la relación tópico (tema) / comentario (rema) para que éstos tengan coherencia.

Los/as alumnos/as, además, recibieron material complementario sobre técnicas de consulta bibliográfica y hemerográfica para que los consultaran cuando fuera necesario. También se les brindaron orientaciones sobre el mapa de ideas y el agrupamiento asociativo de ideas que "tiene la ventaja de visualizar las relaciones entre las ideas y ofrecer un instrumento para la producción de nuevas ideas." Serafini (1995: 42). Sin embargo, a algunos alumnos se les facilitó más el bosquejo, el cual han hecho regularmente.

Con base en el tema, *la extradición de narcotraficantes*, consensuado desde la primera sesión y alrededor del cual se les pidió investigaran, los/as alumnos/as, conformados en equipos de tres, procedieron a discutir al respecto para realizar, después y conjuntamente en la pizarra, una representación gráfica de sus ideas, las cuales les sirvieron de base para la elaboración de un mapa de ideas y posteriormente el esbozo o bosquejo, ayudados, además, por una pauta de orientación para su elaboración, que privilegiaba la ubicación de la tesis al inicio, la cual sirve de elemento unificador del ensayo. Aunque el mapa de ideas y el bosquejo son dos actividades distintas que conducen a un mismo fin, no son excluyentes; por el

contrario, realizar ambas actividades permitió un mayor pulimiento de la organización y jerarquización de las ideas.

La profesora investigadora destacó la importancia del agrupamiento asociativo, del mapa y el esbozo o bosquejo como instrumentos facilitadores en el proceso de la escritura ya que como expresa Serafini (1995: 56): "A través del mapa visualizamos en forma espacial un resumen sintético de nuestro escrito, a través del esbozo decidimos el orden secuencial de las ideas."

7.4 LA PRODUCCION DE ENSAYOS

Las sesiones 5, 6, 7, 8, 9 fueron destinadas a la producción de ensayos.

Los/as alumnos/as continuaron en sus equipos y procedieron a confrontar su primer borrador del bosquejo con la pauta de orientación para su elaboración. Consideraron que era necesario deliberar más acerca del tema y se provocó una discusión amplia sobre sus puntos principales. Con las ideas que surgieron de la discusión, en la sexta sesión, mejoraron su primer bosquejo incorporando las observaciones de sus compañeros/as y profesores. Se recalcó la importancia de organizar conscientemente la jerarquía de las ideas, explicitar la tesis desde el inicio y considerar la idea conclusiva.

En la sesión séptima iniciaron, por tríos, la escritura del primer borrador para el cual fue de mucho provecho la consulta a la pauta de elaboración. Todos procuraron una formulación clara de la tesis y su ubicación desde el inicio del escrito, además de que los argumentos estuvieran en estrecha relación con dicha tesis.

La investigadora solicitó al responsable del grupo "A" que leyera su ensayo, se seleccionó un párrafo y el alumno lo releyó; otro compañero del grupo representaba en la pizarra, a través de horizontales, cada una de las líneas del párrafo y donde se captaba una ruptura informativa se procedía a ubicar puntos. Este ejercicio conjunto fue de mucha utilidad para que de igual manera lo aplicaran en la en la revisión. Posteriormente se formaron los tríos y se procedió a la revisión, previa explicación de una pauta y la clave de corrección. Finalmente los/as alumnos/as reescribieron e incorporaron las correcciones.

Al iniciar la octava sesión la investigadora proyectó el párrafo reelaborado del grupo "A" con varios objetivos: primero, para comprobar la incorporación de las correcciones; segundo, proporcionar, a los/as alumnos/as un modelo de revisión, de tal forma que ellos pudieran realizar sus revisiones de manera semejante. Los/as alumnos/as presentaron sus comentarios sobre dicho párrafo y después de forma conjunta se procedió a su reelaboración.

Posteriormente se organizaron en grupos para revisar sus segundos borradores, reescribir incorporando correcciones y finalmente, entre los grupos, se intercambian sus escritos para volver a revisar. En todas las revisiones se hizo especial énfasis en la progresión informativa a través del encadenamiento: tópico(tema)/comentario(rema).

La progresión temática, tema propio del aspecto semántico, es totalmente nuevo en los currículos de la escuela nicaragüense, por lo que fue preciso ir avanzando muy gradualmente, evitando crearles complicaciones que pudieran redundar en una desafección por el tema.

En la siguiente sesión (novena), la investigadora proyectó el mismo párrafo del grupo "A" con el propósito de examinar con todos, cómo a la luz de la incorporación de las correcciones, el texto mejoraba en cuanto a progresión informativa se refiere y que aprendieran otra técnica que les ayudaría mucho a revisar sus terceros borradores. También se proyectaron nuevamente las primeras filminas para que observaran cómo el escrito fue mejorando después de cada revisión e incorporación de observaciones. Seguidamente conformaron tríos para revisar el tercer borrador, escrito en la sesión anterior. Y al final, de forma individual escribieron su último texto, el cual fue leído en la décima sesión para escoger los dos mejores con base en criterios de selección.

Las rupturas temáticas que presentaban los primeros escritos habían sido superadas en parte, sin embargo faltaba más pulimento en cuanto a progresión informativa. Al respecto ya hemos dicho que este tema era totalmente nuevo para ellos. Sin embargo, a pesar de que en su aprendizaje no poseían referentes sobre el tema, han logrado comprender los conceptos y aplicarlos con algún acierto. Al concluir cada sesión se le recomendaba a los/as alumnos/as, que revisaran en sus casas si todas las sugerencias habían sido tomadas en cuenta y que pasaran en limpio sus escritos.

La corrección constituyó un aspecto importante en la fase de producción. Se convirtió en una fase de revisión de los sucesivos borradores que daban pie a nuevas reescrituras y replanificaciones de sus ensayos.

En todo momento se trató de razonar por qué determinadas estructuras no funcionaban y había que mejorarlas, es decir las correcciones no eran arbitrarias. Se procuró concentrar las correcciones en aquellos aspectos que habían sido formulados como objetivos explícitos de aprendizaje.

7.5 EVALUACION

El diagnóstico inicial mostró que la mayoría de los/as alumnos/as tenían fuertes lagunas en la estructuración del ensayo, debido al desconocimiento de la relación jerárquica entre las ideas y la organización adecuada de los argumentos de apoyo a la tesis principal, así como fijar las conclusiones. Otras deficiencias fuertes observadas fueron: carencia de claridad, ideas poco desarrolladas, interrupción de la información o ruptura temática y repetición de ideas y palabras. Este conocimiento previo determinó que en la secuencia se privilegiaran dichos aspectos ya que eran los que manejaban menos.

El trabajo a partir de borradores que hizo hincapié en el proceso largo y recursivo de la escritura de los textos les permitió a los/as alumnos/as un protagonismo especial en las tareas de revisión y corrección que redundó en una mejoría de sus escritos. Dicho proceso brindó la oportunidad de que cada alumno se comprometiera, de una forma consciente, con su propio aprendizaje y encontrara caminos para revisar lo actuado y mejorar las futuras prácticas.

La comparación de los escritos entre ellos mismos durante el proceso de producción les permitió establecer comparaciones e interiorizar la necesidad de superar errores. Esta actividad incidió en la preocupación de los/as alumnos/as por evitar la repetición de los mismos errores en el escrito final que entregaron a la profesora investigadora en la fecha propuesta.

La mayoría de los instrumentos utilizados promovieron el autocontrol sobre el proceso de escritura y el aprendizaje de los contenidos específicos relativos a la progresión temática, lo cual es un indicador de que los/as alumnos/as/as fueron partícipes de la evaluación formativa. Se considera de mucha utilidad el análisis conjunto a partir de la proyección del tercer párrafo de los diferentes borradores del grupo "A". Por medio de éste, los/as alumnos/as aprendieron a identificar las rupturas informativas, representarlas a través de simbología convenida y a elaborar propuestas de solución.

En la sesión 10, después de seleccionar los dos mejores ensayos, se provocó una discusión sobre la participación, cumplimiento y sentido de responsabilidad en el avance del proyecto, así como las valoraciones sobre su desarrollo. Los resultados se presentan en el capítulo referido al análisis e interpretación de datos, donde se incluyen, además, cuadros y gráficos.

8 ANALISIS E INTERPRETACION DE DATOS

A continuación se presenta el análisis e interpretación cuidadoso de los datos recabados a través de los diferentes instrumentos que se utilizaron durante el desarrollo de la secuencia didáctica.

8.1 EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA

Los datos recogidos mediante las categorías: **estructura del escrito, claridad de las ideas y unidad de sentido** aplicadas en la prueba diagnóstica se presentan a continuación.

Estructura del Escrito

En la subcategoría No. 1 **¿ Existe oración temática?**, de los treinta alumnos/as del grupo de clase, veintiuno que equivale al 70% expresaron que en sus escritos SI existe. Los restantes, el 30% expresaron que NO, lo cual puede observarse en la tabla No.1 que se presenta al final de este aspecto.

Sin embargo, en sus textos esto no fue tan evidente ya que la mayoría, si bien tiene alguna idea acerca de la oración temática hacen planteamientos muy genéricos, lo cual dificulta la escritura del tema, porque cuando éstos son muy generales limitan un tratamiento particularizado: selección de argumentos precisos, desarrollo de las ideas, ilustración y ejemplificación. Veamos tres ejemplos de los/as alumnos/as, cuyo número en la lista corresponden al 1, 5 y 18.

No.1: El narcotráfico es un problema social a nivel mundial que hay que combatir.

No.5: La droga es un problema mundial que se ha venido dando desde tiempos anteriores hasta la fecha.

No.18: El narcotráfico es un problema que afecta el desarrollo político y social de todos los países del mundo.

En la subcategoría 2, **¿Hay presencia de argumentos?** veinticuatro alumnos/as que equivale al 80% respondieron que SI, contra el 20%, correspondiente a 6 estudiantes que dijeron NO. Obsérvese la tabla No. 1.

Según Valdés, Pagán, y Dvorak (1993), "El argumento es un razonamiento que se emplea para probar y demostrar una proposición o bien para convencer a otros de aquello que

se afirma o niega ... es el escrito que tiene como propósito convencer o persuadir al lector a compartir la interpretación u opinión del escrito sobre alguna idea, hecho u obra".

Y aunque el ensayo se puede desarrollar utilizando todas las técnicas de organización (descripción, narración y exposición con sus variadas estrategias de desarrollo: definición, comparación-contraste, análisis y clasificación), el análisis de sus textos revela que no eligieron las estrategias más adecuadas y por tanto más útiles en este tipo de escrito. Esto invita a pensar que buena parte de los/as alumnos/as tienen una idea poco clara del concepto de argumento, lo cual les dificulta una aplicación adecuada. El siguiente párrafo que sucede a la oración temática del alumno No. 1 en el listado, ilustra lo anterior.

Nicaragua es solamente un país subdesarrollado más, que se adopta a las peticiones de los sujetos dirigentes de los grandes carteles de la droga del mundo. La droga les ayuda a obtener el dinero que por la falta de trabajo seguro la ciudadanía no puede obtener. Eso es lo que hacen todos los países del mundo valiéndose de la droga que constituye un problema para la salud y las familias de todos los países subdesarrollados de la tierra.

¿Se relacionan argumento y oración temática?, hubo textos con aciertos considerables en este campo, pero no fue la mayoría, sin embargo, los datos expresan que veinte alumnos, equivalentes al 67% dijeron SI; diez que constituyen el 43.33%, NO. Pues si sus representaciones de los conceptos de oración temática y argumento no estaban claros, en consecuencia, relacionarlos les resultaba difícil. Obsérvese el siguiente fragmento, del texto correspondiente al alumno No. 20 en la lista, cuya oración temática, "El narcotráfico... nicaragüense" aparece divorciada de los "argumentos," no sólo en el tercer párrafo como puede observarse en el siguiente ejemplo, sino también de los demás.

El narcotráfico es penado por las leyes nicaragüenses

"Nicaragua se ha preocupado por las leyes, es un país muy rico en recursos naturales pero no a serbido de nada hay mucha pobreza. los financiamientos para la agricultura son una trampa para quitarle la tierra a las coperativas, la educacion al suave la beanido cobrando, aqui no hay leyes para los drogadictos, hasta ahora la Asamblea está preocupada por hacer algunas cosas para encarcelar a los que consumen droga."

La subcategoría que más bajo puntuó en este aspecto fue la No.4 **¿Existe párrafo de cierre?** Al respecto diecisiete alumnos, o sea el 57% expresaron que SI, los restantes, NO. En este punto hubo una cierta coincidencia, pues según el análisis de los otros informantes más de la mitad de los/as alumnos/as no presentan oración conclusiva o párrafo de cierre. Obsérvese el párrafo de cierre del texto del alumno No. 20, de cuyo escrito se tomaron como ejemplo el título y el tercer párrafo para ilustrar la subcategoría anterior.

“Por tal razón para evitar el consumo de la droga deben hacer desaparecer los plantíos de marihuana, así se evitará que la juventud se dañe la salud. La droga te eleva pero despues el sistema nerbioso perece y hay quienes quedan arriba. En las tierras hay que sembra granos para que Nicaragua sea otra vez el granero de Centroamérica.”

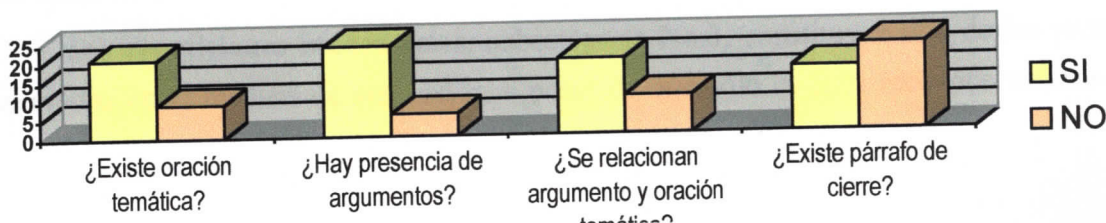
En todo el texto se evidencia que el alumno confundió el narcotráfico con el consumo de marihuana y sólo muy tangencialmente se refiere a las leyes que castigan a los narcotraficantes. En consecuencia la conclusión no reitera su tesis inicial.

Al confrontar los datos obtenidos con el escrito diagnóstico, la observación y las anotaciones del diario de campo del profesor de la asignatura y las de la investigadora, se evidenció que en el aspecto Estructura del Escrito, la mayoría de los textos carecen de una estructura unitaria que vertebre el escrito, lo cual es subsanable sólo si se replantean nuevamente su organización general. La representación que poseen del ensayo no es muy clara, buena parte de sus textos carecen de oración temática y oración conclusiva o párrafo de cierre.

Cuestionario Aplicado como parte del Diagnóstico

Tabla Nº 1: Estructura del Escrito

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	Total	%
1.- ¿Existe oración temática?	21	70	9	30	30	100
2.- ¿Hay presencia de argumentos?	24	80	6	20	30	100
3.- ¿Se relacionan argumentos y oración temática?	20	67	10	33	30	100
4.- ¿Existe párrafo de cierre?	17	57	13	43	30	100
PROMEDIO	21	68	12	39	30	100



Claridad de ideas

Luego de concluir el análisis de los datos brindados por los/as alumnos/as y cruzar esta información con la obtenida por las otras vías se percibieron contradicciones. En la subcategoría No. 1, **¿Aparecen completas las ideas?**, el 60% declara que SI, pero esto no concuerda con lo que reflejaron los escritos, donde frecuentemente, el pensamiento se rompía sin ninguna justificación. El texto del alumno No. 28 de la lista, en su escrito titulado: "**El tráfico de droga**" es una evidencia. Parece que quiso expresar que aunque el nicaragüense sea narcotraficante no debe aceptar la extradición, pero si se la impusiera alguna potencia hegemónica espera el apoyo solidario de otros países para impedirlo; sin embargo no lo logra, porque deja incompletas las ideas, cuando él expresa "... y ahora espera que los demás países lo apoyen no permitiendo que los demás países se impongan," y luego continúa, "la fuerza para someter a los más débiles eso no debe ser," se notan dos fuertes rupturas del pensamiento: una en "impongan" y otra en "débiles." Obsérvese de conjunto, parte del párrafo único que constituía el ensayo:

El nicaragüense es solidario y ahora espera que los demás países lo apoyen no permitiendo que los demás países se impongan, la fuerza para someter a los más débiles eso no debe ser.

En el texto no dice para qué es que los demás países habrán de apoyar "al nicaragüense". Por el contexto se infiere que es para evitar que lo sometan por la fuerza por ser un país débil, una coma o un punto y seguido en "débiles" ayudaría a paliar la situación, así como eliminar las repeticiones y desde luego continuar con el pensamiento.

En la subcategoría No.2, **¿ Hay palabras o frases imprecisas que hacen confusas las ideas?**, el 67% contestó que SI y el 33% que NO. Este dato se corrobora con la apreciación de los otros informantes. Obsérvese parte del fragmento del alumno No. 10 del listado:

Nicaragua es solamente un país subdesarrollado más que se adopta a las peticiones de los sujetos dirigentes de la droga del mundo. La droga nos ayuda a obtener el dinero que por falta de trabajo seguro la ciudadanía no puede obtener.

Las expresiones *adopta, peticiones, sujetos dirigentes, seguro*, no son las más adecuadas en este contexto, esto crea una confusión semántica. Tal vez lo que quiso decir fue, se adapta a las demandas de los narcotraficantes y en virtud de trabajo seguro, trabajo estable. Esto también interfiere en la unidad de sentido del párrafo.

Las **repeticiones innecesarias**, subcategoría No.3, constituyen uno de los problemas observados en el análisis de sus textos, a pesar de que sólo el 50% reconoce incurrir en tal

fenómeno. Esta subcategoría ha sido reseñada arriba, pues al examinar las otras dos subcategorías que comprende el aspecto claridad de ideas, se evidencia que las fronteras entre una y otra son muy débiles, por lo que es difícil considerar el fenómeno de la repetición, independiente, aislado. Observemos parte del texto del alumno No. 28 seleccionado para ejemplificar la subcategoría No. 1 de este mismo aspecto:

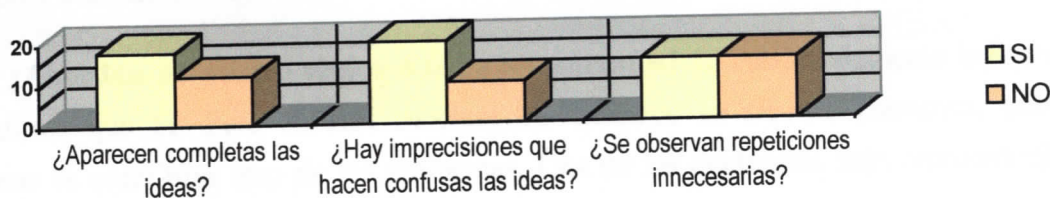
El nicaragüense es solidario y ahora espera que los demás países lo apoyen no permitiendo que los demás países se impongan...

En este texto además de la mutilación de las ideas y las repeticiones, se presenta una construcción negativa de gerundio que puede ser sustituida por la palabra, evitando, en aras de la claridad.

Al concluir el análisis e interpretación de este aspecto, se puede afirmar que la mayoría de los/as alumnos/as enfrentan dificultad para escribir textos con esta característica, en consecuencia, para que el lector pueda comprender las ideas tiene que reconstruir su significado, formularse hipótesis, auxiliarse de otras informaciones, etc. y según Cassany, Luna y Sanz, (1994: 319) “una idea es clara cuando puede comprenderse autónomamente, sin la ayuda de ninguna otra información.”

Tabla N° 2: Claridad de Ideas

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	Total	%
1.- ¿Aparecen completas las ideas?	18	60	12	40	30	100
2.- ¿Hay imprecisiones que hacen confusas las ideas?	20	67	10	33	30	100
3.- ¿Se observan repeticiones innecesarias?	15	50	15	50	30	100
PROMEDIO	18	18	12	41	30	100



Unidad de sentido

En la subcategoría No.1, ¿Se relacionan entre sí las ideas de cada párrafo?,

El 60% afirma que SI, pero al cruzar la información se evidenció una contradicción, este porcentaje resulta ser menor, pues si en la mayoría de los textos no se evidencia la tesis

principal y en aquéllos donde aparece ésta no se relaciona adecuadamente con los argumentos, consecuentemente las ideas de los párrafos carecen de la relación adecuada, es por ello que se observa una ruptura temática en la mayoría de los escritos. Obsérvese el siguiente párrafo del escrito titulado " Extradición de los nicaragüenses acusados de narcotráfico" del alumno No. 22 en la lista.

Subcategoría No. 3. ¿Se apartan del tema del ensayo las ideas en los párrafos? En Nicaragua como en otros países circulan narcotraficantes de diferentes países del mundo. Nicaragua es un país agrícola, pero la mayor parte de su población se dedica al comercio informal, por todos los medios se trata de evadir los impuestos ¿y para qué los van a pagar si los impuestos van a parar a los bolsillos de la gente de gobierno?. Los narcotraficantes se mueven libremente, porque los controles policíacos son deficientes. Ellos también son evasores de impuestos y cuando los agarran los envían a su país.

Este es el primer párrafo del escrito. En él se espera que haya alguna relación con el título, pero no la hay. Obsérvese las relaciones de las ideas entre sí en dicho párrafo. Inicia con una idea que podría ser la principal: "En Nicaragua como en otros países circulan narcotraficantes de diferentes países" pero no la desarrolla, la abandona. El lector espera que el comentario o rema: "circulan narcotraficantes de diferentes países del mundo" se retome en la siguiente oración, pero se frustra su expectativa, cuando el escritor introduce una nueva oración, que ni apenas se relaciona con la anterior, sin embargo, trata de desarrollarla y al final de ésta relacionarla a través del pronombre "Ellos", en abierta alusión a la expresión "circulan narcotraficantes". Esta falta de relación de las ideas en los párrafos fue una constante no sólo en el texto del alumno No. 22 sino en muchos más. Para ayudar a superar esta deficiencia, Serafini (1995: 62) expresa que " Un método para aprender a relacionar las ideas entre sí es el de exponer oralmente lo que está escrito."

¿Abordan un mismo tópico o tema los párrafos? El cuadro siguiente indica que el 60% afirma que SI. Pero en esta subcategoría tampoco se alcanzó consenso, pues este fenómeno es constituye otro de los problemas. Una de las evidencias más representativas la conforma el texto de la alumna No. 12 de la lista.

La labor de las autoridades dedicada a la lucha contra las drogas se ve obstaculizada por las leyes idealistas que promueven el consumo. El ámbito de las drogas es muy amplio, pero todas son perjudiciales a la salud y el país empobrecido carece de un sistema de salud eficiente que de repuesta a todas las enfermedades que produce su consumo.

