

HACIA UNA COMPRENSIÓN INTERACTIVA DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS

TOWARD AN INTERACTIVE COMPREHENSION OF ARGUMENTATIVES TEXTS

Miguel Del Pino Sepúlveda
Centro Educacional Adventista de Los Ángeles, C.E.A.L.A.
Jaime Repullo 934, Huertos Familiares. Talcahuano. VIII Región.
Chile. Mail: migueldelpinosepulveda@gmail.com

Karen Silva González
Preuniversitario CAMPUS.
O'higgins 1104, Concepción, VIII Región. Chile.
karensilvagonzalez@gmail.com

Pablo Soto Ormeño
Liceo Domingo Ortiz de Rozas de Coelemu.
Héroes de la Concepción 342, Región del Bío Bío
psoto28@educarchile.cl

Alejandra Toloza Salech
Liceo A 131, Buin.
Maipú 402 - 5 Buin. Región Metropolitana. Santiago. Chile.
alejandrasts@gmail.com

Recibido: 30/06/2009 Aceptado: 30/10/2009

RESUMEN:

La siguiente investigación es un estudio cualitativo acerca de los factores pedagógicos que pudieran incidir en la comprensión de textos argumentativos al incorporar al aula la metodología de grupos interactivos y colaboradores de aprendizaje como lo establece el modelo pedagógico Enlazando Mundos. En cuanto a resultados se develó que la enseñanza tradicional de comprensión no es la óptima, lo que permite dilucidar que es necesario una actitud dialógica y participativa en la enseñanza y práctica de la comprensión de textos argumentativos.

Palabras clave: enseñanza, comprensión, textos argumentativos, grupos interactivos.

ABSTRACT

This is a qualitative study for research on the pedagogical assumptions that influence the teaching of reading comprehension exercises with an argumentative text. It raises questions about the contribution made by educational collaborators, Enlazando Mundos, in the teaching of reading comprehension with an argumentative text. The paper suggests to examine the extent to which collaborative teaching approaches account for better learning outcomes.

Key words: teaching, comprehension, argumentatives texts, interactives groups.

1. Problematicación

Se ha observado que la enseñanza tradicional del lenguaje no ha obtenido óptimos logros académicos en los estudiantes chilenos (Brauchy, 2008; Ferrada, Bastías, Brauchy y Saldaña, 2008), y la primera pregunta que surge es ¿por qué nuestros jóvenes, si son productores de textos en cualquiera de sus versiones (chat, facebook, fotolog, mensajes de textos, etc.), no comprenden lo que leen? Respecto a esto, se presenta la siguiente problemática: por un lado, la comprensión de textos va arraigada al tipo de texto leído. Por ejemplo, un mensaje de texto enviado por celular, que presenta economía lingüística, es entendido por el joven debido a que puede decodificar la información, sin embargo, esto no ocurre con un texto literario o de carácter científico. Por otro lado, al momento de enfrentarse a un texto de mediana dificultad, los estudiantes presentan deficientes rasgos de decodificación, lo que se entiende como escasez de vocabulario o que no conllevan con la lectura una fluidez comprensiva (se distraen con facilidad, etc.). Por estos motivos los establecimientos educacionales (en todas sus modalidades), incorporan métodos de lectura, como por ejemplo, la lectura silenciosa o lectura guiada, que si bien permiten al estudiante adentrarse a un ambiente silencioso de estudio propicio para la concentración, nadie asegura que ese joven esté comprendiendo el texto que está leyendo.

Se ha demostrado que tanto la enseñanza de comprensión de textos, y específicamente de textos argumentativos, no ha mejorado en los últimos años desde que se introdujo la reforma educacional chilena (1990-1994) esto debido a que el sistema educativo actual no logra dar respuesta a estrategias de enseñanza que abarquen la totalidad de tipos de establecimientos (Municipales, Subvencionados y Particulares) existentes en Chile.

En el ámbito escolar, una falencia que se evidencia en torno a la lectura es que se le considera como una "habilidad para pronunciar las palabras escritas de un texto con cierta fluidez; apenas el niño alcanza un dominio suficiente del código escrito para descifrar las grafías con un cierto grado de automatización, se afirma que ya sabe leer... (cuando) hablamos de crisis de la lectura nos referimos, fundamentalmente, a la falta de comprensión que evidencian los jóvenes recién egresados de enseñanza básica, media y universitaria" (Peronard, 1997: 33). En base a esto se observa en el profesorado la actitud errada frente al niño que, sabiendo decodificar los signos gráficos, cree que la comprensión viene junto a este aprendizaje por añadidura.

Como se mencionó anteriormente, una constatación que surge al mirar la realidad chilena es que la situación del sistema educativo actual es cada vez más desigual en cuanto a las evidencias de acuerdo a los instrumentos evaluativos (Simce o pruebas estandarizadas) que presentan diferencias de rendimiento entre los establecimientos particulares pagados, subvencionados y municipales. Esta brecha es mayor si se analizan los puntajes SIMCE en relación al Índice de Vulnerabilidad Educativa (IVE) de cada establecimiento. Las cifras señalan que las escuelas altamente vulnerables que obtienen puntajes superiores al promedio no alcanzan a ser veinte (Bellei, Muñoz, Pérez y Raczynski, 2004). Se puede decir entonces que la gran mayoría de nuestros niños y jóvenes tienen acceso a la educación básica y media, pero no tienen el mismo derecho a contar con una educación de calidad.

La literatura actual (Flecha, 1997; Ferrada, 2001, 2008; Elboj y otros, 2002; Ferrada y Flecha, 2008) demuestra que la superación de las desigualdades educativas no se resuelve con los modelos tradicionales con los que opera actualmente la escuela. Se requiere la participación de toda la comunidad para

lograr verdaderas mejoras en la calidad de los aprendizajes de este tipo de alumnado, proceso en el que la incorporación de variados referentes y agentes educativos resultan determinantes e imprescindibles.

En este contexto, existen experiencias tanto nacionales como internacionales (Enlazando Mundos, comunidades de aprendizaje¹, CREA², etc.) que, entre sus características, en el proceso de enseñanza incorporan agentes sociales al aula (Colaboradores de aprendizaje).