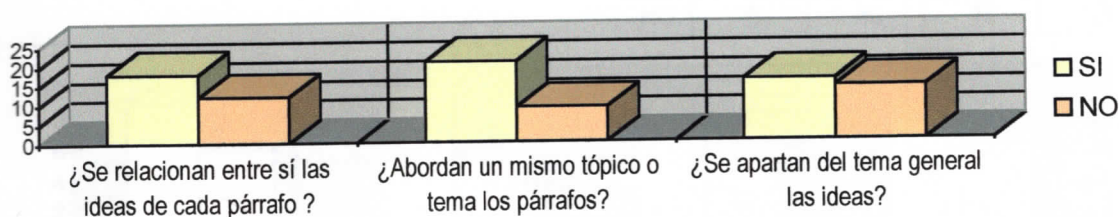
En este párrafo hay dos ideas: la primera no logra desarrollarla, el lector desconoce cómo o por qué las leyes idealistas promueven el consumo o si la lucha es contra el consumo y/o el tráfico de la misma. La segunda idea apenas tiene una relación tangencial con la primera. Lo recomendable aquí sería que con cada tópico o tema se conformen párrafos diferentes y se les diera más desarrollo a cada uno.

Subcategoría No. 3, **¿Se apartan del tema del ensayo las ideas en los párrafos?** En los textos se observó, en la mayoría de los casos, que la relación es apenas tangencial. Sin embargo, sólo el 53% reconoce apartarse del tema u oración temática. Este distanciamiento se evidenció al analizar la subcategoría N° 2 del primer aspecto cuando se estudió parte del texto del alumno N° 20.

Serafini (1995: 50) expresa que "una característica esencial para el éxito de una redacción es la unidad". Para conseguir la unificación debe haber en todo texto una idea central, en este caso una tesis. Pero como se ha señalado en el primer aspecto, los/as alumnos/as, en su mayoría, poseen una idea poco clara del concepto de oración temática y hacen planteamientos muy genéricos o bien los escritos carecen de una oración temática o idea guía que lo vertebre, en consecuencia la unidad de sus textos sigue siendo una aspiración.

Tabla N° 3: Unidad de Sentido

PREGUNTAS	SI	%	NO	%	Total	%
1.- ¿Se relacionan entre sí las ideas de cada párrafo?	18	60	12	40	30	100
2.- ¿Abordan un mismo tópico o tema los párrafos?	21	70	19	30	30	100
3.- ¿Se apartan del tema general las ideas de los párrafos?	16	53	14	47	30	100
PROMEDIO	18	61	15	39	30	100



Al finalizar el análisis e interpretación del diagnóstico se concluye que los/as alumnos/as manifestaron las siguientes deficiencias:

- Manejan muy poco la estructura del ensayo: tesis, argumento, conclusión.
- Carecen de claridad en sus escritos.
- Presentan las ideas poco desarrolladas.
- Mezclan varias ideas en un mismo párrafo.

- Interrumpen la progresión de la información provocando ruptura temática.
- Repiten ideas y palabras.
- Tienen problemas de ortografía literal, acentual y puntual.

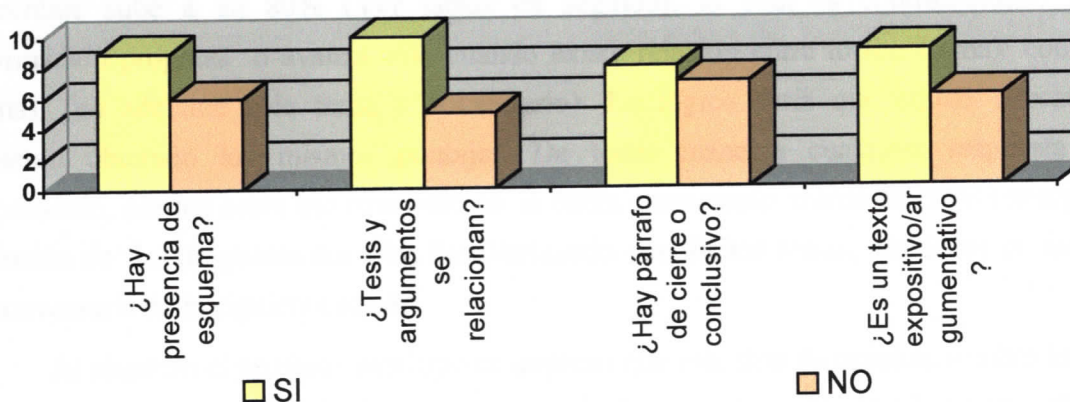
8.2 EL ENSAYO MODELO

Los datos obtenidos a través de la aplicación, por parejas, de un cuestionario al ensayo modelo “La formación de Abogados,” se analizaron bajo dos categorías: **estructura del escrito**, y **aspecto semántico**, ambas con cuatro subcategorías cada una. (Ver a continuación tablas y gráficos). Su análisis se presenta a continuación.

En la categoría No. 4: **Estructura del escrito**, subcategoría No. 1 **¿ Hay presencia de esquema?**, nueve parejas que corresponden al 60% de los estudiantes expresaron que SI , lo que invita a pensar que este porcentaje de alumnos posee alguna idea sobre el esquema o bosquejo en su calidad de estructura que presenta los elementos organizados jerárquicamente.

Tabla No. 4: Estructura del Escrito

		Parejas	%	Total	%
1.-	¿Hay presencia de esquema?	SI	9	60	15
		NO	6	40	15
2.-	¿Tesis y argumentos se relacionan?	SI	10	66.6	15
		NO	5	33.4	15
3.-	¿Hay párrafo de cierre o conclusivo?	SI	8	53.3	15
		NO	7	46.7	15
4.-	¿Es un texto expositivo/argumentativo?	SI	9	60	15
		NO	6	40	15



En la subcategoría No. 2, **¿Tesis y argumentos se relacionan?**, el 66.6% de las parejas manifiestan que SI, contra los restantes, que niegan esta relación. Sin embargo, la

misma es evidente en todo el texto, lo que quizás sucede con la negativa de ese otro 33% es falta de claridad en el manejo de los conceptos de tesis y argumentos, lo cual dificulta su reconocimiento.

Subcategoría No. 3, **¿Hay oración conclusiva o párrafo de cierre?** el 53.3% identificaron el párrafo de cierre o conclusivo, pero el 33.4 % no lo reconocieron. Tal vez los/as alumnos/as no leyeron con la atención requerida y al momento de brindar su respuesta faltó responsabilidad. Pues no existe ningún elemento que ponga en duda, ni siquiera, que en el último párrafo se reitera la tesis inicial. Puede ser también inseguridad en el manejo de este concepto. Véase Tabla N° 4 en página anterior.

El 66.6% pudieron reconocer que el ensayo analizado posee una **estructura expositiva argumentativa**, aunque no constituye ningún aliciente que el 33% no la hayan reconocido.

En el análisis del **Aspecto Semántico** hubo más aciertos, en general. En la subcategoría No. 1, **¿Se relacionan tema y contenido?**, el 66.6% expresaron que SI, sin embargo, para los restantes, en el texto no se relacionan ambas estructuras.

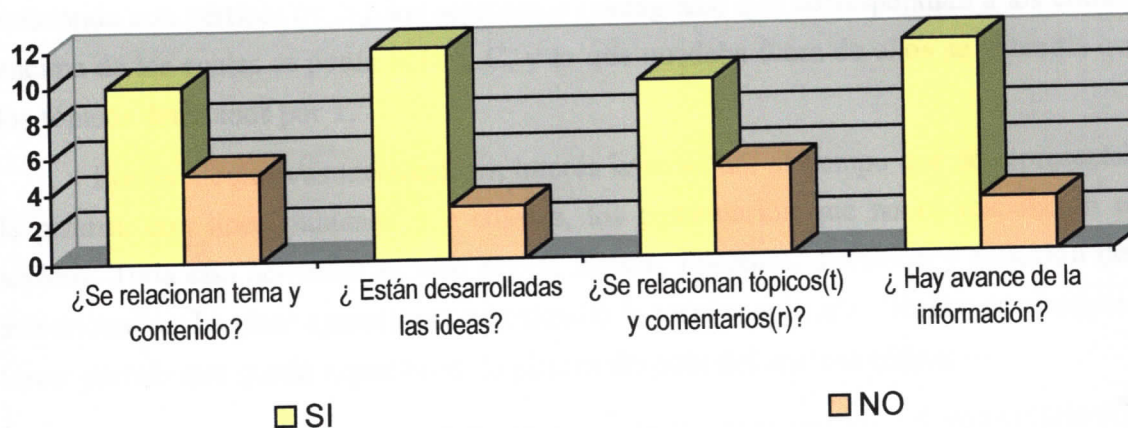
Pero al pasar a la subcategoría No.2 **¿ Están desarrolladas las ideas?**, sorprende observar que el 80% respondió que SI. (Ver tabla No. 5 a continuación), ya que en este porcentaje se incluyen parte de las parejas que en la subcategoría No 1 expresaron que tema y contenido no se relacionaban. Esto manifiesta que existe inseguridad en la aplicación y conocimiento de estos conceptos.

Los datos en las dos siguientes subcategorías: **la No.3, ¿Se relacionan tópico(tema) y comentario(rema) y la No.4 ¿Hay avance de la información?** se contradicen ya que en la primera subcategoría el 66.6% de los/as alumnos/as, afirman que SI y en la segunda, el porcentaje sube a un 80% (Ver tablas en seguida), lo cual es contradictorio, pues la información progresa o avanza sólo cuando existe relación entre tópico (tema)/ comentario (rema), (en adelante sólo tema y comentario). Lo lógico sería que ambas subcategorías hubieran obtenido los mismos puntajes. De todas maneras cualquier respuesta habría sorprendido, porque hasta ese momento no se había conversado acerca de estos conceptos. La intención de las preguntas era irlos familiarizando con dichos temas, alrededor de los cuales se conversaría en la siguiente sesión.

Al respecto el profesor participante expresó que este tipo de opiniones sobre lo que no saben, “podría ser la antesala de un comportamiento que no es el más adecuado, sobre todo cuando se trata de alumnos de derecho, porque es así como se va formando una tendencia especulativa.”

Tabla No. 5: Aspecto Semántico

		Parejas	%	Total	%
1.- ¿Se relacionan tema y contenido?	SI	10	66.6	15	100
	NO	5	33.4		
2.- ¿ Están desarrolladas las ideas?	SI	12	80	15	100
	NO	3	20		
3.- ¿Se relacionan tópicos(t) y comentarios (r)?	SI	10	66.6	15	100
	NO	5	33.4		
4.- ¿ Hay avance de la información?	SI	12	80	15	100
	NO	3	20		



Pese a las contradicciones que se dieron en la resolución del cuestionario, el análisis del mismo fue de mucha utilidad para la enseñanza aprendizaje del ensayo expositivo argumentativo con énfasis en la progresión informativa, así lo reconocieron veinticinco alumnos que representa el 96%, de la clase, al evaluar el desarrollo de la secuencia, lo cual fue ratificado por el Profesor responsable del aula (en adelante, profesor participante), al expresar en sus respuestas que “El análisis del ensayo modelo constituyó el punto de partida para que los estudiantes empezaran a familiarizarse con ese concepto jamás visto dentro de los planes de estudio del bachillerato y menos de la Universidad, al mismo tiempo les permitió reconocer las características del ensayo.”

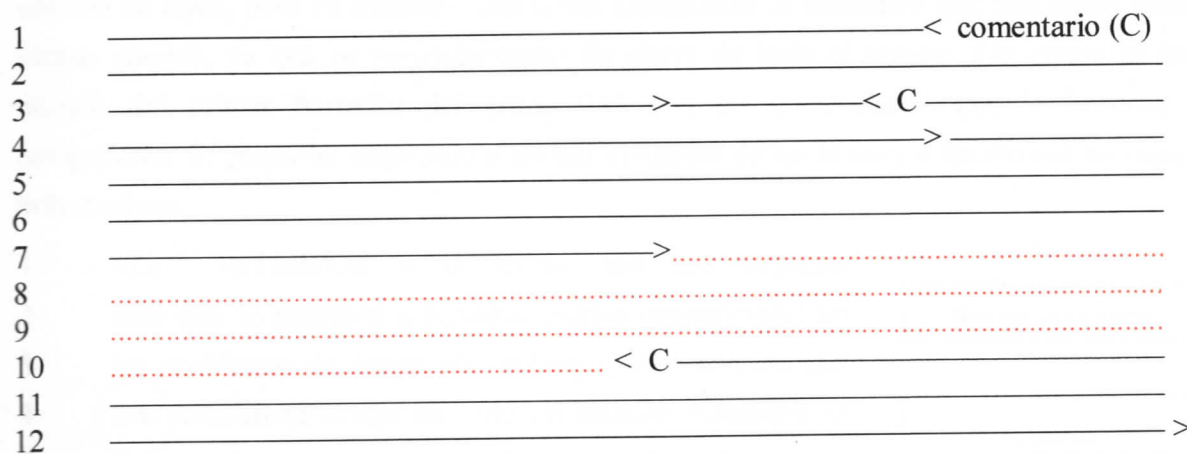
8.3 PRIMER BORRADOR

A continuación el análisis e interpretación del análisis de contenido aplicado al primer borrador. Este se hizo en la séptima sesión de clase, inmediatamente después que los/as alumnos/as terminaron su escrito. Desde el inicio se seleccionaron dos grupos: el “A”, formado por los/as alumnos/as N°. 20, 22 y 28 y cuyos escritos diagnósticos fueron utilizados para ejemplificar una u otra categoría en el análisis anterior; desde el inicio, se caracterizó por presentar mayores dificultades para expresar sus ideas con unidad y sentido, falta de

pertinencia en la información e ideas truncadas (ruptura informativa); y el “B” que tenía mayores ventajas en cuanto a estructurar sus ideas con coherencia y unidad. Ambos grupos poseían una actitud positiva frente al trabajo académico.

Desde la cuarta sesión se había discutido sobre la coherencia y su importancia, especialmente acerca de la progresión informativa, cuyos mecanismos coadyuvan a alcanzar dicha coherencia. Uno de los/as alumnos/as del grupo “A” leyó oralmente su ensayo, mientras otro del mismo trío representaba con números y rayas en la pizarra, cada uno de los renglones del párrafo, previa selección de la investigadora; en cada raya horizontal se fue señalando con vértices (< >), los segmentos (sintagmas) que correspondían a los comentarios encima de los cuales se ponía la letra C, y lo que quedaba fuera de ellos se entendía que eran los tópicos denotados por T.

Los/as alumnos/as atendían con interés la novedad, al tiempo que se representaban en la pizarra, con línea punteada y a colores, los comentarios que no correspondían con los tópicos. Toda esta actividad se hizo previa lectura, relectura, discusión y reflexión del texto seleccionado. La clase aparentemente entendió la técnica aplicada. Obsérvese el esquema del tercer párrafo que quedó expuesto en la pizarra después del análisis conjunto:



Los/as alumnos/as percibieron la falta de concordancia de la oración “el sistema de leyes y el control de la Policía no es tan bueno...” y pasaron luego a examinar que la hilación se rompía en “suelo patrio”, y a representarla por puntos. La última oración la tomaron como un comentario. La investigadora les hizo reflexionar que la estructura punteada no era sólo un comentario, sino un tópico con su comentario. El alumno releyó el texto, y tras un intercambio de ideas se aceptó en consenso la rectificación, la cual permitió a contribuir a fijar el concepto de progresión informativa: tópico (tema)/comentario(rema).

8.4 SEGUNDO BORRADOR

En la sesión octava, la profesora presentó un análisis y discusión del tercer párrafo del escrito del mismo grupo, de igual manera que se había procedido en la sesión anterior, es decir utilizando horizontales.

En primer lugar, al incorporar las correcciones hechas en la séptima sesión, el párrafo disminuyó en cuatro palabras. Las orientaciones del grupo que revisó fueron las anotaciones: buscar otra palabra, acento, *continuaron con otra idea*, *mover esta idea a otro lugar*. Ante la pregunta de un alumno de la clase acerca del significado de estas dos últimas, el grupo contestó, *a nosotras nos parece que a eso es lo que se le llama ruptura de la información*.

En la primera oración cambiaron *droga* por *narcotráfico*, que es más adecuado, pero cuando pasan a “La juventud ...” Por el sentido la estructura pide una expresión como “por ejemplo.” Luego cuando se llega a la “primaria” se percibe una ruptura, la cual tal vez mejoraría si se conecta con la expresión, “A los dieciseis... hogares.” Luego, “Los padres...hijos.” Todo esto sería el antecedente para inmediatamente seguir con “Así es que el suelo patrio sólo les sirve...” El grupo que revisó orientó mover la idea al párrafo referido al sistema de leyes, pero en consenso con los/as alumnos/as se consideró que ésta debió pasar al último párrafo, ya que se perfilaba como de cierre de todo el ensayo. Obsérvese el tercer párrafo del primer borrador del grupo “A” con las correcciones que le hicieron sus compañeros. El grupo ha empezado a revisar el campo de las ideas y a identificar las rupturas informativas.

1 <La INTERPOL y la DEA> son dos organis-
2 mos que le permiten a Estados Unidos entrometerse en
3 los problemas de droga, sin embargo, ellos son los que
4 mas consumen droga en todo en mundo. <Aunque el
5 sistema de leyes y el control de la Policía Nacional>
6 no es tan bueno nada les da derecho a vio-
7 lar el suelo patrio. <Los periódicos y los noticie-
8 ron informan> que la juventud empieza a
9 consumir droga desde la primaria, así es
10 que el suelo patrio sólo les sirve de tram-
11 polín para llenar sus necesidades. Ahora
12 quieren ser los grandes jueces del mundo.

Buscar otra palabra

Acento

Continuaron con otra
idea

Mover esta idea a su
lugar

Aquí debemos arreglar

Se conversó acerca de que existen diferentes formas posibles para reescribir el párrafo correctamente, y que lo importante era mantener claridad de ideas, coherencia, evitando rupturas en la información. Después se retiraron a incorporar las correcciones para producir el segundo borrador.

En la octava sesión, los/as alumnos/as procedieron por tríos a revisar el segundo borrador, incorporando las correcciones con la recomendación de hacer uso de la clave de revisión para facilitarse el trabajo y además proveerlo de la mayor claridad. Al revisar confrontaron sus escritos con el bosquejo y el borrador anterior logrando algunos avances. A algunos alumnos al inicio les costó un poco entrar en la dinámica.

Concluida la revisión de la tarea se procedió a la socialización de la misma a través de preguntas de control: ¿Cómo van?, ¿Han encontrado rupturas o faltas de progresión?, ¿Han superado las incoherencias?, La profesora investigadora junto con el profesor participante observaron los escritos y volvieron a seleccionar el escrito del grupo "A", para analizar un párrafo y presentarlo en la siguiente sesión. Se trató de presentar un análisis sencillo y gradual sobre la progresión de la información a fin de continuar induciéndolos al análisis de este aspecto de la coherencia.

Al final de la clase los/as alumnos/as se abocaron a la tarea de reescribir sus textos para mejorarlos incorporando sus correcciones, especialmente las referidas a la progresión de la información produciendo un tercer borrador.

8.5 TERCER BORRADOR

En la novena sesión se leyeron los trabajos para comprobar si habían incorporado las correcciones, era la penúltima sesión y sin embargo, en el rostro de algunos se reflejaba la sorpresa, pues es que las actividades de lectura, relectura y reescritura son poco comunes en sus experiencias escolares. Mientras el profesor participante y la investigadora se desplazaban por el salón de clase para observar el comportamiento de los/as alumnos/as y sus escritos. Algunos alumnos percibieron que se les lleva seguimiento y sin duda se sintieron controlados. El grupo "A" evidencia el interés por seguir mejorando y el "B," también continuó haciendo esfuerzos. Llevaron libros a la clase: diccionarios (sinónimos, antónimos), glosarios de términos propios del campo del Derecho Penal, etc.

Se necesitaba puntualizar aspectos precisos en sus trabajos para lo cual se analizó el mismo párrafo del grupo "A". Este análisis reforzó los conceptos de tópico y comentario, al

tiempo que permitió comparar, a través de la secuencia de los escritos, el avance en el aprendizaje del tema.

El análisis se presentó, a través de una transparencia, sin aludir al grupo "A", que lo había elaborado, al tiempo que los/as alumnos/as recibían una copia del mismo, ejercicio que les ayudó a reforzar sus aprendizajes acerca del tema de estudio: identificar los tópicos(temas) y su relación con sus respectivos comentarios(rema). Seguidamente, cada alumno, ahora de forma individual procedió a revisar su escrito a la luz de una pauta que contemplaba además aspectos de estilo.

Observemos el trabajo del grupo "A" titulado "Nicaragua y la extradición por droga". Parafraseándolo parece que trata de plantear la tesis: "ningún país tiene derecho a perseguir a nicaragüense acusados por drogas para llevárselos".

En el primer párrafo se refiere a la estratégica posición geográfica de Nicaragua, la cual favorece el tráfico de la droga proveniente de Estados Unidos. En el segundo párrafo pretende plantear que para combatir el narcotráfico se creó la DEA, la cual trata de culpar a los países subdesarrollados para ocultar a los verdaderos culpables.

En el tercer párrafo da a entender que la DEA y la INTERPOL son dos organismos norteamericanos creados para controlar la droga no obstante son sus ciudadanos quienes más la consumen, ocupando el "suelo patrio de trampolín..." Observemos el tercer párrafo del segundo borrador.

La INTERPOL y la DEA, son dos organismos que le permiten a Estados Unidos intervenir en los problemas del narcotráfico, sin embargo ellos son los que más consumen droga en todo el mundo. (ha ^{Tópicos} juventud) lo hace desde la primaria, por eso que el suelo patrio solo le sirve de trampolín para satisfacer sus necesidades, afortunadamente ellos se van de sus hogares por eso los padres no tienen control sobre sus hijos (aunque el sistema de leyes el control de la Policía Nacional son deficientes, nada les da derecho de violar el suelo patrio).

guitar como
Falta palabra

Reubicar aquí "o los 16 años se van de sus hogares" y relacionarla con "entonces los padres pierden el control sobre sus hijos"

Esta oración no combina con el tópico del párrafo. Póngala al final del siguiente párrafo.

Las anotaciones de campo indican que a algunos alumnos, aún hasta en la penúltima sesión hubo que aclararles que el comentario es lo que se dice del supuesto sujeto en una

estructura. Como puede observarse en el texto inserto, los vértices usados para indicar los comentarios, el grupo los ha empleado para los tópicos. Pero a juicio de la investigadora y del profesor participante, eso es irrelevante, lo importante es que identificaron correctamente un tópico y su relación con el comentario. Además las indicaciones que hicieron son pertinentes.

Sin embargo, la investigadora tanto como el profesor participante, quien se interesó mucho por el tema, están claros de las complicaciones que ofrece enseñar la progresión de la información, aspecto que nunca han sido parte del currículum de la escuela nicaragüense, pero que es necesario para ir abriendo caminos en aras de mejorar la coherencia en los escritos de los/as alumnos/as. Observemos cómo quedó finalmente el tercer párrafo del escrito del grupo “A” al cual le hemos dado seguimiento:

La INTERPOL y la DEA son dos organismos que le permiten a los Estados Unidos intervenir en los problemas del narcotráfico. Sin embargo ellos son los que más consumen droga en todo el mundo. La juventud lo hace desde la primaria. Así es que el suelo patrio sólo les sirve como trampolín para satisfacer su corrupción de todo.

Ricardo (Nº 28)

Recuérdese que el grupo “A” en la novena sesión pasa a escribir individualmente sus textos. El alumno Nº 28, le agregó una expresión que en nada contribuye a mejorar el texto. Obviando momentáneamente el problema de ambigüedad, el alumno olvidó introducir la oración “La juventud... primaria” con la expresión “Por ejemplo: “ lo cual había sido sugerido por el plenario en uno de los análisis.

Conclusiones del Análisis de los Tres Borradores

- Con el estudio de la progresión informativa, los alumnos:
- Tuvieron la oportunidad de conocer que existe un mecanismo que permite mejorar la coherencia en sus escritos.
- Aprendieron a aplicar la técnica basada en la identificación de tópicos y comentarios los cuales deben estar en estrecha relación.
- Despertaron su interés por revisar en los escritos el campo de las ideas, especialmente el referido a la progresión informativa.
- Aunque en grado desigual, mejoraron la coherencia de sus textos.

En la introducción del tema, hubo dificultades porque al inicio confundían tema del ensayo con tema o tópico, progresión temática con oración temática, razón por la que se optó

en llamar al encadenamiento, solamente tópico/comentario, y en virtud de progresión temática, progresión informativa.

El grupo "A", objeto de seguimiento y análisis sin descuidar al resto de los alumnos, mejoró aunque no como se hubiera deseado. Pero si se compara por ejemplo, el primer texto del alumno N° 28 (integrante del grupo "A") con su escrito final, se notará la evolución. En esto tuvo una influencia significativa la interacción grupal, la discusión y la revisión permanente.

8.6 EVALUACION FINAL DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA

Tanto los/as alumnos/as como el profesor participante resolvieron un cuestionario de evaluación al concluir la secuencia didáctica, cuyos resultados se confrontan entre sí y con las observaciones y notas de campo de la investigadora. Esta variedad de información obtenida a través de diferentes fuentes permitió realizar un examen cruzado con el propósito de que sus resultados tuvieran la mayor fiabilidad y validez y que las conclusiones y recomendaciones finales se sustentaran sobre bases sólidas.

Al concluir el análisis de las repuestas brindadas por los estudiantes y el profesor participante se procedió a seleccionar del diario de campo y de las notas de observación la información más relevante y además coincidente con la obtenida por los otros instrumentos. Seguidamente se realizó la triangulación tomando como referente los objetivos de la investigación.

Categoría 6, **Trabajo Cooperativo**: es una de las características del trabajo por proyectos según Fort y Ribas (1994), que se basa en la acción compartida para alcanzar un fin. Por su parte el trabajo cooperativo estimula el intercambio, donde la interacción funciona como motor del aprendizaje. Los/as alumnos/as tomaron conciencia de su importancia, pues en la Universidad se han hecho esfuerzos para que el trabajo cooperativo forme parte de la metodología; por lo tanto los estudiantes ya habían seguido un proceso de aprendizaje sobre esta forma de trabajar, la cual les permitió y estimuló el intercambio entre ellos mismos y con el profesor, y una interacción que como agregan los autores mencionados, sirvió de ayuda y de aprendizaje para el control consciente de la gestión de la escritura. Esta interacción favoreció tanto el proceso de planificación como el de textualización.

En la fase inicial de la constitución de los grupos, la profesora investigadora se apropió del liderazgo del grupo-clase, lo cual contribuyó a acelerar la cohesión y a fijar relaciones de autoridad, necesarias en ese contexto, para proponer las actividades individuales, las de los

pequeños grupos y definir las metas colectivas, así como la razón de ser del grupo clase. De esta fase de dependencia de la autoridad se pasó progresivamente al consenso de normas que ordenaron el trabajo en equipos y a la distribución de tareas y funciones. Siguiendo a Cassany (1977) se estableció una ronda fija en el gran grupo, alternancia sistemática de actos de habla en tríos y/o parejas; control del tiempo, moderadores o distribuidores de turno. Todo esto fue necesario, pues, aunque los alumnos ya poseían alguna experiencia acerca del trabajo cooperativo carecía de la práctica de estas regulaciones y al principio hubo que remarcarlas.

En la subcategoría No1 de este aspecto, **aclarar dudas**, el noventa y seis por ciento de los/as alumnos/as expresaron que el trabajo en grupos les permitió un espacio para aclarar dudas y sólo un cuatro por ciento manifestó que NO; cuando se refirieron a otra de sus bondades, **enriquecer ideas** (subcategoría No. 2), hubo una positiva mayoría absoluta, es decir, un cien por ciento; sin embargo la apreciación en torno a si **reduce dificultades** (subcategoría No. 3), no fue tan positiva como las dos anteriores: el ochenta y cinco por ciento a favor con una oposición de un quince por ciento; la puntuación vuelve a manifestarse positiva y alcanza un noventa y seis por ciento en la subcategoría No. 4, **reconocer limitaciones**.

Según el profesor participante el trabajo de grupo permite y estimula el intercambio a través de la interacción verbal, ya sea por medio de la conversación y/o discusión con sus compañeros o con el/la profesor/a, lo cual posibilita la aclaración de dudas, el enriquecimiento de ideas, el reconocimiento de limitaciones y en general, la resolución de dificultades, parte de las razones que motivaron la decisión de la profesora investigadora a elaborar el proyecto de escritura a través del trabajo cooperativo; otra, que “genera motivación intrínseca, fomenta actitudes positivas (autoestima, colaboración, apreciación de las funciones del profesor) e incluso consigue un mejor rendimiento de aprendizaje”, según Rué (1991) citado por Cassany (1997: 194).

Las notas y observaciones señalan que hubo logros muy positivos porque le permitió a los/as alumno/as ejercitarse en la toma de decisiones y en la capacidad de persuadir, a través de la palabra, a sus compañeros, para hacer prevalecer su criterio, puntos de vista, acerca de una determinada situación con el fin de aclarar puntos en conflicto, enriquecer ideas y reducir dificultades que se les presentaron en el proceso de la escritura.

Subcategoría No.5, **Interacción**. El trabajo en equipos promovió a que los alumnos gestionaran su propio aprendizaje, a través de la interacción, descubrieron sus propias capacidades y se compararon con sus compañeros, tomando como referentes los más lúcidos para imitarlos, ejercitaron el

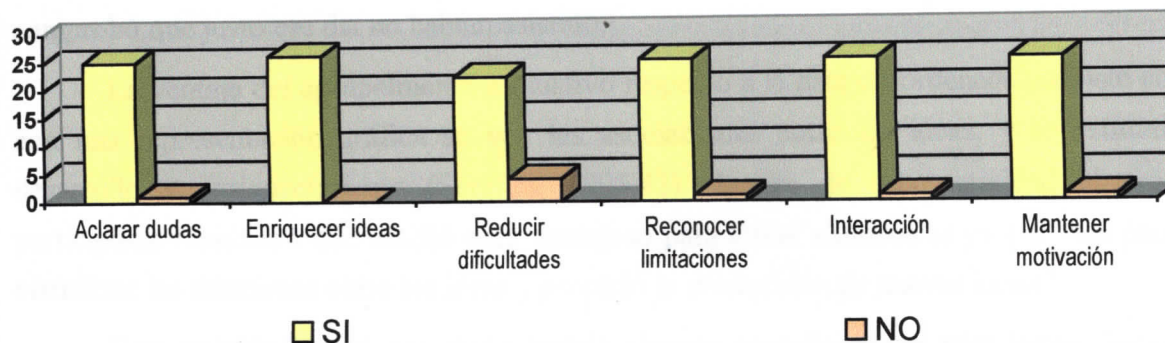
sentido de solidaridad, fraternidad, convivencia y responsabilidad. La mayoría de los/as alumnos/as, el noventa y seis por ciento, reconoció que el trabajo de equipos permitió la interacción.

Acerca de la interacción recogen las notas de campo una observación muy singular: en la segunda sesión de clase, cuando se analizó el ensayo modelo y se brindó otro para que lo analizaran, en el trío de Cándida, cuyo ensayo ganó el segundo lugar, estaba el alumno No. 6 de la lista: joven de pocas palabras, muy tímido quien, sin embargo, no solía esconder su preocupación, porque sus experiencias como escritor habían sido negativas y por su baja puntuación en evaluaciones pasadas, temía perder la beca. Cándida se perfilaba como líder del trío y lo tomó bajo su cargo poniéndole planas para mejorar su caligrafía, asignándole roles para mejorar la coordinación de sus ideas y persuadiéndole para que tuviera una participación más efectiva. De tal suerte que a partir de la siguiente sesión, el joven opaco empezó a tomar la palabra para exponer los resultados de la tarea y en su evaluación final expresa: "el trabajo en equipos me ayudó a no tener miedo de lo que iba a decir y mi compañera Cándida me ayudó a estudiar para saber y salir bien. Mi cruz han sido las pasivas clases de español, pero soy bueno en lo que la mayoría son malos, Matemáticas. Pero ahora así como me ayudaron a mí yo también ayudaré a otros."

Los/as alumnos/as, en un noventa y seis por ciento, expresaron que el trabajo de equipos logró **mantener la motivación** (subcategoría No.6); y es que la implicación del alumnado fue un hecho que se dio desde el inicio del proyecto y lo que logró mantener la motivación. El involucramiento de los/as estudiantes en el proyecto constituyó una preocupación de la investigadora desde la primera fase que inició con el compromiso de trabajo que los/as alumnos/as/as adquirieron a través de la negociación. Este compromiso fue el punto de partida de la motivación, pues el hecho de que el desarrollo de la secuencia tuviera como objetivo, un producto real contribuyó de manera decisiva al mantenimiento de la motivación en todo el curso.

TABLA N° 6 TRABAJO COOPERATIVO

TEMAS	PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL	%
A. El trabajo cooperativo permitió:	Aclarar dudas	25	96	1	4	26	%
	Enriquecer ideas	26	100	0	0	26	%
	Reducir dificultades	22	85	4	15	26	%
	Reconocer limitaciones	25	96	1	4	26	%
	Interacción	25	96	1	4	26	%
	Mantener motivación	25	96	1	4	26	%



El profesor participante manifestó que “el desarrollo del proyecto fue un éxito ya que los/ alumnos/as siempre se mantuvieron motivados/as al punto que todos/as concluyeron sus ensayos en el tiempo previsto y pusieron su mejor esfuerzo en el desarrollo de las actividades”.

En la categoría 7, la cual expresa que “**Durante la fase de Planificación realizó**” el alumno las actividades que a continuación se expresan en orden ascendente del uno al cinco: Planteamiento del problema, visualización del público, agrupamientos asociativos de ideas y elaboración de bosquejo constituyeron la base de la textualización. Sin embargo, estas actividades son poco conocidas y utilizadas por los/as alumnos/as y también por los profesores. Según Serafini (1995:29), planificar “ podría parecer una forma de posponer el momento de la escritura del texto y por lo tanto, una pérdida de tiempo” De hecho esta tarea fue realizada por disciplina, los/as alumnos/as no parecían estar convencidos de su importancia; sin embargo, planificar sirvió para ahorrar y distribuir el tiempo de que se disponía. Fue en la marcha del proceso que los/as alumnos/as valoraron su utilidad.

En esta etapa los/as estudiantes adquirieron una representación mental de las ideas relevantes y significativas que tendría el texto, las cuales se fueron complementando en la medida que avanzaba el proceso de escritura. Los/as alumnos/as reconocieron la necesidad de estudiar y analizar el problema de la extradición de narcotraficantes, una situación propia de su competencia como futuros abogados y que afecta a todo el país. Aquí el noventa y dos por ciento hicieron **el planteamiento del problema**, y seguidamente la **visualización del público**, lo cual fue de vital importancia porque ésta les permitió adecuar el escrito a sus intereses, nivel cultural y necesidades; según los cuestionarios no la hicieron todos, sólo el ochenta y cinco por ciento. El profesor participante expresó al respecto, “es una tarea desconocida por los/as alumnos/as y por ser, para algunos, quizá la primera vez que lo hacían, pues no le encontraron mucho sentido.” En **agrupamiento asociativo de ideas**, subcategoría No.3, el ochenta y ocho por ciento expresó haber realizado la actividad. Esto explica que tres de los

veinte y seis no la hicieron en clase con el grupo, en un rastreo por las actas de asistencia se comprobó que justo ese día no habían asistido.

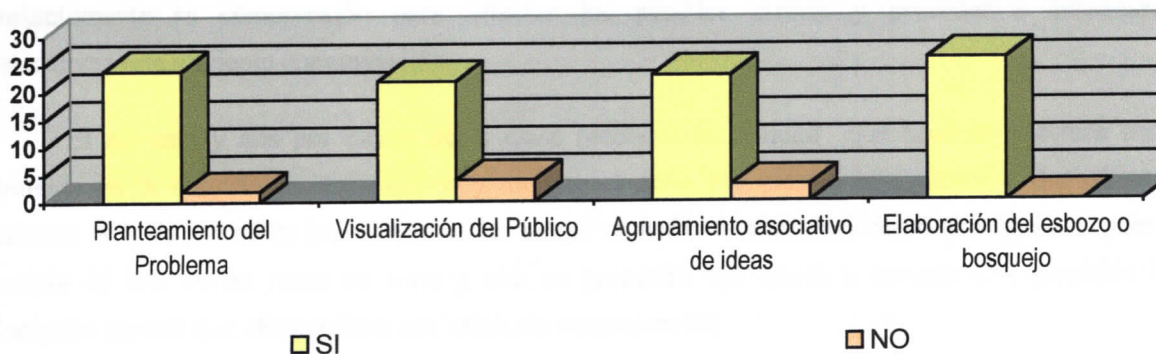
La ventaja del agrupamiento asociativo respecto a la lista desordenada consiste en que con una representación gráfica se ven las asociaciones entre las ideas, y se estimula su desarrollo y enriquecimiento (Serafini, 1995:42). Acerca de esta actividad el profesor participante manifestó que resultó muy ventajoso para los/as alumnos/as ya que “les permitió visualizar las relaciones entre las ideas y propició la producción de nuevas ideas.”

Esta actividad causó novedad y brindó algunas complicaciones para los/as alumno/as, por eso, aunque el mapa de ideas es su paso natural, para facilitar el aprendizaje se decidió continuar con la subcategoría No.4: **elaboración del esbozo o bosquejo**, actividad sobre la cual ellos ya tenían alguna experiencia y en nada afectaba la organización y jerarquización de ideas.

En esta subcategoría el cien por ciento de la clase elaboró su bosquejo con base en la asociación de ideas y en los objetivos que pretendían alcanzar con su ensayo, sin embargo tuvieron dificultad en jerarquizarlas adecuadamente, y hubo que retomar en determinados grupos algunos textos y hacer un análisis lógico de la secuenciación de las ideas. (Ver en anexos 1, Asociación de ideas y bosquejos).

TABLA NO. 7 FASE DE PLANIFICACIÓN

TEMAS	PREGUNTAS	SI		NO		TOTAL	
			%		%		%
Durante la fase planificación realizó	1 Planteamiento del problema	24	92	2	8		
	2 Visualización del público	22	85	4	15		
	3 Agrupamiento asociativo de ideas	23	88	3	12		
	4 Elaboración del esbozo o bosquejo	26	100	0	0		



Las estrategias más utilizadas (categoría 8, del análisis) y cuyos resultados brindaron frutos fecundos son: atención a las mayores dificultades, relectura, revisión sistemática, reescritura, discusión y la resolución de tareas, éstas han sido fundamentales en la escritura de

los textos, así lo reconocieron todos los alumnos y lo ratificó el profesor participante. En la subcategoría No. 1 **Atención a mayores dificultades**, esto es lo que llamamos atención a la diversidad, para ello la profesora investigadora examinó sus actuaciones, la forma de brindar las orientaciones, así como la manera en que los alumnos realizaban su aprendizaje. Esto implicó un esfuerzo, pero trajo muchas satisfacciones, ya que redundó en provecho para los alumnos. Señala Palomo (1997:101) que “implica la construcción de otro modelo en el que se cuestiona la homogenización de estrategias de enseñanza (no su rigor o capacidad de sistematización de las actividades de aprendizaje).

Una experiencia muy positiva es la de la alumna No. 7 de la lista (relatada anteriormente), pues por qué en este rol (atención a las diferencias individuales) debe estar sólo matriculado el maestro si, muchas veces es notorio por toda el universo del aula, cuando un alumno se retrasa o tiene más desarrolladas las capacidades de escritura que otros. El éxito de esta tarea estará también en enseñar a los/as demás disidentes que ellos también pueden ayudar al compañero a alcanzar el estándar deseado para proseguir con los otros aprendizajes.

El noventa y seis por ciento del grupo-clase reconoce que se brindó atención a los compañeros que presentaban mayores dificultades para el aprendizaje. Una prueba de ello lo constituyó la entrega con una calidad aceptable de los escritos. Afirma el profesor participante que “... uno de los mayores logros del proyecto fue haber logrado que los alumnos más rezagados se implicaran en el proyecto y tuvieran un rendimiento aceptable.”

Subcategoría 2, **Relectura**, la relectura de los textos que escribían tuvo frutos fecundos porque los/as alumnos/as al releer sus propios escritos y los de sus compañeros percibían las deficiencias de comunicación que en ellos se daban debido a diferentes razones y procedían a indicarlos para su posterior corrección. Señala Colomer, (1993) que “el lector actúa deliberadamente al dirigir su atención a los distintos aspectos del texto y supervisa constantemente su comprensión supervisa constantemente su comprensión para detectar los posibles errores y proceder a subsanarlos obstaculizan una eficiente comunicación.

El noventa y dos por ciento de la clase reconoce la utilidad que tuvo la relectura como estrategia en la mejoría de sus escritos y aunque el ocho por ciento, equivalente a dos alumnos marcaron NO, de lo cual se infiere que no les ayudó en nada, se considera como una ligereza, pues el ejercicio de leer varias veces un texto y con un propósito fijo ayuda a detectar con precisión los principales errores que obstaculizan una eficiente comunicación.

Sobre el ejercicio de la relectura expresa el profesor participante que “... tradicionalmente no se practica y el alumno no tiene el hábito de revisar lo que hace y menos permitir que sus compañeros le revisen el texto, sin embargo, constituyó una experiencia muy

rica, el hecho de que ellos mismos se convirtieran en destinatarios directos y que desde esa óptica ficticia, pero muy cerca de la realidad, hicieran observaciones.”

3. Revisión permanente, en esta subcategoría el noventa y seis por ciento expresó que les ayudó mucho en todo el proceso de escritura. La alumna No. 21 dijo que “fue la base para darme cuenta que una cosa era lo que yo quería decir y otra era la que en verdad decía; yo siempre he tenido ese problema: por mucho que consulto los libros siempre patino.” El profesor participante dijo “eso se hace en grupos pequeños, porque aunque ellos mismos se revisen sus ensayos vuelven a cometer los mismos errores, pero sin lugar a dudas es un recurso del que se debe echar mano, poco a poco irán aprendiendo a hacerlo mejor.”

La revisión entre iguales permite mejorar la producción escrita. “El lector intermedio que lee el texto y verbaliza sus interpretaciones aporta información privilegiada al autor (las reacciones que provoca el escrito; las ambigüedades, las dificultades o los aciertos que tiene, etc.) el cual puede usarla para mejorar su texto”, Cassany, (1997: 1). La revisión es uno de los tres procesos básicos que conforman la composición de escritos, junto con la planificación y la textualización.

4. Reescritura, los/as alumnos/as escribieron tres borradores, previo a la escritura de sus textos finales. Esta actividad constituyó un recurso valioso para conseguir una mejor calidad en la redacción de sus textos, en cuanto les permitió incorporar todas las correcciones hechas. Sin embargo, uno de los veitiseis alumnos/as que representa el cuatro por ciento considera que esta actividad carece de relevancia, lo cual provoca extrañeza, porque en el curso del proceso todos se abocaron a la tarea con dedicación y entusiasmo comprendiendo su importancia, así lo ratificó el noventa y seis por ciento de la clase.

En el diario de campo se señala que uno de los grupos al inicio, en la reestructuración de sus bosquejos, tomaron la reescritura del mismo como una actividad de poca relevancia, lo cual fue subsanado después que la profesora investigadora les reiterara las bondades de la actividad y constataran en sus propios textos su importancia.

El profesor participante avaló la actividad como excelente tomando como referencia el progreso obtenido por el grupo conformado por los/as alumnos/as, cuyos números en el listado corresponden a los números: 20, 22 y 28. “Es notorio el progreso del grupo A, el primer borrador era un manejo de ideas inconexas, sin embargo, a partir de las revisiones y reescrituras, el grupo mejoró notablemente”.

Tal como señala Zayas (1994: 25): “Si los/as alumnos/as adquieren el hábito de trabajar con borradores sucesivos y de revisarlos de modo acorde con unos criterios explícitos

estaremos favoreciendo el aprendizaje del concepto de la escritura en una dirección muy fructífera.” El moderno concepto de escritura requiere de ir abriendo caminos, poco a poco.

5. **Discusión.** Es tan importante como las otras subcategorías porque es un instrumento regulador de la escritura. La teoría de Vygotsky considera que la lengua escrita es producto de dos procesos: el lenguaje verbal que es más libre en relación al contexto inmediato de reproducción y los signos que conforman lo que llama entramado lingüístico, que deben relacionarse con otros signos en el proceso de “contextualización.”

La discusión en el grupo-clase resultó ser un recurso eficaz para que los/as alumnos/as se estimularan y expresaran sus pensamientos con espontaneidad, enriquecieran sus ideas al escuchar las de sus compañeros, profundizaran en el tema de escritura a través de la crítica, el reconocimiento de sus dificultades, así como el análisis y la reflexión. Toda esta actividad sirvió de base en el proceso de la expresión escrita.

El resultado efectivo de la aplicación estratégica de esta actividad fue ratificado por los/as alumnos/as en la evaluación final, quienes puntuaron un noventa y dos por ciento. Igualmente avalado por el profesor participante.