Sin embargo, los estudios en educación sobre desigualdad educativa no presentan investigaciones realizadas en ciertos establecimientos que si bien obtienen, en general, altos puntajes en pruebas estandarizadas, poseen cursos con bajo rendimiento académico y cuyos alumnos son caracterizados como jóvenes de mala conducta en el aula.

Lo expuesto anteriormente motiva esta investigación que, en el marco de una intervención pedagógica que incorpora una metodología interactiva generalmente dirigida a establecimientos con alta vulnerabilidad social y económica, ahora se implementó en un establecimiento que no tiene esta condición, pero que muchos de sus cursos obtienen bajos resultados académicos, especialmente en el subsector de lenguaje y comunicación. En este contexto, se pretende observar qué factores pedagógicos podrían mejorar el rendimiento académico en la comprensión de textos argumentativos por medio de la intervención pedagógica con grupos interactivos.

2. Revisión bibliográfica

2.1. Comprensión de textos argumentativos

La comprensión de un texto se debe no sólo a los contenidos que se trabajan en lo que a lectura comprensiva respecta, sino también a la metodología empleada por los profesores (Parodi y Núñez, 1998). Basta con mencionar el problema que tienen los estudiantes al intentar relacionar dos ideas dentro de un texto que aparentemente parecen no estar conectadas, o los problemas que tienen para estudiar porque no comprenden las lecturas que les son asignadas, lo que deriva en bajas calificaciones no sólo en el área de lengua castellana y comunicación. Una explicación a estos resultados pudiese verse entendida en Gómez Macker cuando dice que "la comprensión verbal, sea oral o escrita, entre otras importantes características, esta clase de comportamientos acontece en la interioridad del individuo y, sin embargo, lo trasciende" (1998: 43); de ahí que la comprensión que un sujeto realice va ligada a lo que otro también pueda comprender y compartir de su propia comprensión. Por esta misma razón es que se hace imprescindible que la clase de lengua castellana y comunicación se transforme y preocupe de poner énfasis en el desarrollo de estrategias y habilidades en los procesos de comprensión que vayan más allá de la memorización de algunos párrafos parciales, como a desarrollar y utilizar la información o el contenido con el propósito que le ha dado el autor del texto para realizar nuevas tareas; lo que se relaciona con el texto argumentativo debido a que es una tipología textual de alta complejidad, ya

¹ Las comunidades de aprendizaje cuentan con una "larga trayectoria de transformación social y educativa y desarrollo de una nueva pedagogía" (Ferrada y Flecha, 2008: 42). La primera comunidad de aprendizaje la encontramos en la Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí en un barrio obrero de Barcelona. Entre los objetivos de las comunidades de aprendizaje, se encuentra superar las desigualdades formativas a través del aprendizaje dialógico.

² Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), desarrolló un proyecto de reforma de centros educativos en comunidades de aprendizaje resultado de una larga trayectoria de investigación en las mejores teorías y prácticas internacionales para la superación del fracaso escolar y el aumento de la cohesión social (Ferrada y Flecha, 2008).

sea por un factor de construcción (producción escrita y oral), o por un factor de empleo (utilización) por tanto exige, además, complejas tareas para que el lector comprenda lo que lee.

La argumentación es considerada en los planes y programas desde dos perspectivas: la primera, como un "medio a través del cual expresamos con fundamento nuestras posiciones o puntos de vista con el propósito de convencer razonadamente o de persuadir afectivamente a los receptores del discurso acerca de la validez de nuestras posiciones" (Mineduc, 2000: 24), la segunda perspectiva considera la función social de la argumentación, por lo que se propone que los estudiantes deben ser orientados "para que aprecien el valor que ese intercambio de razones y argumentos tiene para el entendimiento entre los seres humanos – incluido el entenderse acerca de qué y por qué no se está de acuerdo- para la convivencia habitual en todas las formas de relación que las personas establecen y que es elemento fundamental de la vida y de la convivencia democráticas" (Mineduc, 2000: 29). En la primera perspectiva se observa que la argumentación es un medio para persuadir y convencer a otro, mientras que la segunda, destaca la importancia del hecho argumentativo para la convivencia social. Asimismo, la primera perspectiva, centra sus criterios de validez de los argumentos en el éxito o fracaso de la argumentación. En cambio la segunda, en la razonabilidad del discurso.

Si consideramos que "la comprensión no es concebida como un proceso de transferencia de significados del texto escrito a la mente del lector, sino como producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido" (Peronard, 1998: 35), es que no se pueda dar cuenta de todos los procesos involucrados en este proceso mayor llamado comprensión, ya que depende de una serie de procesos cognitivos y no cognitivos, muchos de ellos aún no totalmente determinados (Rincón y otros, 2005).

Al revisar algunas ideas teóricas al respecto, se esclarece que la comprensión de textos no puede ser entonces un proceso único y menos mecánico, pues esta manera de entenderla representa la memorización, irremediamente, de textos que se quieren comprender como primer paso para, a través de este proceso conseguido, realizar nuevas y más complejas tareas de crítica y revisión.

Van Dijk y Kintsch (1983) explican la comprensión de textos como la construcción de una representación semántica de los contenidos del texto en varios niveles y a través de la acción de varios procesos. Esta construcción, según Van Dijk (1994), está ligada a lo que él llama cognición social. Por lo tanto, cuando nos enfrentamos a un texto, con "sus estructuras globales, semánticas, sintácticas, en todos sus niveles, a partir de la gramática de los textos y la teoría narrativa, se tiene entonces un sistema de cognición" (1994: 30). Para que el lector lleve a cabo el proceso de comprensión, estos autores desglosan un proceso de desestructuración tanto a nivel global como local de los textos.

Este modelo se basa, en dos supuestos básicos: un supuesto cognitivo y un supuesto contextual (van Dijk y Kintsch, 1983; van Dijk, 1994, 2007) . El primero, hace referencia a los procesamientos de los datos externos y al mismo tiempo a la utilización de información interna disponible en el texto que sirva para interpretarlo. El segundo, en el cual se orienta esta investigación, hace mención a la idea de que la comprensión no es sólo un proceso cognitivo, sino un evento psicosocial en el que el texto pertenece a una situación y a un contexto sociocultural determinado. El lector, por lo tanto, debe realizar un proceso de lectura en el cual el texto es

secuencialmente analizado y procesado simultáneamente, con la intención de extraer la información verdaderamente fundamental, sin la cual sería imposible comprender el texto en cuestión. Por el análisis minucioso que este modelo le permite al lector realizar con el texto que se le presente, es que se vuelve una alternativa eficiente para la comprensión de un texto argumentativo. Este tipo de texto y sus modelos de análisis, tanto la Nueva Retórica como la Pragma dialéctica, lo dotan de características que son necesarias de analizar de manera ordenada e iniciada a partir de la percepción morfosintáctica y esquemática que el lector tenga del texto. De esta manera, el lector irá percibiendo las oraciones o fragmentos de éste en los que irá asignando significados decodificados en cada uno, lo que le permitirá dejar información redundante o innecesaria del texto en función de aquella que le posibilite el proceso comprensivo, hecho que dependerá tanto de la relación con los conocimientos del lector como también de las relaciones de correferencia entre las proposiciones del texto.