Esta subcategoría 5, **Resolución de tareas**, en un sentido genérico es toda la actividad que se realiza durante el proceso enseñanza aprendizaje del ensayo, la cual, en este caso, fue debidamente orientada por la profesora. Existe la gran tarea: escribir un ensayo y las otras que no por pequeñas disminuyen su importancia. Esta últimas comprenden fundamentalmente los ejercicios derivados de: las cartas de estudio, pauta de comprobación de conocimientos, pautas de orientación para la elaboración del escrito, así como las orientaciones para el análisis del ensayo modelo y las revisiones de los borradores, las cuales resultaron ser de mucho provecho para los/as alumnos/as ya que ayudaron a garantizar un texto con mayor calidad.

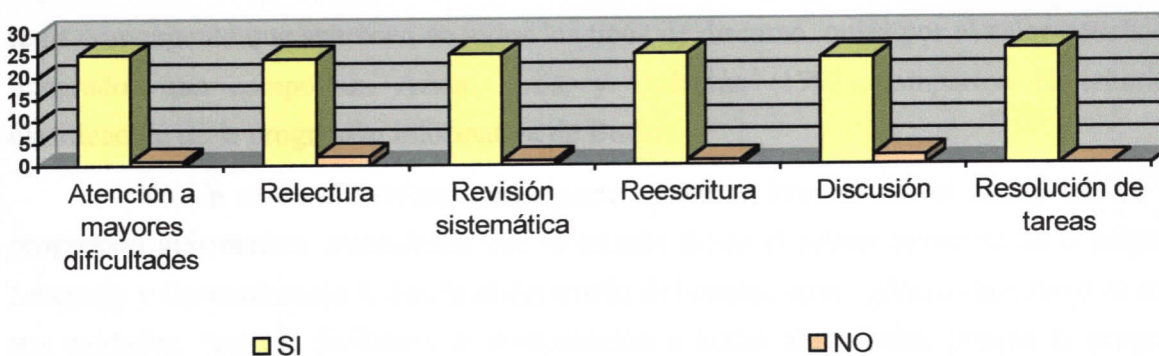
Según notas de campo y observaciones, “la resolución de tareas en pequeños equipos brindó excelentes resultados porque contribuyó a que los/as alumnos/as se mantuvieran motivados para la comprensión de los conocimientos básicos, a través de las cartas de estudio y comprobaran su grado de dominio por medio de la de pautas de comprobación de conocimientos, elaboración satisfactoria del esquema o bosquejo y escritura de los borradores siguiendo pautas de elaboración. Esto ratifica que la organización de las tareas en grupos tiene efectos muy positivos, tanto desde el punto de vista motivador, como de los rendimientos y del desarrollo cognitivo”, afirman Tapia (1991) y Camps (1994) citados por Palomo, N. (1997).

Igualmente lo ratifican los/as alumnos/as, quienes al emitir sus criterios reconocen que las cartas de estudio ofrecieron los presupuestos básicos para la redacción; que la pauta de comprobación de conocimientos les permitió conocer los puntos que debían reforzar y las

pautas de elaboración les brindaron las orientaciones que les facilitaron la redacción del esquema o bosquejo y de los borradores. Estos criterios fueron respaldados por el cien por ciento del grupo-clase.

TABLA No. 8: ESTRATEGIAS MÁS UTILIZADAS

TEMAS	PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL	%
Las estrategias más utilizadas fueron	Atención a mayores dificultades	25	96	1	4	26	%
	Relectura	24	92	2	8	26	%
	Revisión sistemática	25	96	1	4	26	%
	Reescritura	25	96	1	4	26	%
	Discusión	24	92	2	8	26	%
	Resolución de tareas	26	100	0	0	26	%



Categoría 9, **Progresión informativa**. Además de ser un reto estudiar los temas referidos a la semántica porque la escuela no les otorga su importancia debida, en el caso específico de la progresión informativa es inexistente en los currículos de la escuela nicaragüense en general, sin embargo constituye una necesidad imperante abordar la enseñanza aprendizaje de puntos que contribuyan a la coherencia del texto. Observemos qué piensan los/as alumnos/as y el profesor participante en las siguientes subcategorías.

En la subcategoría 1, Las estrategias utilizadas en la progresión informativa evitaron digresiones, rupturas o incoherencias. Los/as alumnos/as expresaron que el hecho de conocer los conceptos de tópicos(temas)/ comentario(rema) y hacer ejercicios derivados del ensayo modelo y de sus propios borradores, les facilitó trabajar después en sus textos para identificar estas funciones y analizar su adecuada relación en sus escritos. Un alumno expresó que aplicando los mecanismos aprendidos podría escribir textos más coherentes.

Registran las notas de campo que en la revisión del primer borrador, algunos grupos confundían el concepto de tema dentro de un párrafo con el tema del escrito, por lo que se

decidió utilizar sólo el término “tópico”. Otra dificultad que hubo es que ellos esperaban que todo tópico se convirtiera en tema de la siguiente oración, pero esto no era posible porque la progresión lineal es propia del tipo de discurso narrativo y ellos estaban frente a un expositivo argumentativo, donde los patrones de progresión que predominan son los de hipertema y tema convergente, aunque también se da el tema constante. Así lo ratifica Bustos (1996: 88) cuando expresa: “Los patrones de progresión no funcionan de manera independiente, sino que se combinan según las intenciones informativas en cada secuencia de un texto. No obstante y de forma general se pueden establecer relaciones entre los modelos y los tipos textuales”.

Más adelante continúa expresando que “las progresiones lineales son frecuentes en los textos narrativos. Las de tema constante aparecen con asiduidad en los textos descriptivos y también en los expositivos.” Dentro de los expositivos, Bustos incluye los textos argumentativos y dice que en ellos son características las progresiones de hipertema y los de tema convergente que aparecen en todos los tipos de discurso, quizá por el valor conclusivo e integrador que comportan. Aznar, Cros, y Quintana (1991) comparten el criterio de clasificación de la progresión informativa de Bustos.

No sin razón el profesor participante, quien se interesó por el marco teórico de la progresión informativa, recomienda que se estudie desde el primer semestre de la asignatura Lenguaje y Comunicación I, donde el desarrollo del cuento como género discursivo es una de sus unidades, “esto le facilitaría la comprensión a los/as alumnos/as, porque la progresión lineal y la de tema constante (esta última muy común en la descripción) constituirían el andamiaje necesario para estudiar la progresión de tema constante y convergente, características del ensayo. Pese a todas las circunstancias el ochenta y ocho por ciento de la clase afirma que las estrategias utilizadas en el estudio de la progresión informativas les permitió producir escritos más coherentes.

2, Las actividades de escritura ayudaron a la progresión informativa. Esta subcategoría se refiere a las actividades conjuntas de todo el proceso enseñanza aprendizaje, puesto que desde que se presentó el análisis conjunto de uno de los párrafos de la prueba diagnóstica se trató de inducir el tema. El noventa y dos por ciento de los/as estudiantes valoraron positivamente la ayuda y sólo el dos por ciento que corresponde a dos alumnos no reconocen incidencia de las actividades en pro de mejorar la coherencia de sus escritos.

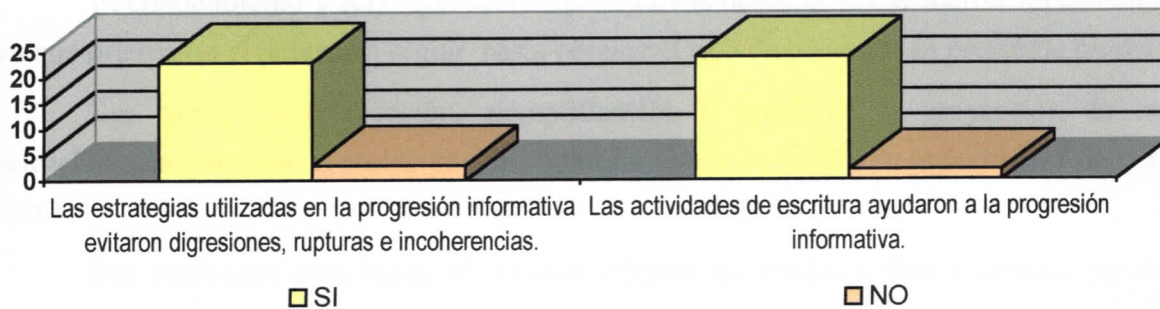
Por su parte el profesor participante, que en las últimas preguntas de la encuesta desarrolló un sentido muy crítico, expresó “todas las actividades estuvieron muy buenas y a no ser por la limitante de que los/as alumnos/as carecían de los presupuestos teóricos necesarios para profundizar más en el análisis de la progresión temática del ensayo, la

actividad habría sido un éxito rotundo, pero los muchachos no tuvieron todas las herramientas para profundizar más.”

En las observaciones se registran anotaciones semejantes a las del profesor participante.

TABLA NO. 9: PROGRESION INFORMATIVA

TEMAS	PREGUNTAS	SI	%	NO	%	TOTAL	%
Progresión informativa	Las estrategias utilizadas en la progresión informativa evitaron digresiones, rupturas e incoherencias.	23	88	3	12	26	%
	Las actividades de escritura ayudaron a la progresión informativa.	24	92	2	8	26	%



La subcategoría No.3, **el grado de su texto final es E(Excelente), MB(Muy bueno), B(Bueno) y D(Deficiente)**. Los/as alumnos/as poseen vasta experiencia en el uso de estos baremos (E,MB,B,D), puesto que son típicos para equiparar las escalas de la evaluación sumativa en toda la escuela, desde preescolar hasta el bachillerato, por tal razón pueden utilizarlos con propiedad.

En esta subcategoría, de los veintiseis alumnos -matrícula final del grupo-clase-, los/diez alumnos/as que representa el treinta y ocho por ciento expresaron que el grado de coherencia de su texto era Excelente; la calificación de Muy Bueno fue la que puntuó más alto alcanzando un cincuenta y ocho por ciento, correspondiente a diez alumnos del grupo-clase y sólo un alumno calificó en la escala de bueno la coherencia de su escrito final y que corresponde al cuatro por ciento.

Partiendo del creciente progreso obtenido, con el estudio del nuevo tema, a través del desarrollo de la secuencia y comparando con el punto de partida (prueba diagnóstica), realmente, los/as alumnos/as mejoraron la coherencia de sus escritos, no obstante, habrá que seguir profundizando en el tema para alcanzar mayores niveles de desarrollo en un campo tan importante como es la coherencia, a través de la progresión de la información.

9 CONCLUSIONES

En los escritos diagnósticos los/as alumnos/as evidenciaron entre otras dificultades: poco manejo de la estructura del ensayo, falta de claridad, interrupción de la información (rupturas informativas), repetición de ideas o palabras.

Las actividades de forma secuenciada permitieron la realización del texto ya que éstas obedecieron a un proceso lógico y sistematizado que hizo mayor énfasis en el proceso que en el escrito final.

El conocimiento y reflexión sobre los objetivos desde el inicio fueron fundamentales, ya que orientaron el proceso a seguir hasta obtener el tipo de texto que se pretendía producir.

Las pautas de elaboración, ejemplificación a través de la proyección de textos seleccionados, así como la reelaboración conjunta, ayudaron mucho en la textualización de sus escritos.

Fue motivador para los/as alumnos/as obtener un producto final conocido por todos desde el inicio, con unos objetivos precisos y un público determinado, por lo cual se constituyeron en protagonistas durante el desarrollo del proyecto.

A través de la revisión permanente interiorizaron que la escritura es una tarea larga y compleja que debe ser retomada muchas veces.

La interacción y la motivación permanente, elementos propios de la construcción del conocimiento, fueron determinantes en la escritura de sus textos.

El trabajo cooperativo fue fundamental en el desarrollo de la secuencia porque los/as alumnos/as fortalecieron las relaciones interpersonales, reconocieron sus capacidades y las confrontaron con las de sus compañeros, desarrollaron la responsabilidad colectiva y compartieron vivencias, asimismo les permitió la representación de los objetivos, planificación de las tareas y apropiación de los criterios de evaluación.

El uso de estrategias de aprendizaje, especialmente la relectura, la discusión y la revisión permanente fueron fundamentales para que los/as alumnos/as reconocieran las rupturas temáticas en sus textos y procedieran a superarlas.

Los/as alumnos/as reconocieron haber mejorado la coherencia en sus escritos a través de los mecanismos de progresión informativa. Sin embargo no fue posible superar totalmente esta dificultad, porque en sus textos finales se refleja que aún persisten estos problemas, pero al compararlos con sus escritos iniciales se observan cambios muy positivos.

10 RECOMENDACIONES

Socializar la experiencia obtenida en el colectivo del Area de Español de la Universidad Politécnica de Nicaragua (UPOLI).

Exponer la investigación en la Jornada Científica de UPOLI y luego generar un conversatorio.

Incidir en la Transformación Curricular de la UPOLI , a fin de que se incorpore en los programas de lengua, el estudio de la progresión informativa,

Promover la asociación de maestros graduados en Ciencias de la Educación y Didácticas de la Lengua. a fin de discutir aspectos relacionados con la especialidad.

Crear una revista de publicación trimestral donde se divulguen los estudios y experiencias realizadas en la materia, así como investigaciones, guías de estudio, etc.

Promover una permanente comunicación entre la UAB y sus alumnos egresados en Ciencias de la Educación y Didácticas de la Lengua.

Aumentar la disponibilidad de bibliografía sobre experiencias prácticas, material teórico, textos y revistas referidas a la semántica.

Crear en la Universidad Politécnica de Nicaragua un movimiento que impulse la enseñanza de la lengua a través de proyectos de escritura.

- Adam, J. M. (1996). *(Proto)Tipos: La estructura de la composición en los textos*. Textos. 11, 9 – 22.
- Alvarez, A (1998). *Métodos de investigación Social Cualitativa: La observación participante*. Managua: Tomo III Metodología. Parte III.
- Aznar, E (1991). *Coherencia Textual y lectura*. Barcelona: editorial Horsori.
- Bajtin, M. (1982). *El problema de los géneros discursivos*. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Berestain (1985). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa, S.A.
- Bernardez, E. (1982). *Introducción a la lingüística del texto*. Madrid: Espasa-Calpe
- Bracker, M. (1999). *Módulo Análisis de Contenido*. Maestría en Investigación Cualitativa. Managua: Universidad Politécnica de Nicaragua.
- Bronckart, J.P. (1985). *Teorías del lenguaje*. Versión Castellana de Llopis. Barcelona: Editorial Herder S.
- Bustos, J. M. (1996). *La Construcción de Textos en Español*. Salamanca : Ediciones Universidad de Salamanca.
- Camps, A. (1993). *El lugar de la Didáctica de la Lengua en relación con el desarrollo curricular*. En L. Monteri y J.M. Vez (eds.). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicions. Pp. 241 – 248.
- Camps, A. (1993). *Didáctica de la lengua: la emergencia de un campo científico específico*. *Infancia y Aprendizaje*, 62 – 63, 209 – 217.
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza – aprendizaje en el proceso de composición escrita*. En C. Monereo y I. Solé (eds): *El asesoramiento Psicopedagógico: una perspectiva profesional*. Madrid: Alianza Editorial.
- Camps, A. (1996). *Proyectos de Lengua entre la teoría y la práctica*. *Cultura y Educación*, 2, 43 – 57.
- Camps, A (1997). *Hacia una renovación de la enseñanza de la composición escrita en la secuencia* Barcelona: Revista Aula, la expresión escrita.

- Camps, A. y Rivas, T. (1996). *Evaluación de un texto escrito durante una secuencia de enseñanza y aprendizaje de la redacción: incidencia de las pautas de revisión* en Pérez Pereira, M. (E.d.) Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán. Enseñar Lengua. Barcelona: Graó
- Carreter, F.(1963). *Diccionario de términos filológicos*. Madrid, quinta edición, editorial Gredos.
- Casellas, E. Et al (1997). *La regulación y autorregulación de los aprendizajes*. Madrid: Edit. Síntesis
- Cassany, D.(1993). *Reparar la escritura*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1996). *Describir el escribir*. Barcelona. Paidós Ibérica S.A.
- Cassany, D. (1997). *La formación de revisadores de texto*, en Cantero, F.J.,A. Mendoza y C. Romea, (eds) *Didáctica de la lengua y de la literatura para la sociedad plurilingüe de S. XXI*. Universidad de Barcelona:193:201.
- Cassany, D. Luna y Sanz (1994) *Enseñar lengua*. Barcelona: Edit. Grao.
- Colomer. T. (1993). *La enseñanza de la lectura. Estado de la Cuestión*. Cuadernos de Pedagogía,216,15 – 18.
- Colomer, T. y Camps, A. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Barcelona: Celeste Ediciones.
- Coll, C. (1995). *El análisis del discurso y la construcción de significados compartidos en el Aula*. En: Signos 4. Teoría y práctica de la educación.
- Coll, C y otros (1996). *El constructivismo en el aula*. Barcelona : 5ª Grao.
- Cots, J. (1995). *El desarrollo de la competencia comunicativa oral*. Textos, 3, 17 – 23.
- Cuenca, M.J.(1995). *Mecanismos lingüísticos y discursivos de la argumentación*. Comunicación, Lenguaje y Educación.26. 23 – 40.
- Del Burgo, R. (1998). *La evaluación como diagnóstico y control* (Dossier).
- Delors, J. (1996). Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el S. XXI. *La educación encierra un tesoro*. Madrid : Santillana, S.A.
- Dolz, J (1992). *¿Cómo enseñar a escribir el relato histórico?* Aula de innovación educativa, 2, 23, 31.
- Durán, D. y Mestres, P. (1993). *La experiencia de atención a la diversidad*. En Camp Puig: Un proceso hacia una enseñanza comprensiva. Barcelona: Revista Aula Nº 14, Mayo.
- Duque, M. y Fernández, M. (1973). *Género Literario*. Madrid: Playor

- Escaño, J. y De la Cerna, M. (1993). *El mapa conceptual, un recurso para el alumno y el profesor*. Barcelona: Revista Aula Nº 14.
- Fairclough, N. (1995). *Estudio Crítico del Lenguaje y emancipación social : la educación lingüística en las escuelas*. Textos de didáctica de la lengua y de la literatura, Nº 6. (S.L.).
- Flavell, J.H. (1993). *El desarrollo cognitivo*- Traducción de María José Pozo y Juan Pozo. Madrid: Visor
- Fort, R. y Rivas, T (1994). *Aprender a narrar un proyecto sobre la novela de intriga*, en "Aula de innovación Educativa ". 26, 21, 24.
- González, L.(1994). *Enseñar Lengua en la Educación Secundaria*. Textos.1,27 – 42.
- Harris, M. (1984). *Introducción a la Antropología General*. Madrid: 5ª edición Alianza Universidad. Textos.
- Langford, P. (1980). *El desarrollo del pensamiento conceptual en la escuela conceptual* . Barcelona : Ediciones Paidós.
- Lewandowsky, T. (1992). *Diccionario de lingüística*. Madrid: 3ª Ediciones Cátedra.
- Lomas, C. (1991). *Estética, retórica e ideología de la persuasión*, en Signos 3: Abril-Junio.
- Lomas, C y Osorno, A. (1991). *Modelos teóricos y enfoques didácticos en la enseñanza de la lengua*. Signos 4.
- Lomas, C., Osorno, A., Tusón, A. (1993) : *Creencias del lenguaje, competencias comunicativas y enseñanza de la lengua*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Marchese, A. y Foradellas, J. (1994). *Diccionario de retórica, crítica y terminología*. Barcelona: 4ª Edición Ariel.
- Marx C y Engels F. (1974). *Obras escogidas en tres tomos*. Traducción del Instituto de Marxismo y leninismo. Moscú: 7ª Editorial Progreso.
- Mauri, T. (1996). *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?*, en: El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.
- Mautinet (1975). *La lingüística, guía alfabética*. Barcelona: 2ª Editorial Anagrama.
- Novak, J. y Gowin, B. (1984). *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Nussbaum, L. (1995). *Observación de los usos orales en el aula y reflexión metacomunicativa*, en Textos de didáctica de la lengua y la literatura, 3: 33-41.
- Nussbaum, L. (1996). *El aula como espacio cultural y discursivo*, en Signos 17: 14-21.

- Nussbaum, L. (1996). *La didáctica de la lengua: temas y líneas de investigación e innovación.*, en Lomas, C. (Coord) *La educación lingüística y literaria en la enseñanza secundaria*. Barcelona (Dossier).
- Palomo, N. (1997). *Programar para la diversidad*, en: *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 13: 103-112
- Pasquier, A. y Dolz, J. (1996). *Un decálogo para enseñar a escribir*. *Cultura y Educación*. 2, 43 – 57.
- Piaget, J. (1983). *La Psicología de la inteligencia*. Barcelona :Editorial Crítica. Grupo editorial Grijalbo.
- Portolés, J (1998) *Marcadores del discurso*: Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Pozo, J. I. (1989) *Adquisición de estrategias de aprendizaje*, en: *Cuadernos de Pedagogía* N° 175. Barcelona: Lit. Rosés, S.A., p. 8-12.
- Sánchez, M. (1995). *La enseñanza de estrategias de comprensión en el aula*. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*.
- Sánchez, M. (1996). *El uso de los textos expositivos en la enseñanza de la lengua*. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*.
- Santamaría, J. (1992). *Escribir textos argumentativos: una secuencia didáctica* : Barcelona: Revista Aula. Mayo, 2, 36, 45.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje*. Traducción de Margit y A. Alvatorre. México, D.F. 7ª : Fondo de cultura económica.
- Sayas, F. y Camps, A. (1993). *La enseñanza de la lengua*. *Innovación y retórica*. Barcelona: Revista Aula N° 14.
- Scardamalia, M. y Beretier, C. (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita*, *Infancia y Aprendizaje*, 58, 43 – 64.
- Serafini, M. T. (1995). *Como redactar un texto*. *Didáctica de la Escritura*. Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.
- Stenhouse, L.(1987) *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Edit. Morata S.A.
- Swadesh (1996). *El lenguaje y la vida humana*. México: 5ª Fondo de Cultura Económica.
- Tusón, A. (1977). *Las marcas de la oralidad en la escritura*, en: *Signos 3*: Abril-Junio.
- Valdés, G., Dvorak, T., y Pagán, T. (1993). *Composición: Proceso y Síntesis*. Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Universitaria.

Van Dijk, T.A. (1971). *La ciencia del texto*. Amsterdam: Mouton.

Vigotsky, Lev S. (s.f.). *Pensamiento y lenguaje*. (s. traductor). México, D. F.: Ediciones Quinto Sol S.A..

Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la Formación social de la Mente. Cognición y desarrollo humano*. Traducción de Javier Zandón y Montserrat Cortés. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A..

Zayas, F. (1993). *La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua*. Textos, 1, 65 – 72.

Zayas, F. (1993). *La composición de noticias en cuadernos de Pedagogía*: 216, 43 – 45: Barcelona : Fontalba.

Zayas, F. (1994). *La reflexión gramatical en la enseñanza de la Lengua*. Textos, 1, 65 – 72.

Zeichner, K. (1993). El maestro como profesional reflexivo, en Cuadernos de Pedagogía N° 220.

PROYECTO de un grupo de estudiantes y con una en la parte superior de la hoja

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES - INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LINGÜÍSTICAS

ANEXO N° 1

Clase No. 1	Clase No. 2	Clase No. 3	Clase No. 4	Clase No. 5
<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Resultados</p> <p>5. Conclusiones</p>	<p>1. Objetivos</p> <p>2. Metodología</p> <p>3. Resultados</p> <p>4. Conclusiones</p>	<p>1. Metodología</p> <p>2. Resultados</p> <p>3. Conclusiones</p>	<p>1. Resultados</p> <p>2. Conclusiones</p>	<p>1. Conclusiones</p>
<p>1. Introducción</p> <p>2. Objetivos</p> <p>3. Metodología</p> <p>4. Resultados</p> <p>5. Conclusiones</p>	<p>1. Objetivos</p> <p>2. Metodología</p> <p>3. Resultados</p> <p>4. Conclusiones</p>	<p>1. Metodología</p> <p>2. Resultados</p> <p>3. Conclusiones</p>	<p>1. Resultados</p> <p>2. Conclusiones</p>	<p>1. Conclusiones</p>

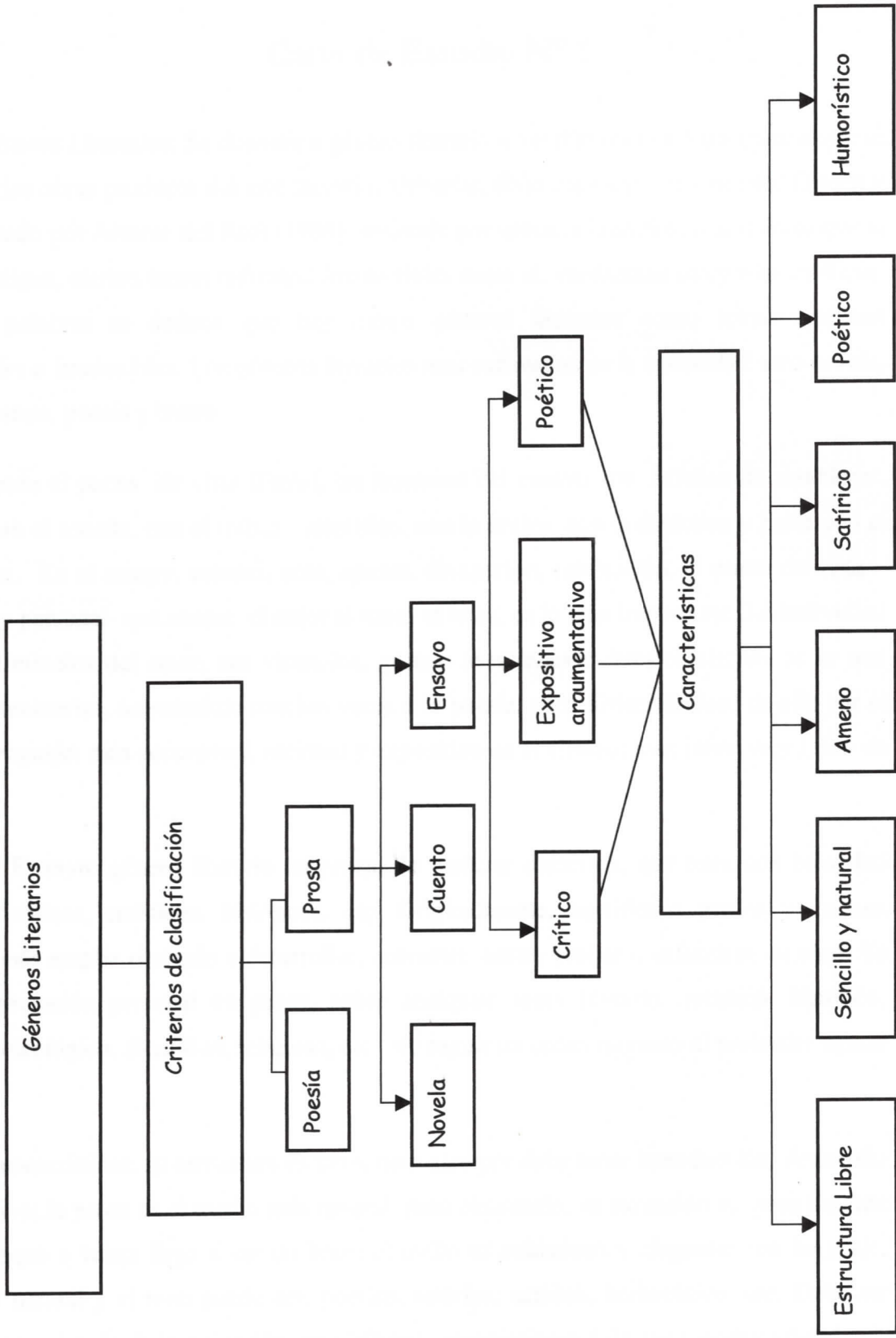
PROYECTO: composición de un ensayo argumentativo con énfasis en la progresión temática: Tópico (tema)/comentario(tema)

OBJETIVO GENERAL : Componer un ensayo argumentativo con énfasis en la progresión temática: tópico (tema)/comentario(tema)

CRONOGRAMA DE TRABAJO

Clase No 1 (17-09-98)	Clase No 2 (22-09-98)	Clase No 3 (24-09-98)	Clase No 4 (29-09-98)	Clase No 5 (01-10-98)
Proyecto: .Cronograma de trabajo .Objetivos .Contenidos .Actividades .Evaluación Prueba diagnóstica	Socialización de la prueba diagnóstica. El ensayo : marco teórico, Concepto, características y clasificación. Investigación bibliográfica sobre el tema del ensayo.	Socialización del tema anterior. Las fases de la composición y estructura de un ensayo. Análisis de un ensayo modelo.	Socialización del tema anterior. Conferencia pedagógica acerca del tópico y el comentario en la composición de un ensayo. Identificación del tópico y el comentario en el ensayo modelo.	Primera fase de la composición y estructura de un ensayo: a.- Planeamiento: .Tema .Delimitación del tema. .Preguntas de enfoque .Tesis .Bosquejo: jerarquización de ideas.
Clase No 6 (06-10-98)	Clase No 7 (08-10-98)	Clase No 8 (13-10-98)	Clase No 9 (15-10-98)	Clase No 10 (22-10-98)
Socialización de los aspectos abordados en la planificación.	Segunda y tercera fase de la composición del ensayo: textualización y revisión. Primer borrador	Segunda y tercera fase de la composición del ensayo: textualización y revisión. Segundo borrador	Segunda fase de la composición del ensayo: textualización y revisión. Versión final.	Lectura y selección de los tres mejores ensayos. Evaluación y autoevaluación.

MAPA CONCEPTUAL SOBRE GENEROS LITERARIOS: EL ENSAYO



Carta de Estudio N° 1

Géneros Literarios: Se denomina género literario a las distintas variedades con que se presentan las obras producto del arte literario. Deberían dividirse en prosa y poesía. Ortega y Gasset, citado por Alvarez del Real (1986) entiende por géneros literarios, a la inversa que la poética antigua, ciertos temas radicales, irreductibles entre sí, verdaderas categorías estéticas, de estas palabras se deduce que hay tantos géneros literarios como temas estéticos irreductibles o irreducibles. Los géneros literarios más cultivados en la actualidad son: novela, cuento, ensayo, poesía y teatro.

Desde el punto de vista formal, las fronteras del ensayo son difíciles de establecer. Colinda con el tratado, con el trabajo científico, con la crítica, con la didáctica y hasta con el periodismo. En el ensayo, estudio, nota, apunte, divagación, meditación, el punto de vista – subjetivo y personal- que asume el autor al tratar el tema, es lo más importante. Lo individual – los sentimientos del autor, sus vivencias, gustos, aversiones e intelectualismo- es lo que define y caracteriza, acercándolo muchas veces a la poesía, pero distanciándose de ella por el uso del lenguaje: más conceptual, racional y expositivo en el ensayo; más intuitivo y lírico en la poesía.

El Ensayo: género literario en prosa, de carácter didáctico, que trata con brevedad temas filosóficos, artísticos, históricos, etc. Originalmente, significaba pensar y en una acepción más amplia equivale a desarrollar, acometer, tratar, probar o esforzarse en algo. Es una interpretación personal en prosa, sobre cualquier tema literario, artístico, histórico, político, psicológico, filosófico, religioso, etc. sin seguir un orden riguroso ni pretender agotar la materia.

Características: su estructura es libre, pero siempre debe tener introducción, desarrollo y conclusión; la prosa es el medio más natural para elaborarlo, su extensión es generalmente breve, aunque a veces llega a ser un libro; el estilo es cuidadoso y elegante; con lenguaje, sencillo y natural y el tono puede ser: poético, retórico, satírico, humorístico, etc. Debe ser ameno y estar dotado de imaginación, sensibilidad, conocimiento del tema y espiritualidad.

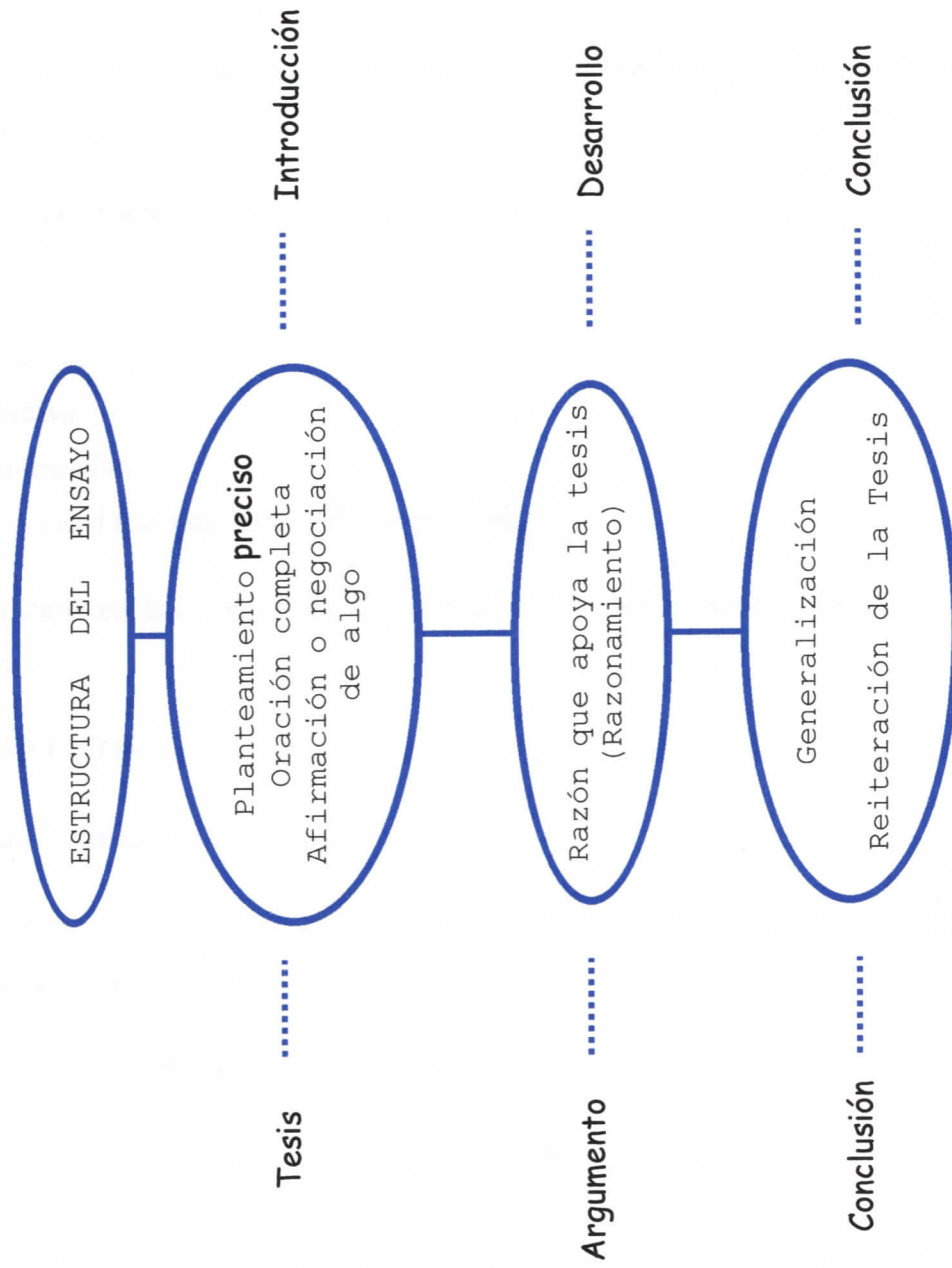
Tipos de Ensayos: existe una gran variedad de clasificaciones, una de ellas lo clasifica en *puro o exposición de ideas, poético o de creación y ensayo de crítica*.

El ensayo puro tiene como finalidad primordial comunicar ideas, reflexiones o pensamientos de índole política, filosófica, religiosa, económica, etc. con cierta intensidad pero sin rigor metodológico. Ej.: Ensayos de Unamuno y Ortega y Gasset.

El ensayo poético, en él prevalece lo poético sobre lo conceptual. Traducen la visión poética que tiene el autor de su objeto de análisis o de reflexión. Ej. : Ensayos de Juan Ramón Jiménez y Azorín.

El ensayo de crítica o argumentativo es una reflexión sobre un determinado tema a través del cual el autor expone sus ideas. Su propósito es analizar y enjuiciar cualquier obra humana: política, artística, literaria, etc. Ej. : Ensayos de José Enrique Rodó y Octavio Paz. Nosotros abordaremos este tipo.

MAPA SOBRE LA ESTRUCTURA DEL ENSAYO EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO



Con base en: Escañó y Gil (1993). *El mapa conceptual, un recurso para el alumno y el profesor*. Barcelona: Aula N° 14

Carta de estudio N° 2

ESTRUCTURA DEL ENSAYO

I.- INTRODUCCION: Comprende el enunciado del tema y subtema y la definición de la tesis (ambas)

II.- CUERPO: Modalidad de la disertación

Narrativa

Descriptiva

Expositiva

Argumentativa

De autoridad (de individuos o datos estadísticos)

Aclaración: en la composición de un ensayo, Ud. puede usar tres de las modalidades mencionadas.

III.- CONCLUSION

General : sumario o comentario

Específica: exhortación (a hacer o no hacer algo, a estar de acuerdo o no con el autor, a pensar bien de él)

Aclaración: (Puede usarse una de estas)

Estructura del texto expositivo:

1. Introducción: que puede incluir el marco teórico, espacio, tiempo, la bibliografía, los objetivos o las hipótesis...
2. Desarrollo
3. Conclusión

La formación de los abogados

La Asamblea Nacional desechó el proyecto de ley orgánica del Poder Judicial presentado por la Corte Suprema de Justicia, a través del cual, los alumnos egresados de las Facultades de Derecho que solicitaran su incorporación hicieran prueba de suficiencia. El veto se fundamenta en que las Facultades de Derecho brindan a sus egresados los conocimientos suficientes que los capacitan para ejercer su profesión. Sin embargo, a la Corte Suprema le preocupa la proliferación de las Facultades de Derecho y la formación que en ellas se imparte.

Pero la preocupación de la Corte Suprema de Justicia se basa, además, en la opinión pública. Efectivamente, aunque no se han realizado encuestas a nivel local o nacional, es un secreto a "Soto Voce" que tanto los abogados como los jueces y todo el sistema judicial es corrupto. Que a la hora de la impartición de justicia, ésta, aunque ciega, se inclina por los poderosos, económicos y políticamente hablando, los ejemplos sobrarían: la titulación de predios y lotes, en la ciudad y en el campo, donde basta que alguno de estos poderosos los reclame para que los procesos tomen otro curso a favor de los influyentes. Otro acuciante problema que tiene desesperada a la población es la delincuencia que azota prácticamente a todos los barrios de la ciudad y algunos departamentos. Los hechos de crímenes, muchos de ellos horribles, salen a los pocos días porque algún abogado con influencias, logró que en los juzgados se le dejará en libertad por falta de pruebas, aunque las víctimas yacían en el panteón o en los hospitales en el mejor de los casos.

Por lo tanto a la Corte Suprema de Justicia le interesan tres situaciones: una, que los centros de estudio de Derecho obtengan autorización para su funcionamiento, de parte de la autoridad competente, después de un estudio riguroso de necesidad y factibilidad; dos, que los egresados de esos centros de estudio adquieran los más sólidos y actualizados conocimientos para el ejercicio exitoso de la profesión y tres, que se incorporen a los programas de estudio cursos sólidos sobre ética y moral.

En su obra, "Enseñanza del Derecho y Metodología Jurídica, refiriéndose a la formación que reciben los Abogados, el tratadista Sergio Alberto Campos Ch. Señala " realizar investigaciones científicas implica elevadas erogaciones a los centros de estudio".

Sin embargo, una de las garantías de la formación de los futuros profesionales del Derecho está en el nivel metodológico, científico de los docentes y directivos profesionales así como en el desarrollo de la capacidad investigativa. Pero se divulga la proliferación de Facultades de Derecho, no obstante se ignora un programa de capacitación o una política de captación de cuadros docentes calificados en dichas facultades, así como bibliotecas especializadas y actualizadas, instalaciones de Internet y otros equipamientos necesarios acordes a las exigencias de los tiempos actuales.

Por otro lado, merece igualmente una particular preocupación por parte de la Asamblea, el hecho de que a estas alturas de la civilización y de la enseñanza universitaria del Derecho se hable de Abogados y de Juristas o Jurisconsultos, ignorando que el uso de ambos términos obliga a precisar su distinción y todo lo que ello implique. Así Rafael de Pina en " Pedagogía Universitaria " para llegar a la distinción entre abogado y jurista centra su análisis en la diferencia entre Escuela de Derecho y Facultad de Derecho, diciendo que esta última debe reflejar un nivel cultural superior, cuya orientacionalidad de enseñanza se encaminen al deber de la formación de juristas. Sin embargo, independientemente de la discusión y razón de ser de la polémica a nivel doctrinario, la realidad de las Facultades de Derecho es que preparan Abogados y Notarios que ejercen indistintamente ambas profesiones y que además, egresan de las Facultades en número considerable, sin posibilidades de ser absorbidos por un mercado sobresaturado que demanda profesionales especializados y en consecuencia, gran cantidad de egresados entran en la feroz batalla de la competencia por la supervivencia sin ninguna especialización, causándoles así las consecuentes anomalías éticas y manifiestas muestras de incompetencia profesional. Las Prácticas del Derecho marginadas de toda consideración ética son muy ventajosas desde el punto de vista económico.

Todos estos temas preocupan a la Asamblea y son objeto de múltiples reflexiones ya que en el actual mundo globalizado pareciera que el Derecho está a la zaga, lo cual deviene fundamentalmente de la falta de contenidos éticos en los planes de estudio, la preocupación tardía del poder judicial y la indiferencia de la sociedad civil.

El cine infantil, un huérfano que pide ayuda

El panorama del cine infantil no puede ser más desalentador. La realidad, la triste realidad, es que en nuestro país no existe cine infantil. Existen, sí, películas con niños o autorizadas para todos los públicos, pero no, cine infantil.

Para empezar, el cine infantil está siempre "adulterado". Los niños reciben lo que nosotros creemos y pensamos que es su mundo, sin que ellos, por su parte, tengan posibilidad, porque nadie les enseña ni les facilita los medios de expresar su mundo. De decir cuáles son sus problemas y qué piensan del medio que les rodea. Son unos seres condenados al silencio y a la incomunicación.

Al niño se le aleja y esconde de su propia realidad para meterle dentro de un mundo falso y pueril. Porque la mayoría de las películas infantiles son estúpidas, pueriles y nada tienen que ver con la realidad. Son películas blandas, sentimentaloides y lacrimógenas. Eso o la violencia más descarnada y absurda.

No existe otra alternativa. El mundo es una Disneylandia feliz o es un desastre en el que los problemas sólo pueden solucionarse—tampoco, puesto que los hombres de Harrelson tiene que seguir matando semanas tras semanas y Jerry nunca escapa a la persecución de Tom — a puñetazos o a tiros.

"Encontrar un lenguaje cinematográfico adecuado a la capacidad intelectual del niño para así facilitar su comprensión de las imágenes que ven en la pantalla" es uno de los principales problemas expuestos por el grupo *Nueve y Medio*, miembro de la Federación Centro de Medios de Comunicación Audiovisuales Infantiles y Juveniles, durante el desarrollo de la Segunda Escuela de Verano organizada por Acción Educativa.

Incluir el lenguaje cinematográfico dentro de los programas escolares de EGB es hoy en día una necesidad ineludible, que hay que contemplar dentro de una alternativa global de desfasado e impotente. Porque incluir el lenguaje cinematográfico como una asignatura más que hay que estudiar y aprobar es hacerle un flaco servicio al cine y al niño.

Si saber leer y escribir es lo primero que se enseña en las escuelas y algo totalmente necesario para poder andar por la vida, saber "leer" y entender las imágenes es tan importante y necesario o más. Porque hoy se ve más que se lee.

Pero los problemas del cine infantil no se limitan únicamente al ámbito intelectual. No se puede olvidar que el cine es una industria y como tal funciona sujeta a unas leyes económicas de rentabilidad.