Parte importante de la comprensión, que si bien es aprovechable y utilizable según la elección del lector, es la comprensión grupal del texto leído. El hecho de discutir mi comprensión lectora con la de otras personas ayuda a comprender mejor el texto. Como dice Gómez Macker "...lo que cada cual tiene que hacer para comprender un texto es intranferible...cuando alguien me ayuda a comprender un texto, es posible que su colaboración reduzca mi esfuerzo y fortalezca mi ánimo, proporcionándome conocimientos previos indispensables o enseñándome estrategias apropiadas..." (1998: 44). De esta manera, se considera que la comprensión no es sólo un proceso individual, sino que se complementa con lo que los demás tengan que decir al respecto de mi y su lectura. El mismo autor citado anteriormente propone también que "... es normal y antropológicamente positivo que quien comprenda algo intente también comunicarlo a otros para comprobar o comprobarse cuán bien ha comprendido" (1998: 46). Como ya sabemos, un individuo lleva a cabo una compleja serie de procesos cognitivos que le permiten comprender un texto, lo cual le será más complicado dependiendo no sólo del tipo de texto que haya leído, sino además de los conocimientos previos que posea, su capacidad de socialización, entre otros factores. En otras palabras, la cognición social de los individuos depende exclusivamente de su propia capacidad de socialización. Condor y Antaki proponen que "el interés se centra en el modo como las personas, en tanto miembros de culturas o grupos particulares, perciben y describen el mundo social, y en la forma en que se lo piensa o describe en el curso de la interacción social" (2006: 454). De este modo se puede sugerir que este tipo de práctica es beneficiosa tanto para la comprensión de los individuos que participan del diálogo como para desarrollar un nivel social de interpersonalidad. Por ende, la comprensión de textos argumentativos (y de todo tipo de texto) se vuelve más enriquecedora debido a la experiencia de intercambiar información, ideas, críticas que se tengan al respecto del texto leído, en comparación a leer aisladamente. Que el lector pueda compartir lo que comprende del texto con otro que poseerá nuevas nociones del mismo texto leído, potencia el proceso comprensivo: "la comprensión humana descansa en el acto único e intrapersonal del individuo que comprende algo y comprende que ha comprendido; se explicita y confirma cuando comparte con otros lo comprendido en un gesto de plena interpersonalidad" (Gómez Macker, 1998:45).

Si revisamos las aportaciones realizadas por el modelo pedagógico "Enlazando Mundos" se pueden distinguir ciertas características que pudieran incidir beneficiosamente en los procesos comprensivos de un texto, preferentemente argumentativo, ya sea tanto en su característica cognitiva como social. El hecho de que los participantes puedan compartir sus puntos de vista con otro que por medio de un "modelo didáctico eminentemente interactivo, que basa su accionar

en las múltiples interacciones de la mayor diversidad de agentes sociales que sea posible ingresar al aula (colaboradores de aprendizaje), a fin de ofrecer la mayor diversidad de formas de enseñar y formas de aprender" (Ferrada, 2008: 48) pone en posibilidad de aprendizaje al alumno que revisa un texto argumentativo que muchas veces le parece ajeno, mayormente por las temáticas que le son presentadas. Esta revisión en conjunto y por medio de guías de aprendizaje enfocadas a distintas habilidades comunicativas "moviliza los aprendizajes instrumentales (texto argumentativo, modelos de análisis y de comprensión) y sociales del alumnado", entregándoles herramientas de tipo consciente e inconsciente para acercarse y analizar comprensivamente el texto en cuestión, de manera que por medio de un proceso social y dialógico de acercamiento al texto pueda desarrollar también aquel proceso cognitivo necesario para comprender. El grupo interactivo, por ejemplo, hace que el ejercicio argumentativo sea una práctica constante, acercando la argumentación en un contexto real al estudiante, transformándolo al pasar de las intervenciones pedagógicas en un automatismo que no anula el proceso consciente en el que también ambos se potencian.

2.2. Grupo de Investigación e Intervención para la Promoción de la Igualdad Educativa: "ENLAZADOR DE MUNDOS"

"Enlazador de Mundos" (ver Ferrada, 2008) ha elaborado un proyecto de intervención pedagógica denominado Enlazando Mundos que constata, en el resultado de sus investigaciones, la mejora de los aprendizajes en escuelas de vulnerabilidad social debido al trabajo colaborativo de todos los participantes. Entre estos resultados se encuentra la nivelación hacia arriba que se produce en la totalidad del alumnado en cuanto a logros de aprendizajes, como también la mejora sustantiva del archivo cultural del alumnado, la mejora del ambiente escolar, el surgimiento de redes de colaboración, entre muchos otros (Ferrada, 2008).

Enlazando Mundos asume como modelo didáctico una metodología de grupos interactivos y colaboradores de aprendizaje para el trabajo en aula, la que se explicita a continuación.

2.2.1. Grupos interactivos: organización del aula

Del aula tradicional distribuida en "filas de estudiantes, unos tras otros y que se mantienen fijos en sus puestos de trabajo, y donde sólo hay una persona adulta" (Ferrada y Flecha, 2008: 55), se distribuye el curso en pequeños grupos dependiendo del número de estudiantes del curso. Cada grupo, moderado por un colaborador de aprendizaje, rota a otro grupo cada 10 ó 15 minutos luego de terminada la actividad.

"De trabajar en un aula que promueve eminentemente acciones educativas de carácter teleológico, a ser un aula que se desenvuelve en contextos de acciones comunicativas" (Ferrada y Flecha, 2008: 55).