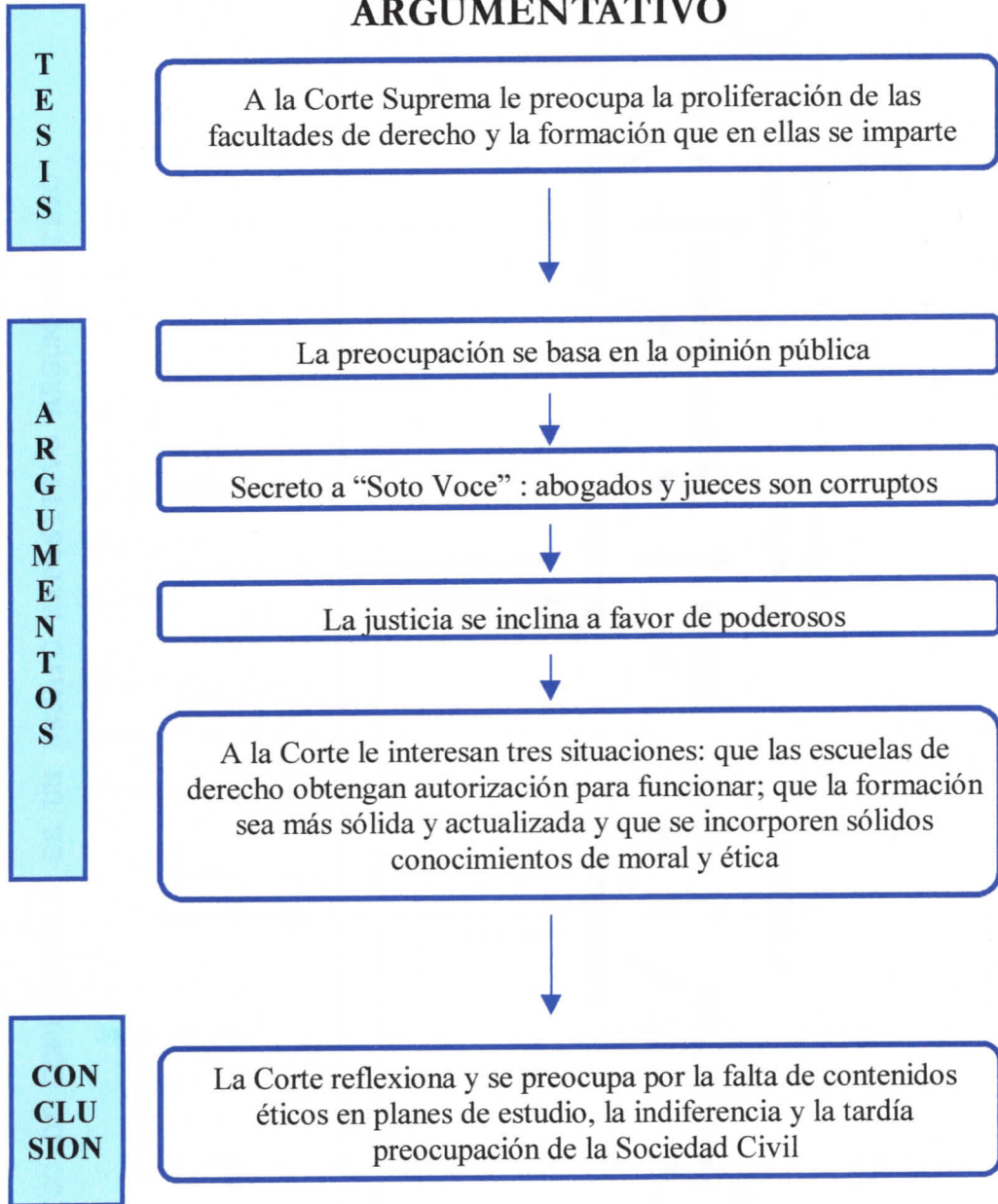
Aunque pueda parecer extraño, ya que tiene un público potencial numeroso e incondicional, el cine infantil no es rentable. ¿Razones de esta paradoja?. La escasez de salas dedicadas a proyectar películas infantiles y la prácticamente nula producción de este tipo de cine. Por este motivo, el distribuidor ha de importar películas, para lo cual precisa de unas licencias de importación cuyo número es limitado. Por razones obvias, estas licencias son utilizadas por el distribuidor para traer películas de éxito asegurado que casi nunca son infantiles, excepción hecha de casos como *Heidi*, *Marco* o el deformante "tío Disney", por desgracia.

Ante esta situación, el niño sólo tiene una opción: sentarse en el televisor para "tragar" una programación infantil manipuladora que le convierte en un espectador totalmente pasivo, acrítico y sin ninguna posibilidad de desarrollar su capacidad creativa.

La solución a este problema, como muy bien apuntan los miembros del grupo *Nueve y Medio*, hay que contemplarla desde dos aspectos: por un lado, la revisión y reajuste de la Junta de Calificación de Menores, formada por los mismos censores de siempre, organismo encargado de decidir qué películas son especiales para menores y, por tanto, han de beneficiarse de un tratamiento fiscal especial. Por otro lado, urge variar los canales de exhibición del cine infantil. Para ello, el movimiento ciudadano, a través de sus entidades de gestión y administración, ha de controlar todos los aspectos de la exhibición y distribución del cine infantil, ya que son sus hijos, precisamente, los directamente afectados por el problema.

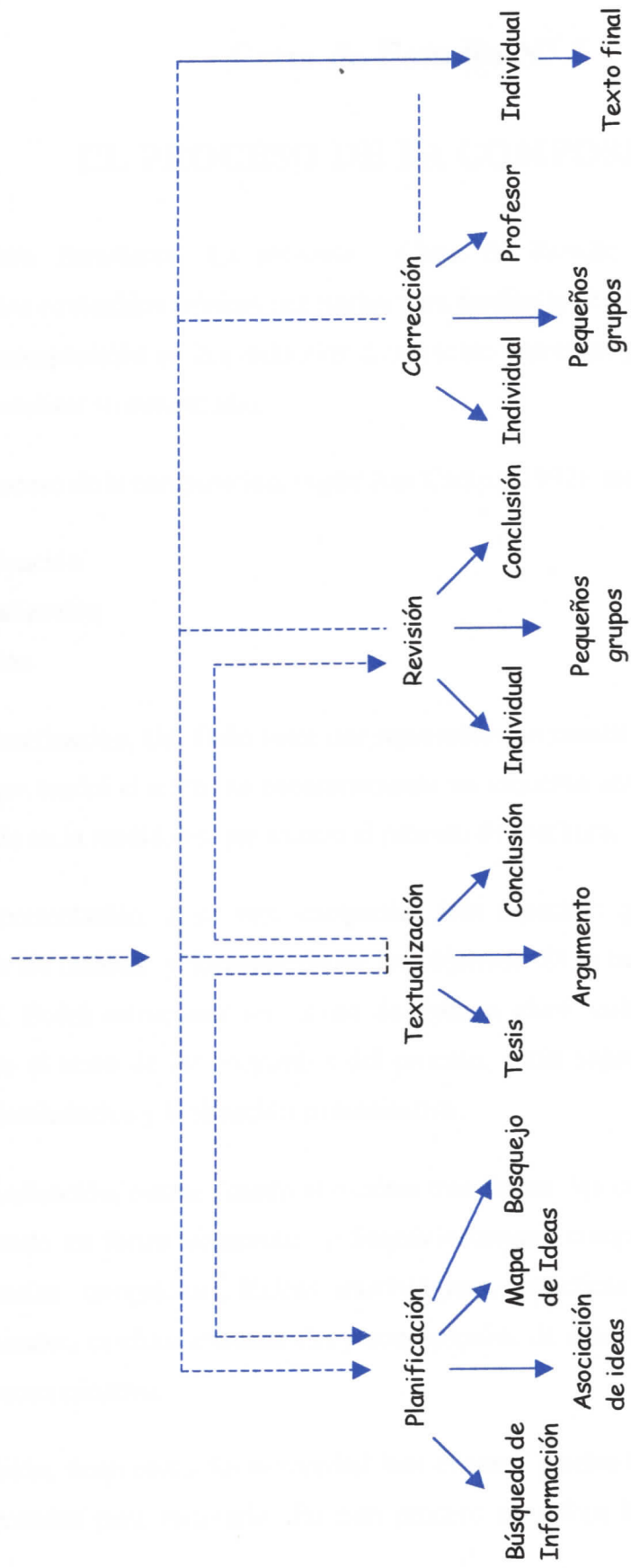
(De *El país semanal*, 30 de octubre de 1977, J. Ignacio Ruiz)

ESQUEMA DE UN ENSAYO EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO



ESQUEMA DEL ESTUDIO

PROCESO DE COMPOSICION DE UN ENSAYO EXPOSITIVO ARGUMENTATIVO



Recreación con base en: Fonseca, N. (1995). *Guía de estudio N° 3. Tesis para optar al grado de maestría.*

Carta de Estudio N° 3

EL PROCESO DE LA COMPOSICION

Estimada/o Estudiante: La presente Carta de Estudio tiene como propósito proporcionarle los contenidos teóricos necesarios para facilitarle el estudio del tema: las fases del proceso de composición en la producción de un texto con el propósito de que Ud. Pueda posteriormente realizar su autoestudio.

En el proceso de la composición, según Ana Camps (1992), intervienen tres etapas:

1. Planificación
2. Textualización
3. Revisión

En la planificación, Ud. Debe tener una representación mental de las ideas relevantes y significativas que tendrá el texto, no necesariamente un esquema acabado, porque éste lo irá complementando en la medida en que avanza el proceso de escritura.

Esta representación, a su vez, comprende tres aspectos: generación de las ideas, organización de las mismas y formulación de los objetivos. Si se tienen en cuenta estos tres momentos, Ud. Podrá estructurar un escrito de manera clara, coherente y ordenada. Los objetivos, como el resto de los elementos del proceso, están sujetos a constante revisión, respecto a los destinatarios y la situación comunicativa.

La textualización, ocurre cuando el escritor transforma los contenidos en el lenguaje escrito, organizado en forma coherente y lingüísticamente comprensible para el lector. Implica exigencias ortográficas, léxicas, morfológicas, sintácticas, etc., lo cual obliga a revisiones frecuentes, cambios estructurales y conceptuales, de acuerdo con las características de la situación comunicativa.

La revisión, tiene como fin primordial leer el texto y releerlo, con el fin de buscar estrategias adecuadas para mejorarlo. En este proceso se valora lo que se ha hecho, se

comprueba si el escrito responde a los objetivos y necesidades de los lectores, si se ajusta al plan previamente elaborado y, finalmente, si responde a las exigencias de coherencia y cohesión.

En la coherencia debe considerarse la estructura del texto, la claridad y relevancia de las ideas, cantidad de información obtenida a través de diversas fuentes, la cual depende de factores contextuales: propósitos del emisor, conocimientos previos del receptor, tipo de mensaje y convenciones de acuerdo con la situación comunicativa.

La cohesión considera las articulaciones gramaticales del texto que hacen posible la codificación y decodificación tales como: puntuación, conjunciones, artículos, pronombres, preposiciones, adverbios, gerundios y sinónimos, etc. Además, de los elementos señalados anteriormente, deben tomarse en cuenta los aspectos de la gramática normativa: caligrafía, márgenes, limpieza, estilísticas.

Los aspectos mencionados anteriormente no deben verse de forma aislada, sino que íntimamente relacionadas a lo largo del proceso, y están sustentados por la intención del/la escritor, destinatario la estructura textual y la coherencia en la presentación de los contenidos lo que permite considerar el proceso de escritura como un instrumento fundamental para la construcción de los conocimientos, al relacionar los contenidos sobre los cuales se escribe con una situación discursiva concreta.

Antes de escribir debe tener claro a quiénes va a dirigir su escrito, pues ello le permitirá seleccionar el vocabulario (léxico) y el tono apropiado, también deberá elaborar un plan previo, que le permita la organización y la precisión necesaria de las ideas para poder estructurar un texto coherente.

La Dra. Ana Camps señala que “ escribir es una actividad social”, y pese a que aparentemente la acción de escribir se realiza individualmente, en ausencia del lector o posibles lectores, no hay que olvidar que la interacción social es fundamental en el proceso de conceptualización, de tal manera que, las funciones comunicativas y representativas están íntimamente relacionadas, debido a que el lenguaje es un producto social que refleja la concepción del mundo que posee la sociedad.

Carta de Estudio N° 4

Estimado estudiante:

La presente carta de estudio le brindará la teoría y ejemplos necesarios sobre la coherencia, específicamente, la progresión de la información: tópico(tema)/comentario (rema), a fin de que usted pueda aplicarla con propiedad a sus escritos posteriormente.

Propiedades Textuales

El texto: Es cualquier manifestación verbal completa en la que se produce una comunicación.

Todo texto debe contener las siguientes propiedades:

- Adecuación
- Gramática o corrección
- Coherencia
- Presentación
- Cohesión
- Estilística

La Coherencia: es la relación que vincula los significados de los enunciados de un discurso o de las oraciones de un texto. La coherencia establece cuál es la información pertinente que se ha de comunicar y cómo se ha de hacer. Uno de los aspectos más importantes de la coherencia es la Progresión de Información la cual se da a través de la conexión tópico (tema) – comentario (rema).

La Progresión de la Información se apoya en repeticiones informativas de una oración a otra, las cuales hacen posibles que la información progrese sin saltos ni vacíos informativos. Todo texto manifiesta un equilibrio constante dentro de la progresión entre lo conocido – **repetición** - y lo desconocido o nuevo. A lo conocido se le denomina tópico(tema) y a lo nuevo, comentario (rema), ambos conceptos se manifiestan en toda oración que forma parte de un texto.

Todo comentario pasa a ser tópico. Este hace de puente para presentar el siguiente comentario y así sucesivamente. A este fenómeno se le llama tematización, base de la progresión de la información en el texto. En la relación tópico (tema) – comentario (rema) debe haber un equilibrio para asegurar la comprensión de la comunicación.

EJEMPLO

TEXTO	TOPICO O TEMA	COMENTARIO O REMA
1. Erase una vez un elefante rosa que vivía en la India. Se llamaba Kabir y dormía bajo un árbol milenario	Erase una vez Se llamaba Kabir Y dormía bajo un árbol	un elefante rosa que vivía en la India Kabir Milenario
2. Cuando caía la tarde llegó el cartero. El cartero dejó la bicicleta arrimada a la casa.	Cuando caía la tarde llegó El cartero	El cartero Dejó la bicicleta arrimada a su casa

El t3pico de una oraci3n se transmite generalmente mediante el sujeto (que a menudo se trata del primer grupo nominal) el resto de la oraci3n es el comentario. El hablante anuncia un t3pico y luego dice algo de 3l.

T3pico (t)	Comentario ©
Pedro	<viaj3 en el tren de la noche.>

Cuando el t3pico (tema) y el comentario (rema) de una oraci3n no son tambi3n el sujeto y el predicado, entonces, por lo general, el comentario consta de sujeto y predicado

EJ:

T3pico		Comentario
	<i>s.D</i>	<i>(predicado).</i>
El libro que me prestaste	<i>(Yo)</i>	< todav3a no lo le3.>

“El libro que me prestaste” especifica algo de lo que el hablante va a hablar, por tanto es el t3pico.

La funci3n del t3pico (tema) a menudo puede ser “discontinua”, es decir, que puede suprimirse en diferentes partes de una oraci3n. Ej:

<u>T3pico</u>	<u>Comentario</u>	<u>T3pico</u>
El hotel	<estaba en las afueras>	del pueblo.

Si se supone que hotel y pueblo eran ya conocidos, lo 3nico nuevo es la referencia: **estaba en las afueras.**

Como prueba para identificar el t3pico preguntarse:

“sobre que”, “de qu3”, “a qui3n o que se sostiene “.

Cuando el tema de una oraci3n no se puede encadenar al contexto precedente, es decir, cuando se producen digresiones o interrupciones de cualquier tipo en la cadena de progresi3n tem3tica se da una ruptura tem3tica, es decir se rompe el equilibrio y por tanto se da una incoherencia.

Tomado de Coherencia textual y lectura de Aznar, Cros y Quintana y de Enseñar lengua de Cassany.

Pauta para la elaboración del bosquejo

Estimado (a) estudiante:

Esta pauta de elaboración tiene como propósito brindarle una guía que le permita elaborar el bosquejo de su ensayo (expositivo argumentativo) con base en el tema comentado en su grupo: La extradición de narcotraficantes:

1. Revise la asociación de ideas que elaboró conjuntamente con sus compañeros y luego precise:
 - Tema general
 - Tema delimitado
 - Objetivo
 - Problema

2. Tesis
 - a) Procure que:
 - La oración temática o tesis quede al inicio.
 - Que se exprese a través de una oración completa y aseverativa.
 - El Planteamiento sea preciso.

 - b) La información contenga los argumentos necesarios.

 - c) Contenga ideas que perfilen una oración conclusiva.

**CLAVE DE REVISION
PARA EL PRIMER Y SEGUNDO BORRADOR**

#	Falta de claridad
•	Imprecisión léxica
X	Idea repetida
&	Idea mal planteada
¿?	No entiendo
=	Falta ortografía: acentual, literal puntual

Para la progresión informativa

T	Tópico (tema)
C	Comentario (rema)
<	Inicio de un comentario
>	Fin de un comentario
< >	Comentario inapropiado
<u><</u> <u>></u>	Conversión de un rema en tema de la siguiente información.
\$	Idea cortada o con ruptura

Pauta de elaboración del primer borrador

Estimado estudiante, con base en el bosquejo y tema seleccionado redacte su primer ensayo expositivo argumentativo procurando que :

1. El título esté suficientemente delimitado y se relacione con el contenido.
2. La tesis esté claramente formulada.
3. La exposición y argumento estén en estrecho vínculo con la tesis planteada.
4. Las ideas progresen lógicamente evitando cortes.
5. El párrafo final contenga una oración conclusiva
6. Toda la composición mantenga unidad de sentido.

Pauta de revisión para el primer borrador

Estimado (a) estudiante, esta pauta es una guía de mucha utilidad para revisar el primer escrito, procure seguirla usando las claves que se la brindaron en la sección pasada.

El presente trabajo contiene:

1. Tesis claramente argumentados que apoyen o defiendan la tesis.
2. Suficientes argumentos que apoyen o defiendan la tesis.
3. Información sin cortes ni rupturas.
4. Ideas suficientemente desarrolladas.
5. Ideas respetadas.
6. Ideas cortadas o con rupturas.

Clave de Revisión de Estilo en el Tercer Borrador y Criterios de Selección

Objetivo:

Constatar el dominio y la aplicación de los recursos estilísticos en el tercer escrito del ensayo.

Dirección:

Aplique el símbolo apropiado al momento de revisar su ensayo.

- / Están bien delimitados los párrafos: sangrías, márgenes.
- * Falta información.
- ::::: Ruptura en la información.
- X Idea repetida
- Imprecisión léxica
- = Falta ortográfica

Criterios de selección de los dos mejores ensayos

1. Que el tema esté bien delimitado
2. Que los argumentos desarrollen suficientemente la tesis y que éstos estén en estrecha relación con la conclusión.
3. Que todas las ideas estén coherentemente expuestas.
4. Que tenga buena presentación, es decir, que responda a las reglas mínimas en cuanto a formato.

Guía de Revisión del Tercer Borrador

Objetivos:

Revisar individualmente el grado de coherencia de sus textos a través de la aplicación de mecanismos de progresión informativa.

Aplicar elementos de estilo a la versión final.

1. Lea silenciosamente el texto que escribió.
2. Revise si incorporó todas las correcciones.
3. Analice si la tesis está claramente presentada.
4. Analice si argumentos, tesis y conclusión se relacionan estrechamente.
5. Revise que en cada párrafo haya estrecha relación entre tópicos y comentarios.
6. ¿Tiene unidad total de sentido su escrito?
7. Revise unidad total de sentido.

ANEXOS N° 2

El tráfico de la droga

El ~~nicaragüense~~ ^{poner diéresis} es dinámico honrado y trabajador y solo la crisis lo ha hecho caer en el pecado de la droga. Aunque ^{poner acento - Mayuscula} así sea Nicaragua tiene sus leyes para juzgar a los que se dedican a traficar con droga y no deben permitir que otros países se lleven a los vende drogas. El nicaragüense es solidario y ahora espera que los demás países lo apoyen no permitiéndoles que los ^{repetición innecesaria.} demás países se impongan, la fuerza para someter a los más débiles ^{Se corta el pensamiento} eso no debe ser. El apoyo entre los países hermanos da fortaleza y construye la soberanía. Además la droga perjudica la salud.

Otro país más.

repetición innecesaria.

Se corta el pensamiento

Tal vez lo más conveniente es que con esta idea se construya un nuevo párrafo.

¿qué dirá de la fuerza para someter a los más débiles?

Análisis conjunto del primer párrafo de la prueba diagnóstica

El tráfico de droga

- 1 El nicaragüense es dinámico, honrado y trabajador y sólo la crisis lo ha hecho caer en el pecado de la droga. Aunque así sea Nicaragua tiene sus leyes para juzgar a los que se dedican a traficar con droga y no debe permitir que otros países se lleven a los vende drogas.

El nicaragüense es solidario y ahora espera que los demás países lo apoyen no permitiendo que los demás países se impongan, la fuerza para someter a los más débiles, eso no debe ser. El apoyo entre los países hermanos da fortaleza y construye la soberanía. Además la droga perjudica la salud.

sin embargo

narcotraficante

otro párrafo / el apoyo/reg.

Para evitar

Los sometan

Fortalece la soberanía

- 1 El nicaragüense es dinámico honrado y trabajador y sólo la crisis lo ha hecho caer en el pecado de la droga. Aunque así sea, Nicaragua tiene sus leyes para juzgar a los que se dedican a traficar con droga y no debe permitir que otros países se lleven a los vende – drogas.

El nicaragüense es dinámico, honrado y trabajador pero la crisis lo ha hecho caer en el tráfico de drogas. Sin embargo, Nicaragua tiene sus leyes para juzgar a los narcotraficantes y debe oponerse a su extradición.

- 2 El nicaragüense es solidario y ahora espera que los demás países lo apoyen no permitiendo que los demás países se impongan. La fuerza para someter a los más débiles, eso no debe ser. El apoyo entre los países hermanos da fortaleza y contribuye a la soberanía. Además la droga perjudica la salud.

El nicaragüense ha sido solidario y ahora espera el apoyo de la región para evitar que países fuertes sometan a los más débiles. El apoyo entre los países hermanos fortalece la soberanía.

#Sociología de Juicios.

La extradición significa trasladar a un nacional de un país extranjero al país que lo solicita.

Nonoga fue trasladado de Puno su país de origen a Estados Unidos.

La Droga en todo los países latinoamericanos. Nicaragua es utilizada como puente de la droga entre principalmente de Colombia, la cual es empacada en nuestro país y es trasladada a Estados Unidos.

Nicaragua es el tránsito de la droga hacia los países europeos.

Nicaragua por el sub-desarrollo poco a poco se involucra más al negocio de las drogas.

Nicaragua no existe un marco legal que regule y norme la expedición y tráfico de las drogas.

Nicaragua tiene una posición geográfica favorable para el tráfico de drogas. - Los nicaragüenses son personas trabajadoras pero debido al desempleo se han involucrado en el narcotráfico.

Para controlar el narcotráfico se creó la DEA y la INTERPOL que tienen a su vez la responsabilidad de actuar y actuar en los territorios.

Extradición de narcotraficantes nicaragüenses

A.- Nicaragua tiene una posición geográfica privilegiada.

a.- Nicaragua es el corazón del Istmo Centroamericano.

1.- Nicaragua igual que los otros países del Istmo ha sido empobrecida por las guerras civiles y la explotación.

2.- Los nicaragüenses trafican con drogas para sobrevivir.

b.- Se comunica con Colombia por dos ríos: El pacífico y el Río San Juan.

c.- Los narcotraficantes no obtienen ser llevados por otros países para que los juzguen.

B.- La DEA y la INTERPOL son organismos internacionales con sede en USA para combatir el narcotráfico.

a.- Ambos tienen agencias en casi todo el mundo.

1.- Actúan de forma encubierta.

a).- Esconden a los verdaderos culpables.

b).- Controlan los gobiernos de países subdesarrollados como Nicaragua.

b.- Representan el poder de U.S.A.

c.- Han sido objeto de muchos cuestionamientos.

- 1.- Corruptos
- 2.- Arrogantes
- 3.- Encubridores.

C.- La droga tiene mayor demanda en países desarrollados como USA y Francia.

- a. Los padres tienen poco control sobre sus hijos.
- b. La mayoría de los jóvenes consumen drogas.

D.- La extradición cuando no existen tratados de reciprocidad es una violación a la soberanía.

- a.- Nicaragua no tiene tratado de reciprocidad sobre el narcotráfico con U.S.A.
- b.- Los nicaragüenses involucrados en el tráfico de drogas deben ser juzgados por las leyes de su país.

Nicaragua y la tradición por droga

14 La privilegiada posición geográfica de Nicaragua ^{Tópico} es utilizada ^{comentario} por los narcotraficantes para sus envíos de droga a toda América, especialmente a Estados Unidos. ^{Tópico} (Nuestro país) recibe la droga proveniente de Colombia, ^{Tópico} la cual entra por las costas del Caribe en el Atlántico, por Rivas y el Río San Juan en el Pacífico. ^{Tópico} (que) encuentra mano de obra barata para ser empacada y por riesgos debido al deficiente control de la policía. Sin embargo, ^{Tópico} constantemente hay investigadores y organismos norteamericanos ^{Tópico} pidiendo investigar, juzgar. ^{Tópico} (Pero cualquiera sea la situación) ningún país tiene derecho de ^{Tópico} perseguir a nicaragüenses acusados de tráfico de droga para llevarse los.

Borrador Grupo A

B Para ^{Tópico} combatir el narcotráfico internacional ^{comentario} se creó la DEA, organismo NA ^{Tópico} (que) pone a la justicia ^{Tópico} (pero la DEA) ^{comentario} trata de ^{Tópico} aparecer

^{Tópico} culpables a los países subdesarrollados. ^{comentario} (Estados Unidos) es una potencia ^{Tópico} la ^{de nombre de la empot} juventud tiene muchas libertades ^{comentario} la ^{Hay un} abundancia cuando hay riqueza ^{Tópico} pervierte a la juventud, pero también, la pobreza ^{Tópico} y el subdesarrollo. ^{Tópico} De todos modos ^{Tópico} ellos siempre quieren ^{Tópico} mandar. ^{Tópico} Es más ^{Tópico} convenientemente ^{Tópico} donde ^{Tópico} aún se ^{Tópico} mantiene ^{Tópico} la idea.

6

La INTERPOL y la DEA son dos organismos

que le permiten a Estados Unidos extrahetarse en los problemas de droga, sin embargo son ellos los que mas consumen droga en todo el mundo. (Aunque el sistema de leyes y el control de la policía nacional no es tan bueno nada les da derecho a violar el suelo patrio. Los periódicos y los noticieros informan que la juventud empieza a consumir droga desde la primaria, así es que el suelo patrio sólo le sirve de trampolín para llenar sus necesidades. Ahora quieren ser los grandes jueces del mundo.

Buscar letra
oculto

Continuación con idea

mejor esta idea a su lugar.

La extradición es una violación al suelo patrio, por lo que es necesario establecer regulaciones.

chicote es dice la prof. sobre el punto.

El gobierno nicaragüense ha permitido la extradición de nacionales por conveniencias políticas y económicas. El hecho de que se quiera combatir el narcotráfico no es razón para permitir que nuestra Constitución sea violentada. Los casos de droga (deben ser Comentarios) en Nicaragua puesto que la extradición debe tener características de reciprocidad.)

Mejor citarlo a Nicaragua

Aquí es más conveniente que digan que no es una regulación

Hacer esto un párrafo con un ejemplo

Con esto podés escribir, pero en otro parrafo chico

Podría verse que nuestra Constitución no contempla la extradición de nar -

Análisis conjunto tercer párrafo del primer borrador con correcciones incorporadas

Objetivos:

Presentar una propuesta más de revisión de textos a fin de que la puedan aplicar en el análisis de contenido de sus escritos.

Conocer el grado de progreso alcanzado en la coherencia de sus escritos a través de la reescritura de párrafos con problemas de rupturas informativa.

Nicaragua y la extradición de narcotraficantes

La INTEPOL y la DEA, son dos organismos que le permiten a Estados Unidos intervenir en los problemas del narcotráfico. Sin embargo ellos son los que más consumen drogas en todo el mundo. La juventud lo hace desde la primaria. Así es que el suelo patrio sólo les sirven de trampolín para satisfacer sus necesidades, a los dieciséis años se van de sus hogares. Los padres no tienen control sobre sus hijos. Aunque el sistema de leyes y el control de la Policía Nacional son deficientes nada les da derecho a violar el suelo patrio. *(Con correcciones incorporadas hechas en el primer borrador)*

TOPICO	COMENTARIO
LA INTERPOL y la DEA, Organismo, USA	Intervenir, narcotráfico
Ellos	Consumen
Juventud	Primaria
Suelo Patrio	Sirve, Necesidades
Dieciséis años	Se van
Padres	Control
Leyes y policías	Deficientes
Nada	Violar el suelo patrio

Nicaragua y la extradición de narcotraficantes

I. Borrador

A La privilegiada posición geográfica de Nicaragua es utilizada por los narcotraficantes para sus envíos de droga a toda América, especialmente a Estados Unidos. Nuestro país recibe la droga proveniente de Colombia, la cual entra por la Costa del Caribe en el Atlántico, por Ocosingo y el Río San Juan en el Caribe. Aquí encuentra mano de obra barata para ser empacada y pocos riesgos debido al deficiente control de la Policía. Sin embargo, constantemente hay involucrados y organismos norteamericanos pidiendo su extradición. Pero, cualquiera sea la situación ningún país tiene derecho de perseguir a nicaragüenses acusados de droga para llevarlos.

II Borrador Grupo A

narcotraficantes

B Para combatir el narcotráfico internacional se creó la DEA, organismo internacional que pone a los narcotraficantes de todo el mundo frente a la justicia, pero la DEA trata de hacer aparecer culpables a los países subdesarrollados. De esta manera Estados Unidos, que es el país con el mayor índice de consumo de droga del mundo no podrá ser involucrado. Con esta maniobra los grandes exportadores de la droga circularán libremente pervertiendo a la juventud y aumentando sus riquezas.

ya se ve

culpables

quitar, se entiende

C La INTERPOL y la DEA, son dos organismos que le permiten a Estados Unidos intervenir en los problemas del narcotráfico, sin embargo ellos son los que más consumen droga en todo el mundo. ^{Tipos} La juventud lo hace desde la primaria. Así es que el suelo patrio sólo les sirve de

quitar como

salta palabra

reubicar (los 16 años se van de sus hogares) y relacionar (Entonces los padres pierden el control sobre sus hijos)

para satisfacer sus necesidades, ~~los padres no tienen con-~~
~~trato de sus hijos.~~ Los padres no tienen con-
trollo sobre sus hijos. Aunque el sistema de leyes
y el control de la Policía Nacional son defi-
cientes, nada les da derecho de violar el sue-
lo patrio.

Esta nación no combino con el tópico del kinopo.
Póngala al final del siguiente párra-
fo.

de; me
nómica
ma.

La extradiición es una violación
al suelo patrio, por eso es necesario establecer
regulaciones. Algunos gobiernos centroamerica-
nos han permitido la extradiición de
nacionales por conveniencia política y eco-
nómica. Por ejemplo el caso de Noriega en
Panamá. Cuando a él lo capturaron hubo un
gran despliegue militar, pues se temía que
se le escapara hacia tiempo. El hecho
de que se quiera combatir el narcotráfico
no es razón para violentar la constitu-
ción. Pero si Nicaragua concediera
ese derecho a su país tendría que ser
en igualdad de condiciones, bajo la reci-
procidad.

falta
compr.

Continuación
II Borrador Grupo A

Análisis del tercer párrafo del tercer borrador

(con los marcas indicadas en la clave)

Objetivos :

Proporcionarles un mecanismo de revisión de textos a fin de facilitarles el análisis del contenido de sus escritos en lo concerniente a la progresión informativa.

Comprobar si los alumnos reconocieron las incoherencias en sus escritos derivadas de la falta de progresión de la información.

Valorar el grado de aplicación de la técnica estudiada para superar las rupturas temáticas en sus segundos borradores.

Nicaragua y la extradición de narcotraficantes.

La INTEPOL y la DEA <son dos organismos que le permiten a Estados Unidos intervenir en los problemas del narcotráfico,> sin embargo ellos <son los que más consumen droga en todo el mundo>. La juventud <lo hace desde la primaria>. Así es que el suelo patrio <solo les sirven de trampolín para satisfacer sus necesidades de corrupción de todo>.

- | Tópico (tema) | <Comentario (resma)> |
|--|----------------------|
| 1. La INTEPOL y la DEA <son _____ | |
| 2. _____ narcotráfico,> sin | |
| 3. embargo ellos <son _____ mundo>. | |
| 4. La juventud < lo hace _____ primaria.> Así _____ patrio | |
| 5. <sólo _____ de | |
| 6. _____ todo> | |

Nicaragua y la extradición de narcotraficantes

1 La privilegiada posición geográfica de Nicaragua es utilizada por los narcotraficantes para sus envíos de droga a toda América, especialmente a Estados Unidos. Nuestro país recibe la droga proveniente de Colombia la cual entra por la costa del Caribe al Atlántico, por Rivas y el Río San Juan en el Pacífico. Aquí ha empobrecido a los campesinos y no hay peligro con la policía. A la policía no le interesa controlarlos sin embargo, constantemente hay investigadores y organismos norteamericanos pidiendo juzgarlos. Pero cualquiera sea la situación ningún país tiene derecho de penetrar en otro territorio para perseguir a un supuesto narcotraficante para llevárselo.

Considero que en lo concerniente a este punto no está bien.

2 La DEA se creó para combatir el narcotráfico internacional que es un organismo que pone a los narcotraficantes de todo el mundo frente a la justicia, pero la DEA (pero la DEA) siempre está culpando a los países subdesarrollados. De esta manera Estados Unidos que es el país con el mayor índice de consumo de droga mundial. Con esa manopara los grandes capos de la droga circularán libremente obteniendo un dinero.

¿cómo pagarlos?

revisar p. 24

3 La INTERPOL y la DEA son dos organismos que le permitirán

3 a EEUU intervenir en los problemas de
4 narcotráfico, sin embargo ellos son los
5 que más consumen droga en todo el mundo. La
6 prensa lo hace desde la primera. Así es que el
7 suelo patrio sólo les sirve de trampolín para satisfacer
8 sus necesidades de consumo de todo. *

La extradición es una vio-
lación sino hay tratados, por lo que
no es necesario establecer regulaciones.
Algunos gobiernos centroamericanos han
permitido la extradición de nacionales
por conveniencias políticas y económi-
cas, por ejemplo el caso de Norie-
go en Panamá. Aquí en Nicaragua
aunque el sistema de leyes y control de
la Policía Nacional sean deficientes,
este es un problema de Nicaragua
que nada les da derecho de violar
el suelo patrio. Pero si Nicaragua
concediera ese derecho a otros países
tendría que ser en igualdad de
condiciones, es decir que haya
reciprocidad.

3 a EEUU intervenir en los problemas de
 4 narcotráfico, sin embargo ellos son los
 5 que más consumen droga en todo el ^{tiempo}
 6 mundo. Lo preventivo lo hace desde la pri- <sup>o me-
 7</sup> maria. Así es que el suelo patrio sólo
 8 les sirve de tránsito para satisfacer
 9 sus necesidades de compleción de todo. *

1 La extradición es una vio-
 lación sino hay tratados, por lo que
 es necesario establecer regulaciones.
 Algunos gobiernos centroamericanos han
 permitido la extradición de nacionales
 por conveniencias políticas y económi-
 cas, por ejemplo el caso de Poite-
 go en Panamá. Aquí en Nicaragua
 aunque el sistema de leyes y control de
 la Policía Nacional sean deficiente,
 = este no es un problema de Nicaragua-
 = no nada les da derecho de violar
 el suelo patrio. Pero si Nicaragua
 concediera ese derecho a otro país
 tendría que ser en igualdad de
 condiciones, es decir que haya
 reciprocidad.

Nicaragua y la extradición de narcotraficantes

La privilegiada posición geográfica de Nicaragua es utilizada por los narcotraficantes para sus envíos de droga a toda América, especialmente a Estados Unidos. Nuestro país recibe la droga proveniente de Colombia, la cual entra por la Costa del Caribe en el Atlántico; por Rivas y el Río San Juan en el Pacífico. Aquí encuentra mano de obra barata para ser empaquetada y pocos riesgos debido al deficiente control de la policía. Sin embargo, constantemente hay involucrados y organismos norteamericanos pidiendo juzgarlos. Pero, cualquiera sea la situación ningún país tiene derecho de perseguir a nicaragüenses acusados de narcotraficantes para llevarlos.

Para combatir el narcotráfico internacional se creó la DEA, organismo que pone a los narcotraficantes de todo el mundo frente a la justicia, pero la DEA trata de inculpar a los países subdesarrollados. De esta manera Estados Unidos, que es el país con el mayor índice en el consumo de droga no podrá ser involucrado. Con esa manopla los grandes caudales de la droga circulan libremente.

La INTERPOL y la DEA son dos organismos que le permiten a Estados Unidos intervenir en los problemas del narcotráfico, sin embargo son ellos los que más consumen droga en todo el mundo, lo hacen desde la primaría y a los 16 años se van de sus

hogares, entonces los padres pierden el control sobre sus hijos. Así es que el suelo patrio sólo les sirve de manopara para satisfacer sus necesidades.

La extradición es una violación al suelo patrio, por eso es necesario establecer regulaciones. Algunos gobiernos centroamericanos han permitido la extradición de nacionales por conveniencias políticas y económicas, por ejemplo, el caso de Noriega en Panamá. Cuando a él lo capturaron hubo un gran despliegue militar, pues le venían siguiendo la pista desde hacía tiempo. Sin duda Estados Unidos tenía tratado de reciprocidad con Panamá. Aquí en Nicaragua aunque el sistema de leyes y el control de la policía nacional sean deficientes, nada les da derecho de violar el suelo patrio. Pero si Nicaragua concediera ese derecho a otro país tendría que ser en igualdad de condiciones, es decir que haya reciprocidad.

El narcotráfico y la extradición en Nicaragua.

II. LLUVIA DE IDEAS,

1. El narcotráfico es malo.
2. El narcotráfico genera divisas a los países subdesarrollados.
3. El narcotráfico existe porque hay demanda en los países desarrollados.
4. También porque el campesino que siembra las plantas de donde se extraen, es ignorante, pobre y atrasado.
5. Existe porque los gobiernos no hacen nada para combatirlo.
6. Es castigo de Dios.
7. Se trata de un problema moral.
8. Es mundial.
9. Estados Unidos es el principal consumidor.
10. Estados Unidos quiere solucionar su problema no el nuestro.
11. Debe revisarse las leyes.
12. La extradición es una buena forma de frenarlo.
13. La Constitución no lo permite.
14. Hay que consultar las leyes.
15. Debe consultarse a un abogado experto en el tema.
16. Y a un sociólogo.
17. También a un psicólogo.
18. Qué se considera generalmente.
19. Es un negocio viejo.
20. Es un problema mundial por lo →

Lluvia de ideas

tanto debe ser tratado a nivel mundial.

21. ¿Existen leyes internacionales o tratados sobre este tema?

22. ¿Cuáles son?

23. ¿Entran dentro del Derecho Internacional?

24. ¿Existen acuerdos sobre la extradición en Nicaragua?

25. ¿Se han dado casos de extradición por motivos de narcotráfico?

Asociación de ideas

El narcotráfico y la extradición en Nicaragua

Algunos países tienen especial interés.

Algunos sectores de EEUU son corruptos a nivel de Gob.

Negocios millonarios de clases altas.

Hay intereses políticos

Tienen excelentes relaciones con los gobiernos y se protegen mutuamente.

- Promueven el narcotráfico para obtener ganancias

- Se valen de sus posiciones para hacerlo.

- Ambos crearon organismos de lucha contra la droga para proteger sus intereses

- Los grandes carteles de la droga del mundo están protegidos.

- La droga primero la regulan y cuando son adictos les cobran

- EEUU como potencia ejerce control y dominio sobre países pobres.

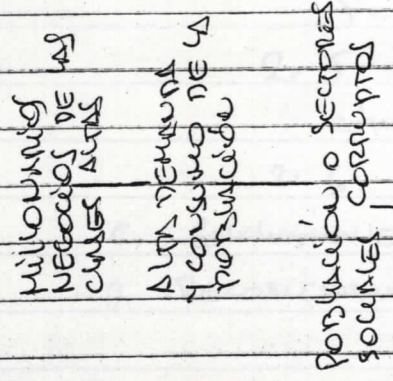
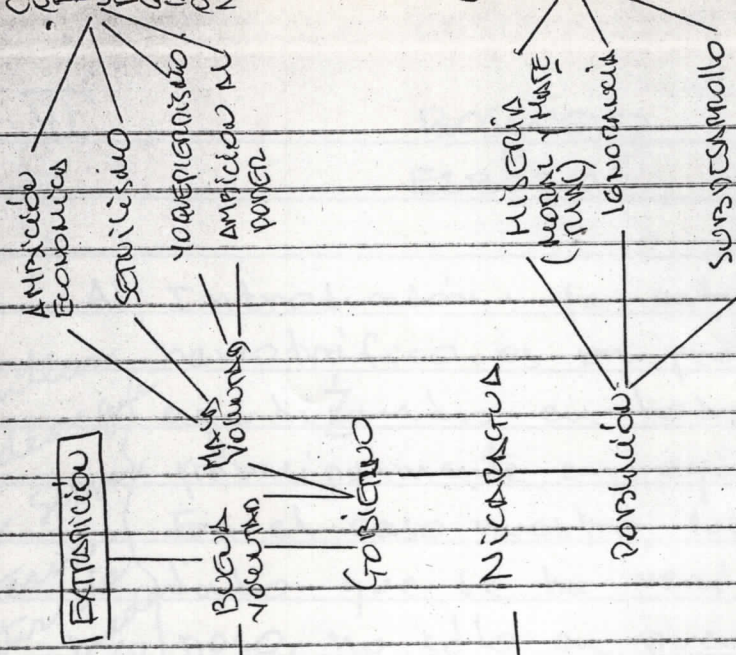
- El principal problema del narcotráfico es la falta de leyes apropiadas.

- En los Gob. de los países pobres existe buena y mala voluntad.

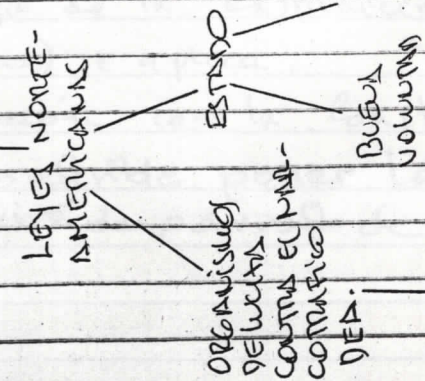
- A los Gob. no les interesa hacer leyes.

- A veces se tiene buena voluntad, pero no se tienen los recursos.

↓
roboquienismo
Ambición económica
↓
miseria



INTERESES DE LOS PAISES INVOLUCRADOS



CORRUPCION

CORRUPCION

PODER

EL NARCOTRAFICO Y LA EXTRADICION EN NICARAGUA.

NICARAGUA

PODER

INTERESES DE LOS PAISES INVOLUCRADOS

NICARAGUA

FAULTS DE MENIORS

GOBIERNO

BUENA VOLUNTAD

MAYOR VOLUNTAD

EXTRADICION

AMPLICIO ECONOMICA

SERVICISMO

MAYOR EMPLEO

AMPLICIO AL PODER

MISERIA (MORAL Y FINE)

LENGUAJE

SUPERDESARROLLO

VI

BOSQUEJO
o
ESBOZO

A. Introducción: la actividad internacional del narcotráfico es un problema que se ha venido agudizando en todos los países del mundo, principalmente en aquellos donde se consume. En el caso nuestro, Nicaragua, es de relevancia, dado que se ha venido convirtiendo, poco a poco, no sólo en puente hacia los E.U. y los países altamente productores, sino en el cultivo y el consumo. Ello genera varios problemas:

B. Desarrollo: 1. problemas sanitarios

1.1 adicción

1.2 degradación física y moral

2. Problemas jurídicos:

2. 1. falta de una ley adecuada

2. 2. falta de medios para aplicarla

2. 3. falta de capacidad y voluntad.

2. 4. injerencia de los E.U. - DEA, bajo el pretexto de la incapacidad nuestra.

2. 5. Naturaleza de la extradición (por qué, cómo, cuándo) se aplica.

2. 6. Contradicción con la Constitución

C. Conclusiones → Es preferible poner la idea de que

D. Recomendaciones servirá de párrafo de cierre.

Plantear a idea que a servir de tesis que se pueda apreciar más el bosquejo

Borrador
P. 2

Den más razones sobre las bondades de la Constitución para castigar el narcotráfico.

Grupo B

1. La misma DEA se haya visto implicada en casos de corrupción, así como la CIA.

6 Nicaragua de acuerdo con nuestra Constitución, no puede extraditar a ningún nicaragüense (ya que las leyes de nuestro país) Nicaragua, tiene buenas leyes que permiten castigar a todos los violadores de la justicia.

7 Es por eso que se hace difícil combatir el narcotráfico porque la realidad de las cosas es que el país no está preparado para este tipo de guerra.

8 Es importante que los padres de la patria, los diputados, hagan algo en materia de legislación para ayudar a combatir este flagelo. (lo mismo la policía que se queda de brazos cruzados ante el accionar de las pandillas y los tamules (ladrones)).

Peor ahora que ni gasolina tienen. O por lo menos eso dicen ellos. Porque la policía también es corrupta como decimos antes.

9 Es por eso que hasta que el gobierno no se busquen otros términos, no se va a poder hacer mucho para combatir las drogas.

10 Es importante que los diputados aprueben la extradición para

contradice planteamiento anterior. Se pide a las bondades de la Constitución para castigar el narcotráfico. ¿cómo se puede explicar por sus deficiencias. En el artículo 748 se mencionan algunas

Dirección

ayudarle a la DEA, o sea los E. U. A. > (para que la juventud no se pierda en el mundo de las drogas) que < solo desgracia y dolor se va en los hogares donde pasa todo esto. >

Si no estamos concientes de que las drogas son malas, no podremos ayudar en su combate.

ii) para evitar el ^{ilegible} daño, o sea el mal, hay que hacer leyes y dentro de estas leyes, la de extradición, para así en pocos años poder terminar con el problema.