2.2.2. Colaboradores de Aprendizaje

Los colaboradores de aprendizaje son entendidos como agentes sociales, tanto externos (estudiantes universitarios, profesores universitarios, primos de los niños, etc.) como de la misma escuela (apoderados, auxiliares, compañeros de cursos superiores, etc.) que participan en el proceso de enseñanza al interior del aula, y como su nombre lo dice, colaboran al profesor.

La literatura científica dice que para un profesor es imposible atender a la totalidad de necesidades que se producen al interior del aula, y se dificulta aún más con estudiantes provenientes de sectores/contextos socioeconómicos vulnerables (Dávila y otros, 2005). Por lo tanto, el ingreso de agentes externos al

aula produce una mejora en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Ferrada, 2008) ya que, como se explicitará más adelante, el estudiante (entre otras cosas) observa múltiples referentes sociales de los que adquiere distintas maneras de aprender un contenido, además de expectativas de vida.

2.2.3. Material didáctico

Cada colaborador de aprendizaje está encargado de un material didáctico diferente o similar de otro colaborador. En esta investigación se elaboraron guías de aprendizaje, en las que se explicitaba teórica y prácticamente el contenido revisado por los agentes. Las guías de aprendizaje fueron elaboradas en torno a cinco categorías definidas por Brauchy (2008), con el fin de que las actividades cumplieran con el requisito de dialogicidad. Las categorías³ trabajadas por el autor son: Conversación y oralidad, Comunicación, Lectura, Manejo de la lengua y Escritura. El fin de este material didáctico es promover la dialogicidad en los grupos interactivos.

3. Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo la metodología comunicativa crítica, la que hace referencia a que los significados se construyen comunicativamente por medio de la interacción entre los sujetos participantes (investigadores e investigados). Con esta metodología se pretende no sólo describir y explicar la realidad, ni comprenderla e interpretarla con el objetivo particular de estudiarla, sino que también transformarla, de tal manera que se puede construir el objeto de estudio a través de las interpretaciones, reflexiones y teorías de las propias personas participantes en la realidad social que se pretende transformar (Gómez y otros, 2006).

3.1. Caracterización de los sujetos investigados

Según los criterios de selección de esta investigación, la caracterización de los sujetos investigados fue la siguiente:

Profesora (profesora): con cinco años de experiencia laboral. Licenciada en Educación, Profesora de Español. Universidad de Concepción. Magíster en Gestión en Liderazgo. Universidad de Concepción.

Estudiantes (E3): 44 estudiantes de tercer año de enseñanza media de un liceo municipalizado de la ciudad de Coronel. Las edades de este curso fluctúan entre 17 a 19 años.

Colaborador de aprendizaje A (CA): Estudiante de quinto año de Pedagogía en Lenguaje y Comunicación, alumna tesista. Universidad Adventista de Chile. 23 años. Formada como colaboradora de aprendizaje.

³ Las categorías se definen: **Conversación y oralidad:** "es aquella experiencia en que el niño es capaz de reconocerse y posicionarse en el mundo a través de la palabra oral y su cuerpo, mediante 1) la práctica de diálogos igualitarios: intervención, aportes, argumentaciones; 2) la conversación afectiva que fomenta la iniciativa y el establecimiento de turnos en contextos naturales y familiares, a fin de reconocer las alternativas de proyectos discursivos: estilos y registros de habla". **Comunicación:** "comprende la comprensión y reconocimiento de todas las experiencias comunicativas". **Lectura:** "es una comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados, que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados". **Manejo de la lengua:** "comprende el desarrollo y el manejo de la dimensión instrumental: necesidad formativa e informativa, respecto del manejo lingüístico de los niños: morfología, sintaxis, semántica y pragmática". **Escritura:** "se considera como un diálogo entre los conocimientos de la vida cotidiana constitutivos de su identidad cultural con los de formas más elaboradas para explicar los aspectos de la realidad. Lectura y escritura son entendidas como experiencias complementarias: soy partícipe y agente en tanto puedo leer y escribir comprensivamente, esto es, lector autónomo; escritor analítico y crítico" (Brauchy, 2008 en Ferrada, 2008:45).

MIGUEL DEL PINO; KAREN SILVA; PABLO SOTO; ALEJANDRA TOLOZA

Colaborador de aprendizaje B (CB): Estudiante de segundo año de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación. Universidad Católica de la Santísima Concepción. 19 años. Formada como colaboradora de aprendizaje.

Colaborador de aprendizaje C (CC): Estudiante de quinto año de Pedagogía en Educación Media en Lenguaje y Comunicación, alumno tesista. Universidad Católica de la Santísima Concepción. 23 años. Formado como colaborador de aprendizaje.

En consecuencia, se construyó un estudio de caso de carácter inclusivo (Stake, 1998), ya que consideró la complementariedad entre el conjunto de sujetos que componen el aula, a saber: 1 profesora, 3 colaboradores de aprendizaje y los 44 alumnos del curso seleccionado, en relación con la metodología de grupos interactivos que desarrolla la intervención pedagógica, a fin de dar cuenta, desde la construcción del discurso de los distintos sujetos que participan, de la identificación de factores pedagógicos que pudieran ser determinantes en la comprensión de los textos argumentativos involucrando todos los niveles de concreción en el aula.

3.2. Modelo de intervención

En el curso seleccionado se implementó durante un mes y una semana de trabajo (15 horas pedagógicas) la metodología de grupos interactivos. El grupo de investigación de este seminario elaboró previamente 60 guías de actividades de tipo dialógico (Brauchy, 2008) referidas al contenido de comprensión de textos argumentativos. La profesora revisó y validó las guías de trabajo. Los contenidos revisados fueron: a) Niveles de comprensión de textos de mediana dificultad, b) Introducción a la argumentación basada en la retórica Aristotélica, c) Modelo argumentativo de Toulmin, d) Comprensión de textos argumentativos en función del modelo de Toulmin, e) Modelo argumentativo Pragma dialéctica, f) Comprensión de textos argumentativos en función de la Pragma dialéctica.

El grupo curso se dividió en cuatro grupos interactivos en cada clase, con 7 u 8 estudiantes distribuidos de forma heterogénea. La profesora realizó la distribución de manera de que cada grupo quedó formado equitativamente en rendimiento, comportamiento y sexo (es decir, la misma cantidad de hombres y mujeres, estudiantes de mejores resultados con los de bajo resultado, de buen y mal comportamiento). Para evitar desorden entre las actividades por la cantidad de estudiantes y la pérdida de tiempo que producía la rotación, fueron los colaboradores de aprendizaje quienes, luego de finalizada la actividad, se rotaban de grupo interactivo. La profesora fue la encargada de coordinar el tiempo de cada actividad, el trabajo de los colaboradores, responder dudas y negociar las demandas pedagógicas de los estudiantes durante el proceso. Los investigadores ayudaban al trabajo de los colaboradores de aprendizaje y cooperaban con la labor de la profesora.

3.3. Técnicas de recogida de información de orientación comunicativa

Las técnicas de recogida de información de orientación comunicativa que se seleccionaron en la presente investigación son: entrevista comunicativa y grupo de discusión comunicativo (ver Gómez y otros, 2006).

3.4. Validación

Se realizó mediante la aplicación de los criterios de validación propios de esta metodología, a través de los cuales se analizó y seleccionó la información: 1) diálogo intersubjetivo, 2) pretensiones de validez y 3) compromiso, a cada uno de

los párrafos comunicativos previamente seleccionados.

3.5. Técnicas de análisis de los datos

En la metodología comunicativa crítica la información recogida admite varios niveles de análisis. En el caso de esta investigación se utilizaron dos: el nivel básico de análisis y el nivel amplio de análisis. Se analizaron 117 párrafos comunicativos, de los cuales 108 pertenecen a la dimensión transformadora y 7 a la exclusora.

3.6. Categorías y Subcategorías de análisis

Objetivo General: Develar, por medio de la valoración discursiva de los sujetos investigados, los factores pedagógicos que inciden en la enseñanza de comprensión de textos argumentativos cuando se utiliza la metodología de grupos interactivos.		
Objetivo específico 1: Identificar los factores que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de textos argumentativos que se lleva a cabo con la metodología de grupos interactivos.		
<p>Categoría:</p> <p>Factores que inciden en el aprendizaje:</p> <p>Todos aquellos factores que dentro del aula y con la implementación de la metodología de grupos interactivos, influyen en el aprendizaje de los estudiantes desde una valoración discursiva de los sujetos.</p>	<p>Subcategorías:</p> <p>Organización de aula: Se entiende por organización de aula a aquella que distribuye al alumnado en pequeños grupos denominados interactivos, cuyo número depende del tamaño del grupo-clase.</p>	<p>¿Qué prácticas pedagógicas se evidencian con la implementación de grupos interactivos en el aula que influya en la comprensión de textos argumentativos?</p>
	<p>Rol de los participantes: Se entiende por participantes a los agentes que trabajaron en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula: profesora y colaboradores de aprendizajes.</p>	<p>¿Qué rol cumple el profesor durante el trabajo con grupos interactivos que influya en la comprensión de textos argumentativos?</p>
		<p>¿Qué rol cumple el colaborador de aprendizaje en el proceso de enseñanza-aprendizaje que influya en la comprensión de textos argumentativos?</p>
	<p>Medios lingüísticos:</p> <p>Se entiende por medios lingüísticos el uso que se le da a la lengua que permite actualizar y renovar consensos, transmitir y compartir emociones y sentimientos, así como proponerse alcanzar un entendimiento racionalmente motivado a través del diálogo.</p>	<p>¿Qué importancia tiene y cómo influye en la comprensión de textos argumentativos el hecho de que todos los estudiantes, al interior del grupo interactivo, puedan dar su opinión respecto del contenido (plantear sus dudas, explicar a sus compañeros, evaluarse a sí mismos y con los demás agentes que participan en el proceso)?</p>

	<p>Funciones del material didáctico: Se entiende por material didáctico al uso de guías referidas a los contenidos instrumentales de comprensión de textos argumentativos, las cuales están elaboradas en función de promover el diálogo al interior del grupo interactivo.</p>	<p>Para la enseñanza de comprensión de textos argumentativos ¿es relevante que un mismo contenido sea revisado de distintas maneras? ¿Por qué?</p>
<p>Objetivo específico 2: Caracterizar las dinámicas comunicativas generadas al interior del grupo interactivo que favorecen el aprendizaje de textos argumentativos.</p>		
<p>Categoría: Dinámicas comunicativas: Aquellas instancias en que el lenguaje es utilizado a juicio de los sujetos investigados con resultados influyentes en la comprensión de textos argumentativos.</p>	<p>Subcategorías: Lenguaje utilizado en la ejemplificación de los contenidos: Se entiende por lenguaje utilizado en la ejemplificación al uso que se le da a la lengua para ejemplificar el contenido de comprensión de textos argumentativos.</p>	<p>¿Qué registro de habla utiliza el colaborador, profesor y propios estudiantes en la ejemplificación de contenidos que influya en la comprensión de textos argumentativos?</p>
	<p>Lenguaje utilizado en la explicación de los contenidos: Se refiere al tipo de lenguaje y registro utilizado en la explicación del contenido de comprensión de textos argumentativos.</p>	<p>¿Qué registro de habla utiliza el colaborador, profesor y propios estudiantes en la explicación de contenidos que influya en la comprensión de textos argumentativos?</p>
	<p>Lenguaje no verbal utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Se entiende por aquel lenguaje no verbal que se utiliza en el proceso de enseñanza- aprendizaje del contenido de comprensión de textos argumentativos.</p>	<p>¿En qué momentos del trabajo, al interior del grupo interactivo, cuando se enseña comprensión de textos argumentativos, se emplean recursos no verbales para la ejemplificación y explicación de los contenidos que influya en la comprensión de textos argumentativos?</p>

Esta tabla presenta las categorías y subcategorías de análisis con las respectivas preguntas que fueron utilizadas para la recolección de datos en los sujetos investigados.

4. Resultados de la investigación e interpretación

La interpretación de los resultados se realiza por cada categoría matriz y sus subcategorías de análisis.

4.1. Interpretación de resultados de la categoría "Factores que inciden en el aprendizaje"

Organización de aula:

Aula en constante dinamismo: la metodología de grupos interactivos mantiene al curso en constante rotación, lo que se constituye en un factor pedagógico favorable para la comprensión de textos argumentativos ya que los estudiantes, al rotar de un grupo a otro (como se verá más adelante), observan no sólo distintos referentes sociales, sino que además diferentes maneras de apropiarse del contenido, lo que permite el diálogo igualitario.