José Ramón Alvarez Reyes. Rebeca Arbizú Fletes.
 Javier Carrasco Orozco.

Dejen el margen a la derecha.

EL narcotráfico y la extradición en Nicaragua

La extradición por el delito de narcotráfico se plantea como solución al problema.

La DEA en combinación con la policía nacional y el sistema judicial, ~~esta~~ ^{comentarios} ~~son los~~ encargados de efectuar este trabajo. Sin embargo, el papel de la DEA ^{comentarios} ~~es cuestionada~~ # por los métodos que utiliza, tal como el ^{den} ~~secuestro~~ ^{cedido} como sucedió cuando los Estados Unidos de Norteamérica invadieron Panamá con la excusa de capturar al general Manuel Antonio Noriega, acusado de narcotraficante (y ex-agente de la CIA.).

Por otro lado debe tenerse en cuenta que el mayor consumo de droga se realiza en los mismos E.U y el cultivo en América del Sur y Centro América.

Esto le plantea un reto muy grande a las autoridades de todos los países involucrados, pues para nadie ^{comentarios} ~~es un secreto~~ que hay demasiadas personas involucradas en el negocio, generalmente ligadas a los = gobiernos tanto de uno y otro país. ➡

A ello debe agregarse que en repetidas ocasiones, tanto la DEA, la CIA y las policías de los países en cuestión ~~se han visto~~ ^{scoridos} ~~inmiscuadas~~ en el narcotráfico. Unas veces por razones políticas, otras por

razones económicas. Tal el caso del escándalo a nivel mundial IRAN- CIA- CONTRAS. Todo esto se denomina corrupción

Repetición muy seguida.

Todo esto plantea un serio reto para el sistema legal de Nicaragua, la que a pesar de contar con leyes que tienen contemplada la lucha contra el uso y tráfico y siembra de estupefacientes, es evidente que posee sembradas lagunas y vacíos. El principal probablemente lo constituya la corrupción, la cual se incita desde adentro y desde afuera, ¿del gobierno?

Es por ello que se hace difícil el combate contra las drogas, porque la realidad de las cosas es que el país no está preparado para este tipo de combates, ni en lo material, ni en lo técnico, mucho menos en lo jurídico.

Es importante, pues, que se legisle de una manera coherente y consecuente con las necesidades del país, de la juventud y de la población en general.

≡ Si no estamos en capacidad de adquirir conciencia del problema nunca podremos ayudar a combatirlas. #

Una de las leyes más urgentes es la de la extradición por el delito de narcotráfico.

No olviden dejar bien demarcados los márgenes

P-2
GRUP B

Borrador L. 1

EL narcotráfico y la extradición Grupo B en Nicaragua.

La extradición por el delito de Narcotráfico se plantea como la solución del problema.

La DEA en combinación con la policía nacional y el sistema judicial son los encargados de efectuar este trabajo. Sin embargo el papel de la DEA es cuestionado por los métodos que utiliza, tales como el secuestro, como sucedió cuando los Estados Unidos de Norteamérica invadieron Panamá con la excusa de capturar al general Manuel Antonio Noriega, acusado de narcotraficante.

Por otro lado debe tenerse en cuenta que el mayor consumo de droga se realiza en los mismos E.U. y el cultivo en América del Sur y Centroamérica.

Esto le plantea un reto muy grande a las autoridades de todos los países involucrados, pues para nadie es un secreto que hay demasiadas personas implicadas en el negocio, generalmente ligados a los gobiernos de uno y otro país.

A ello debe agregársele que en repetidas ocasiones, tanto la DEA, la CIA y las policías de

Tercer Borrador
P. 2

los países en cuestión se han visto involucrados en el narcotráfico. Unas veces por razones políticas, otras por razones económicas. Tal el caso del escándalo a nivel mundial IRÁN - CIA - CONTRAS. Todo esto se denomina CORRUPCIÓN.

Ello plantea un reto serio para el sistema legal de Nicaragua, el que a pesar de contar con leyes que tienen contemplado la lucha contra el uso, tráfico y cultivo de estupefacientes, es evidente que posee muchas lagunas y vacíos. El principal, probablemente lo constituye la corrupción, en la misma que se incita desde el seno mismo del gobierno.

Es por ello que se hace difícil el combate contra el narcotráfico porque la realidad es que el país no está preparado para este combate, ni en lo material ni en lo técnico, mucho menos en lo jurídico.

Es importante, pues, que se legisle de manera coherente y consecuente con el país, la juventud y la ciudadanía en general.

Si no estamos en capacidad de adquirir conciencia del problema, nunca podremos coadyuvar en el combate.

Por ello se considera que una de las leyes más urgentes es aquella que permita extraditar ciudadanos nacionales por el delito de Narcotráfico.

El narcotráfico y la extradición en Nicaragua.

Versión Final or
P. 1
Grupo B

Versión Final B

La extradición por el delito de narcotráfico se plantea como solución al problema.

La DEA en combinación con la policía y el Sistema Judicial nacional son las encargadas de efectuar este trabajo. Sin embargo, el papel de la D.E.A. es cuestionado por los métodos que utiliza, tal como el secuestro, como sucedió cuando los Estados Unidos de Norteamérica invadieron Panamá, con la excusa de capturar al general Manuel Antonio Noriega - ex-agente de la CIA-, acusado de narcotráfico internacional.

Por otro lado debe tenerse en cuenta que el mayor consumo de drogas se realiza en los mismos E.U. y el cultivo de coca y marihuana en América del Sur y Centroamericana.

Esto le plantea un reto muy grande a las autoridades de todos los países involucrados, pues para nadie es un secreto que hay demasiadas personas involucradas en el negocio, generalmente ligadas a los gobiernos tanto de uno como de otro país.

A ello debe agregársele que en repetidas ocasiones, tanto la DEA, la CIA y las Policías de los países en cuestión se han visto involucrados en el narcotráfico. Unas veces por razones políticas, otras por razones económicas. Tal es el caso del escándalo a nivel mundial IRÁN-CIA-CONTRAS. Esto se denomina corrupción, flagelo mundial.

Todo esto plantea un serio reto para el sistema legal de Nicaragua, el que, a pesar de contar con leyes que tienen contemplada la lucha contra el uso, tráfico y siembra de estupefacientes, es evidente que posee demasiadas lagunas y vacíos. El principal probablemente lo constituye

Grupo "B"

ya la corrupción, la cual es incitada desde dentro y fuera del país y del propio gobierno, según algunos escándalos en los que se han visto envueltos algunos funcionarios del mismo.

Es por ello que se hace difícil el combate contra las drogas, porque la realidad de las cosas es que el país no está preparado para este tipo de combates, ni en lo material, ni en lo técnico, mucho menos en lo jurídico.

Es importante, pues, que se legisle de manera coherente y consecuentemente con las necesidades del país, de la juventud y de la población en general.

Si no estamos en capacidad de adquirir conciencia del problema nunca podremos ayudar a combatirlas.

Ensayo ganador del Primer lugar.

EL NARCOTRAFICO Y LA EXTRADICION EN NICARAGUA

El problema de narcotráfico se solucionaría, en parte, mediante una ley que permitiera la extradición.

La DEA, en combinación con la policía nacional y el Sistema Judicial serían los encargados de aplicar esta ley. Sin embargo, el papel de la DEA es cuestionado, entre otras cosas, por los métodos que utiliza, tales como el secuestro de ciudadanos acusados o sospechosos, como sucedió con el exgeneral panameño Manuel Antonio Noriega, acusado de narcotraficante y que para capturarlo las tropas yanquis invadieron Panamá

Esto le plantea un reto muy grande a las autoridades de los países involucrados, pues para nadie es un secreto que hay demasiadas gente implicada en el negocio, generalmente ligadas a los gobiernos de uno y otro país.

A ello debe agregársele que en repetidas ocasiones, tanto la DEA, la CIA y las policías de los países en cuestión, se han visto involucradas en el narcotráfico. Una veces por política, otras por razones económicas. Tal el caso del escándalo a nivel mundial IRAN-CIA-CONTRAS.

Todo esto tiene un nombre: corrupción.

Esta situación se convierte en un serio problema para el sistema legal de Nicaragua, el que a pesar de tener algunas leyes que contemplan la lucha contra el narcotráfico, es evidente que posee muchos vacíos y debilidades. Siendo la corrupción del sistema uno de los principales ya que en muchas oportunidades ésta emana del estado. Es por ello que se torno difícil este combate por carecer de preparación técnica y jurídica en esta materia.

Es importante pues, que se legisle de manera coherente y consecuente con el país, la juventud y la ciudadanía en general. Si no se está en capacidad de adquirir conciencia del problema, nunca podrá acabarse con esta lacra. Por ello se considera que una de las leyes más urgentes es aquella que permitirá la extradición de ciudadanos nicaragüenses acusados y condenados por narcotráfico.

ENSAYO GANADOR SEGUNDO LUGAR

La droga y la juventud nicaragüense

La droga se ha convertido en el principal problema que acecha a la juventud nicaragüense. La juventud nicaragüense siempre ha sido víctima, de una u otra forma de las circunstancias en que se ha desarrollado el país, ya que es el estamento más frágil de la sociedad civil.

En el período del régimen somocista, ser joven significaba estar en flagrante peligro porque significaba un signo de ser revolucionario o sandinista. Los jóvenes eran sacados de sus casas o de los colegios tildados de sospechosos para ser interrogados y después el régimen los desaparecía.

En el período sandinista todo joven debía ir a los frentes de guerra a defender la patria de la invasión del imperio norteamericano, de allí que se creara el servicio militar patriótico, el cual debían cumplir obligatoriamente todos los muchachos a partir de los 15 años. En consecuencia en las montañas murieron miles y miles con el sueño de ver liberado a su país del acecho imperial. Han pasado ya casi 10 años desde aquel entonces y a las madres aún les sangra el pecho de dolor: madres sin hijos sin padres.

En la actualidad los púcheres andan por las calles repartiendo droga: crack, marihuana, qué se yo. Ellos primero la ofrecen gratis, insisten e insisten hasta que un día al jovencito o jovencita le da por probarla. Después piensan que será solo una segunda vez, luego dirá que es la última vez y así... esto le ha pasado a muchos, en seguida dejan el bachillerato o la universidad y terminan siendo vulgares adictos.

Es necesario apuntar que ante la falta de una utopía para la juventud, en un país sin esperanza, muchos buscan la droga conscientemente como un mecanismo de liberación en un país donde pareciera cada vez más se le cierran las puertas del éxito a la juventud.

Por todas las situaciones antes mencionadas los jóvenes han vivido acechados, pero hoy más que nunca la juventud, aunque no parezca tienen mayores peligros porque la droga campea en todo el territorio nacional.

ANEXO N° 3

CUESTIONARIO DE ANALISIS SOBRE LA PRUEBA DIAGNOSTICA

Tema: Estructura y aspecto semántico

Objetivo: Correvisar la prueba diagnóstica para determinar si hay claridad en las ideas, manejo apropiado de la estructura del escrito y unidad de sentido.

Orientación: El siguiente cuestionario se basa en el texto escrito de la sesión anterior, prueba diagnóstica, con base en él conteste las siguientes preguntas.

Estructura del escrito

- 1 ¿Existe una oración temática o tesis?
- 2 ¿Hay presencia de argumentos?
- 3 ¿ Están relacionados los argumentos con la oración temática?
- 4 ¿Existe párrafo de cierre?

Claridad de las ideas

- 1 ¿ Aparecen completa las ideas?
- 2 ¿ Hay palabras o frases imprecisas que hacen confusas las ideas?
- 3 ¿ Se observan repeticiones innecesarias?

Unidad de sentido

- 1 ¿ Se relacionan entre sí las oraciones de cada párrafo?
- 2 ¿ Los párrafos abordan un mismo tema?
- 3 ¿ Existe una lógica en la ordenación de las ideas?

Resultados del Cuestionario Aplicado como parte del Diagnóstico

I.- Estructura del Escrito

	¿Hay presencia de esquema?		¿Tesis y argumentos se relacionan?		¿Hay párrafo de cierre o conclusivo?		¿Es un texto expositivo /argumentativo?	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X			X
2		X		X	X			X
3		X		X		X	X	
4	X		X		X			X
5	X		X			X	X	
6	X		X			X	X	
7	X		X		X		X	
8	X		X			X		X
9		X		X	X			X
10	X		X		X		X	
11	X		X			X	X	
12		X	X		X			X
13	X		X		X		X	
14	X		X		X		X	
15		X		X	X		X	
16	X		X		X		X	
17	X		X			X	X	
18		X		X	X			X
19	X		X		X			X
20	X			X	X		X	
21	X		X			X	X	
22	X		X		X		X	
23		X	X		X			X
24		X	X		X			X
25	X		X			X	X	
26	X		X		X			X
27	X		X			X	X	
28		X	X		X			X
29	X		X			X	X	
30	X		X		X			X
Totales	21	9	24	6	20	10	17	13

Resultados del Cuestionario Aplicado como parte del Diagnóstico

II.- Claridad de Ideas

	¿Aparecen completas las ideas?		¿Palabras, frases imprecisas, confusión?		¿Se observan repeticiones innecesarias?	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X			X
2		X	X		X	
3		X		X	X	
4	X			X		X
5	X		X			X
6		X	X		X	
7	X		X		X	
8	X		X			X
9	X			X		X
10		X	X		X	
11		X	X		X	
12		X		X	X	
13	X		X			X
14	X			X	X	
15	X			X		X
16	X		X			X
17		X		X	X	
18	X		X		X	
19		X	X			X
20	X			X		X
21		X	X			X
22	X		X		X	
23		X		X		X
24	X		X		X	
25		X	X			X
26	X			X	X	
27	X		X			X
28		X	X		X	
29	X		X			X
30	X		X		X	
Totales	18	12	20	10	15	15

Resultados del Cuestionario Aplicado como parte del Diagnóstico

III.- Unidad de Sentido

	¿Hay relación entre las oraciones de cada párrafo?		¿Los párrafos abordan un mismo tópico/idea?		¿Se apartan las ideas del tema general?	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X			X
2		X	X		X	
3		X		X	X	
4	X		X			X
5	X		X		X	
6	X			X	X	
7		X	X			X
8	X		X		X	
9		X		X	X	
10	X		X			X
11	X		X		X	
12		X		X	X	
13	X		X			X
14	X		X			X
15		X	X		X	
16	X			X		X
17		X	X		X	
18	X		X		X	
19	X			X	X	
20		X	X			X
21	X		X			X
22	X		X			X
23		X		X	X	
24	X		X		X	
25	X		X			X
26	X			X		X
27		X	X		X	
28	X		X			X
29		X	X		X	
30		X		X		X
Totales	18	12	21	9	16	14

CUESTIONARIO APLICADO AL ENSAYO MODELO

Tema:

La coherencia en el ensayo modelo

Objetivo:

Analizar la estructura y avance de la información en el ensayo modelo con el fin de valorar su contribución en el logro de la coherencia.

Orientación:

Lea detenidamente cada una de las siguientes preguntas y basado/a en el ensayo modelo marque con una equis (x) la casilla que, según su criterio, responde a cada pregunta.

Nº.	Estructura del Escrito	SI	NO
1.	¿Hay presencia de esquema?		
2.	¿Tesis y argumento se relacionan?		
3.	¿Hay oración conclusiva o P. de cierre?		
4.	¿Es un texto expositivo/argumentativo?		
Aspecto Semántico			
1.	¿Se relaciona tema y contenido?		
2.	¿Están bien desarrolladas las idea?		
3.	¿Se relacionan tópicos (t) y comentarios ®?		
4.	¿Hay avance de la información?		

ENSAYO MODELO

	Estructura del Escrito								Aspecto Semántico							
	¿Hay presencia de esquema?		¿Tesis y argumentos se relacionan?		¿Hay párrafo de cierre o conclusivo?		¿Es un texto expositivo/argumentativo?		¿Se relacionan tema y contenido?		¿Están desarrolladas las ideas?		¿Se relacionan tópicos(t) y comentarios(r)?		¿Hay avance de la información?	
Parejas	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1	X		X		X			X	X		X		X		X	
2	X		X			X	X		X		X		X		X	
3		X	X		X		X			X	X			X	X	
4	X			X		X		X	X			X	X			X
5		X		X	X		X		X		X		X		X	
6	X		X		X		X		X		X		X		X	
7	X		X			X		X		X	X			X	X	
8		X	X			X		X	X			X	X			X
9	X			X	X		X		X		X		X		X	
10	X			X	X		X		X		X			X	X	
11	X		X		X		X			X		X	X		X	
12		X	X		X			X		X	X			X		X
13	X			X		X	X		X		X		X		X	
14		X	X			X	X		X		X		X		X	
15		X	X			X	X			X	X			X	X	
Totales	9	6	10	5	8	7	10	5	10	5	12	3	10	5	12	3

Cuestionario Evaluativo Final Aplicado a la Secuencia Didáctica

Objetivo: Conocer la efectividad de la secuencia didáctica en la redacción del ensayo expositivo argumentativo con énfasis en la progresión temática.

Nombre y Apellidos: _____ Fecha: _____

A. Marque con equis (X) en la casilla que le indica la respuesta.

Nº	PREGUNTA	SI	NO
1.-	El trabajo cooperativo en la redacción de los escritos le permitió		
	Aclarar dudas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Enriquecer ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reducir dificultades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reconocer limitaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Interactuar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Mantener motivación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.-	En la etapa de planificación realizó:		
	Planteamiento del problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Visualización del público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Agrupamiento asociativo de ideas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Elaboración del Bosquejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.-	Las estrategias que más utilizó en el proceso de escritura fueron		
	Relectura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Revisión permanente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Reescritura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Discusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Resolución de tareas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.-	Progresión informativa		
	Las estrategias utilizadas en la progresión informativa evitaron digresiones, rupturas e incoherencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Las actividades de escritura ayudaron a la progresión informativa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Valore el grado de coherencia alcanzado en su texto final con una de las siguientes letras: A (Excelente); MB (Muy Bueno); B (Bueno); R (Regular)	<input type="checkbox"/>	

3. Desarrolle brevemente cada una de las siguientes preguntas:
- 1.- ¿Considera que se orientaron bien las actividades durante el proceso de escritura?
 - 2.- ¿Considera que la revisión permanente contribuyó de forma positiva en la escritura y en el logro de una adecuada progresión informativa?
 - 3.- ¿Cual es su valoración del trabajo en equipos?
 - 4.- ¿Fue útil el aprendizaje de la progresión informativa para mejorar la coherencia en el escrito?
 - 5.- ¿Ayudó el análisis del ensayo modelo a inferir las características del ensayo e introducir los conceptos de progresión informativa?
 - 6.- ¿Como valora el cumplimiento de los objetivos orientados desde el inicio?

EVALUACION DE LA APLICACIÓN DE LA SECUENCIA

TEMAS	PREGUNTAS	SI	%	NO	%	Total	%
1.- El trabajo cooperativo permitió	1 Aclarar dudas	25	96	1	4	26	100
	2 Enriquecer ideas	26	100	0	0	26	100
	3 Reducir dificultades	22	85	4	15	26	100
	4 Reconocer limitaciones	25	96	1	4	26	100
	5 Interacción	25	96	1	4	26	100
	6 Mantener motivación	25	96	1	4	26	100
2.- Durante la fase de planificación realización realizó	1 Planteamiento del problema	24	92	2	8	26	100
	2 Visualización del público	22	85	4	15	26	100
	3 Agrupamiento asociativo de ideas	23	88	3	12	26	100
	4 Elaboración del esbozo o bosquejo	26	100	0	0	26	100
3.- Las estrategias más utilizadas fueron	1 Relectura	24	92	2	8	26	100
	2 Revisión permanente	25	96	1	4	26	100
	3 Reescritura	25	96	1	4	26	100
	4 Discusión	24	92	2	8	26	100
	5 Resolución de tareas	26	100	0	0	26	100
Progresión informativa	1 Las estrategias (actividades) utilizadas en la progresión informativa evitaron digresiones, rupturas e incoherencias	23	88	3	12	26	100
	2 Las actividades de escritura ayudaron a la progresión informativa	24	92	2	8	26	100

El grado de coherencia de su texto final es E (excelente); MB (muy bueno); B(bueno); R(regular)	%E	%MB	%B	%R	Total	%
	38	58	4	0	26	100

ENCUESTA AL PROFESOR PARTICIPANTE

Objetivo: Obtener su opinión acerca de la aplicación de la secuencia didáctica.

Orientación: Desarrolle en las hojas adjuntas con la mayor amplitud posible cada una de las siguientes preguntas.

- 1) ¿En qué grado se cumplieron los objetivos de la secuencia?
- 2) ¿Considera que el trabajo cooperativo ayudó a los alumnos a aclarar y enriquecer ideas, reconocer limitaciones, aclarar dudas y reducir dificultades.?
- 3) ¿Cómo contribuyó el trabajo cooperativo a mantener la interacción y motivación en el proceso de escritura?
- 4) ¿Permitió el trabajo en grupo la atención a las diferencias individuales?
- 5) ¿Contribuyó el análisis del ensayo modelo al reconocimiento de las características del ensayo y a la inducción del concepto de progresión temática?
- 6) ¿Se orientaron adecuadamente las actividades durante la fase de planificación?
- 7) ¿Permitió la visualización del público adecuar el texto a sus intereses y necesidades?
- 8) ¿Ayudaron a organizar el escrito con unidad y coherencia, la asociación de ideas y la elaboración del esbozo o bosquejo?

- 9) ¿Cuáles fueron las principales estrategias en el proceso de escritura?
- 10) ¿Se atendieron aquellos alumnos que presentaban mayores dificultades?
- 11) ¿En qué medida la reescritura y la discusión (con los/as profesores/as e intergrupales) ayudaron en la escritura del texto?
- 12) ¿Considera que la relectura y la revisión permanente contribuyeron de forma positiva en la escritura y el logro de una adecuada progresión informativa?
- 13) ¿En qué medida la discusión y reescritura fueron estrategias de mucha ayuda en el proceso de escritura?
- 14) ¿Considera que la resolución de tareas fue una estrategia útil en la enseñanza aprendizaje del ensayo?
- 15) ¿Cómo valora el uso de las cartas de estudio y las pautas de elaboración?
- 16) ¿Cuál es su comentario sobre la incorporación al segundo borrador de las recomendaciones hechas en el primero?
¿Mejoraron los textos?
- 17) ¿En qué medida las estrategias utilizadas en la progresión informativa evitaron digresiones, rupturas o incoherencia en los textos de los alumnos?
- 18) ¿Ayudaron las actividades de escritura a la progresión informativa? ¿Cuáles?
- 19) ¿Cuál es su apreciación acerca del grado de coherencia de los textos finales?