Ferrada y Flecha plantean que de la organización tradicional del aula que "promueve eminentemente acciones educativas de carácter teleológico, (pasa)⁴ a ser un aula que se desenvuelve en contextos de acciones comunicativas..." (2008: 55). Observar a otro referente social (otro colaborador de aprendizaje) en la "dinámica dialógica de grupos interactivos se producen dos procesos que ocurren al mismo tiempo: aumenta el aprendizaje instrumental porque se multiplican las actividades de enseñanza y aprendizaje para todos y todas, así como mejora la solidaridad de base al no excluir a ningún estudiante de los aprendizajes que son valorados en la actual sociedad del conocimiento" (Ferrada y Flecha, 2008: 56).

Cubre la totalidad de ritmos de aprendizaje: esta metodología permite que todos los estudiantes tengan la misma oportunidad de aprender el contenido que se revisa, debido a la diversificación de posibilidades de aprendizaje, pues se les ofrecen múltiples acercamientos hacia un mismo contenido, múltiples alternativas de enseñanza y ayuda a reforzar, además, las distintas competencias comunicativas. "Esta organización ofrece varias posibilidades para el aprendizaje a cada alumno, dado que en cada grupo encuentra una forma distinta de enseñar representada por un colaborador de aprendizaje distinto, y una actividad distinta para aprender lo mismo, lo que permite proyectar que alguna de esas formas de aprender y de enseñar puede encontrar correspondencia con el alumno" (Ferrada, 2008: 48). Esta metodología ofrece, por lo tanto, variadas maneras de comprender un texto argumentativo, y dependiendo del alumno, en una o más estaciones de trabajo comprenderá el contenido, ya sea por afinidad con el colaborador, por el diálogo crítico en función del contenido, la motivación que implica la competencia comunicativa desarrollada por el estudiante, etc. Gómez Macker plantea que "...lo que cada cual tiene que hacer para comprender un texto es intrasferible...cuando alguien me ayuda a comprender un texto, es posible que su colaboración reduzca mi esfuerzo y fortalezca mi ánimo, proporcionándome conocimientos previos indispensables o enseñándome estrategias apropiadas..." (1998: 44). Esto refuerza la idea de que para el proceso de comprensión de un texto argumentativo es necesario que sea compartida la reflexión, las dudas, las estrategias de comprensión del otro, etc. Ferrada y Flecha explican que la organización del aula en grupos interactivos es transformadora, ya que se "observa desde una nueva distribución del alumnado, inclusiva y dialógica, hasta la atención personalizada para cada estudiante dando cuenta del estilo y ritmos de aprendizaje de cada uno y de distintos tipos de enseñanza en una misma clase, de los tiempos de concentración y de la heterogeneidad del alumnado" (2008: 56).

⁴ Lo que está entre paréntesis es de los investigadores.

Proximidad con los estudiantes: la distribución de los estudiantes en los grupos interactivos produjo un replanteamiento de la distribución tradicional de la sala de clases. Por el menor número de estudiantes que hubo en cada grupo, los alumnos pudieron participar en la totalidad de las actividades, lo cual permitió que tanto los colaboradores como los estudiantes tuviesen la oportunidad de expresarse y dialogar en conjunto e igualmente, además de encontrar una correspondencia entre las distintas formas de enseñar (colaboradores de aprendizaje) y aprender que cada uno de ellos poseía. En el proceso pedagógico de la enseñanza de comprensión de textos argumentativos es relevante el trabajo cercano con los estudiantes, ya que se les presta mayor atención a los alumnos que muchas veces en aulas masivas no plantean sus dudas, no comentan los contenidos porque no se les presta atención o por miedo a quedar en ridículo. Ferrada, en cuanto al principio de aprendizaje de emocionalidad, dice que "somos sujetos biológicamente empáticos por lo mismo requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica. Es necesario ser tocado en la emoción por el otro que está a mi lado para vincularse a plenitud en el aprendizaje intersubjetivo" (2008: 48). En correspondencia, Maturana plantea que "todo sistema racional tiene un fundamento emocional. Las emociones no son lo que corrientemente llamamos sentimientos. Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales, dinámicas que definen nuestros distintos dominios de acción en que nos movemos. Cuando uno cambia de emoción, cambia de dominio de acción" (2001: 8). Esto conlleva a que un estudiante se sienta cómodo y aprenda en un grupo determinado o que tenga puntos afines con el colaborador o colaboradora, por lo mismo responde al hecho de que aprenda a comprender textos argumentativos en distintos dominios de acción, pero todos en función de diálogo, de acción comunicativa (Habermas, 1987).

Rol de los participantes:

Rol de la profesora

Rol como coordinadora: la profesora desarrolla el rol de coordinadora durante el proceso educativo que se lleva a cabo mediante los grupos interactivos. Su rol se constituye de modo opuesto al que cumple en el modelo tradicional de enseñanza, "así, de ser un agente solitario y único moderador del proceso de enseñanza y aprendizaje, pasa a ser un coordinador profesional de un equipo de colaboradores de aprendizaje que ponen en práctica una diversidad de oportunidades de aprendizaje para el conjunto de sus estudiantes" (Ferrada, 2008: 48). La profesora, además de estar encargada de coordinar el trabajo pedagógico, está al tanto de todos los procesos que ocurren en el aula. La docente debe coordinar la clase porque en tal acto fundamenta uno de sus quehaceres primordiales como pedagogo, la responsabilidad en la construcción de sujetos y la preocupación por los límites de formación que entrega (Brauchy, 2008). Para la enseñanza de comprensión de textos argumentativos el profesor, al ser coordinador del aula, permite que en ese espacio se multipliquen las alternativas de enseñanza instrumental y social, ya que se preocupa del quehacer del colaborador de aprendizaje y vela por el cumplimiento de las actividades. En este sentido, se encuentra otro rol similar del profesor que es el de mediador.

Rol como mediadora: la profesora está dispuesta a resolver dudas y las problemáticas que se presentan en los grupos interactivos. La mediadora se encarga de controlar el desarrollo de las actividades, el avance de los contenidos instrumentales que desarrollan los colaboradores de aprendizaje con los estudiantes y, a través de esto, de subsanar las necesidades o requerimientos de los mismos.

Como se mencionó en el resultado anterior, el profesor es una ayuda al trabajo de los colaboradores y media entre ellos y los estudiantes, entre otras cosas. En su rol como mediador el profesor, como plantean Hopenhayn y Ottone, "tiene que equilibrar la formación en destrezas competitivas con el desarrollo del espíritu crítico, la autorreflexión y el apoyo a la cultura de pertenencia" (2000: 120-121). Dicha cultura de pertenencia el estudiante la encuentra en uno de los referentes sociales en el aula (colaboradores o profesor), y el profesor debe estar pendiente de cuál colaborador ayuda mejor al aprendizaje de los niños para fomentar su atención en él o ellos. Esto es clave para la enseñanza de comprensión de textos argumentativos, ya que el docente observa con quién el alumno aprende los contenidos y de qué manera (qué competencia le acomoda), así posteriormente sacará provecho y fomentará el aprendizaje de tal estudiante con las estrategias que ha observado.

Colaboradores de aprendizaje:

Como mediador: a través de los grupos interactivos, el colaborador de aprendizaje se encarga de mediar el aprendizaje de un grupo específico de estudiantes en un tiempo determinado, por lo cual debe procurar que sus explicaciones sean acertadas, debe estar preparado para dar ejemplos y que éstos propicien el diálogo. El colaborador de aprendizaje, al cumplir el rol de mediador, posee mayor posibilidad para ayudar a desarrollar las habilidades y destrezas de cada estudiante del grupo interactivo. Al contrario del rol de mediador del profesor, el colaborador se concentra en un número de estudiantes no superior a ocho jóvenes y por un lapso determinado, en cambio el docente lo hace durante toda la clase. En la labor pedagógica del colaborador de guiar la actividad, mediar los aprendizajes del estudiante, procurar el debate y el consenso, son como Ferrada dice un "resorte pedagógico al interior del proceso transformador y mediatizan la multiplicidad de interacciones que se establecen en las relaciones pedagógicas dialogantes entre el alumnado, entre el alumnado y el profesorado, y entre el alumnado y los otros agentes sociales externos a la comunidad, a la vez movilizan los aprendizajes instrumentales y sociales en el alumnado" (2008: 48). Por esta razón se constituye en el aula un agente primordial en el proceso de comprensión de textos argumentativos.

Rol de evaluador: durante el proceso de enseñanza - aprendizaje dentro de los grupos interactivos, el colaborador de aprendizaje debe verificar que los estudiantes están adquiriendo los nuevos conocimientos, por lo cual debe utilizar distintas estrategias para evaluar el desarrollo de las actividades y la comprensión de éstas por parte de los estudiantes. La evaluación que llevan a cabo los colaboradores abarca, además de los contenidos instrumentales, las competencias lingüísticas de cada estudiante, a través de la incitación al diálogo que se pretende y logra formar entre los integrantes del grupo interactivo. Ferrada y Flecha plantean que la dimensión transformadora del concepto de evaluación que se desarrolla con esta metodología "pierde su connotación punitiva para consolidarse en una connotación promovedora de los aprendizajes instrumentales y sociales dirigidos a los máximos para todo el alumnado, al mismo tiempo que fortalece la cultura de la colaboración entre pares y entre alumnado y colaboradores de aprendizaje" (2008: 57). Un rasgo importante es que los estudiantes consensuaban los significados, y por medio de esto evaluaba, en palabras nuevamente de Ferrada y Flecha es que la evaluación dialógica implica "que la emisión de juicios educativos debe realizarse sobre la base de los criterios posibles de ser objetivados, desde la perspectiva de las relaciones sociales que mantiene el alumnado con los distintos tipos de mundo a los que se enfrentan..." (2008:57). Esta manera cualitativa de

evaluar se enmarca en la comprensión de textos argumentativos, ya que cada estudiante debe opinar y al mismo tiempo estar sujeto a crítica, por lo tanto, el estudiante está propenso a constantes manifestaciones argumentativas que el colaborador de aprendizaje depura cuando sea necesario.

Categorías emergentes:

Construcción colectiva del aprendizaje: en este resultado toma protagonismo la participación de los estudiantes en cuanto a la construcción de significados. Tanto profesora como colaborador deben presentarse en relaciones de igualdad frente al estudiante para que éstos se sientan en comodidad para dar opiniones, dar a conocer sus reflexiones frente al contenido revisado para así, en conjunto, llegar a consenso. Así también, la obligación de explicar los contenidos ya no es tan sólo por parte de la profesora y de los colaboradores, sino que, además, los estudiantes son capaces de explicar un contenido, ejemplificar y resolver dudas de sus propios compañeros, a través de lo cual el aprendizaje se construye dialógicamente. Flecha plantea al respecto que "el diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan" (1997: 14). Esto explica el hecho de que muchas veces los estudiantes aprenden de otros estudiantes y no necesariamente del profesor, por lo mismo este modelo valora las diferentes aportaciones de los sujetos participantes. Este modelo de enseñanza valida las opiniones de acuerdo a las pretensiones de validez, a los argumentos utilizados que convengan al resto y que por supuesto deben estar susceptibles de crítica, lo que mejora la enseñanza de comprensión de textos argumentativos. Así plantea Gómez Macker: "... es normal y antropológicamente positivo que quien comprenda algo intente también comunicarlo a otros para comprobar o comprobarse cuán bien ha comprendido" (1998: 46). El ser humano tiene la necesidad de comunicar lo que aprende, esto ayuda a la comprensión de textos argumentativos, ya que los argumentos tienen mayor solidez cuando son construidos en diálogo, en disenso, en pretensiones de validez dialogadas intersubjetivamente por un grupo de personas.

Relaciones de igualdad: como se vio en el resultado anterior el estudiante, al interior del grupo interactivo, toma protagonismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en conjunto a los colaboradores y la profesora, y de esta manera se generan planos igualitarios en este proceso ya que, por un lado, el estudiante tiene deber y derecho a voz y, por otro, la profesora y colaboradores deben respetar ese derecho. El aprendizaje, y mayormente el de este tipo de metodologías (aprendizaje dialógico)⁵, debe respetar la igualdad de diferencias que Flecha define como "la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir de forma diferente" (1997: 42). Para la comprensión de textos argumentativos, como plantea Peronard en cuanto a la comprensión "no es concebida como un proceso de transferencia de significados del texto escrito a la mente del lector, sino como producto de una interacción continua entre el texto escrito y el sujeto lector, quien aporta intencionadamente sus conocimientos previos y sus capacidades de razonamiento inferencial para elaborar una interpretación coherente del contenido" (1998: 35). Para la comprensión de textos argumentativos es relevante que todos los sujetos involucrados compartan opiniones, dudas, reflexiones, etc., para la

⁵ Flecha (1997) sistematiza el aprendizaje dialógico por medio de sus siete principios en el libro "Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo". Barcelona: PAIDÓS. Ferrada (2008) aporta el octavo principio con su artículo "El principio de emocionalidad/corporeidad: un complemento al modelo de aprendizaje dialógico". En Revista EDUCERE. En prensa.

construcción intersubjetiva de comprensión. Por lo mismo es importante que las relaciones en el grupo interactivo sean de confianza y apertura, sean empáticas (Ferrada, 2008; Maturana, 2001).

c) Medios lingüísticos:

Contextualización del lenguaje: a través de las distintas actividades que se llevaron a cabo durante la intervención, tanto los colaboradores como la profesora y los estudiantes adoptaron una condición de igualdad que les permitió utilizar un lenguaje más cotidiano, lejano al que se ocupa en el aula tradicional, pero sin salirse de sus márgenes de formalidad. Este hecho favoreció al entendimiento de los contenidos, a través de la ejemplificación de éstos en base a situaciones cotidianas, además del lenguaje utilizado que permitió una reflexión más completa, tanto de los contenidos mínimos como de la adquisición de conocimientos sociales aportados por cada uno de los agentes involucrados a partir del respeto de las diferencias de cada uno. Freire (2006) manifiesta la necesaria tarea de relacionar los conceptos que emergen de la experiencia escolar del estudiante (comprensión), con la información proveniente del mundo de lo cotidiano, para que se logre un proceso comprensivo, hecho que vincula cotidianidad y contenidos instrumentales para la mejora, en este caso, de la comprensión de textos argumentativos. Así también, esta socialización de los contenidos por medio del lenguaje, presenta otra facilidad para el estudiante con fin de realizar procesos cognitivos que requieren primero de la individualidad del sujeto involucrado en este trabajo. Por lo mismo, es que corresponda a una parte de la tarea comprensiva que, luego de realizar procesos cognitivos de manera individual, éstos trasciendan por medio del diálogo al compartir esta experiencia con el resto de los participantes del grupo interactivo. De esta manera el sujeto no tan sólo cree comprender sino que puede explicar y compartir qué es lo que él comprende, comentarios que pueden ser refutados y/ o reforzados a partir de los argumentos pronunciados con pretensiones de validez que configuran un aprendizaje dialógico, basado en los aportes que cada miembro del grupo pueda brindar. La contextualización del lenguaje permite entendimiento debido a que se toman y valoran los conocimientos que ya poseen los estudiantes, en cuanto estos conocimientos lo diferencian pero a la vez lo unen al resto, debido a que "el hombre está llamado a vivir y a trabajar con otros, a hablar con otros; a pensar y a no pensar con otros y como otros para llegar a ser uno y único" (Gómez Macker, 1998: 45).

El diálogo propicia la argumentación (alcanzar un entendimiento racionalmente motivado a través del diálogo): al interior de los grupos interactivos, el diálogo que se produjo permitió a los agentes del proceso desarrollar la capacidad argumentativa regida por los argumentos válidos que debían construir para llegar a acuerdos o consensos con el fin de lograr desarrollar las habilidades propuestas en la actividad. El hecho de que tuvieran que argumentar para llegar a acuerdos movilizó tanto los contenidos instrumentales como sociales de los estudiantes, haciéndolos discutir y defender distintas posturas en base al respeto y pretensiones de validez de sus argumentos. El diálogo altamente participativo que se produjo al interior del grupo interactivo requirió de un entendimiento, por un lado, debido a que se trata de un contenido instrumental el que se desea comprender y, por otro, por la creación dialógica del conocimiento que se genera en cada uno de los grupos.

El diálogo propicia la argumentación (permite actualizar y renovar consensos): el diálogo que se produjo, al interior del trabajo en el aula, permitió que los agentes pudiesen, por medio del disenso, llegar a acuerdos que les permitió dar nuevos significados al contenido que se revisó. Por lo tanto, el diálogo lleva consigo,

además del entendimiento, como revisamos anteriormente, una intrínseca actualización y renuevo de los consensos que se fueron tomando dentro del grupo interactivo, ya que todos los agentes participantes "alcanzan acuerdo sobre los saberes sociales (contenidos valóricos) vinculados con los contenidos instrumentales y del contexto" (Ferrada, 2008: 45), debido a que las pretensiones de validez de los argumentos requiere de las refutaciones, de los puntos de vista y de nuevos argumentos que puedan entregar todos los participantes del grupo interactivo. Esta característica permitió la toma de consenso en ciertos temas referidos al contenido instrumental que se estaba revisando con el propósito de lograr la comprensión de textos argumentativos. Aquí, el conocimiento lo levantan quienes participan, en ese momento, activamente de él, proporcionan sus argumentos con respecto al tema de manera protagónica y de construcción intersubjetiva del aprendizaje.

d) Funciones del material didáctico:

Promueve el diálogo: las actividades estaban destinadas a propiciar el diálogo, la reflexión y la crítica por parte de los estudiantes debido a que se construyeron de una manera dialógica. La utilización de guías con esta orientación utilizadas generan un concepto de evaluación de comprensión distinto al modelo tradicional. Si entendemos comprensión lectora como "función del nivel de habilidad lectora del sujeto y su relación con el grado de complejidad del material impreso" (Alliende y Condemarín, 2006: 203), dejamos de lado la posibilidad de interacción entre los sujetos que leen el material (cualquier tipo de texto), lo que imposibilita la comprensión tanto instrumental como social del texto. El hecho de que el material didáctico promueva el diálogo, al mismo tiempo promueve un modelo de lectura y comprensión como "una comunicación socialmente diferenciada de construcción y producción de significados, que enfrenta tanto el reconocimiento del texto como el ejercicio de asignación de significados" (Brauchy, 2008 en Ferrada, 2008: 45), y que se lleva a cabo mediante la interacción comunicativa entre los agentes participantes.

4.2. Interpretación de resultados según categoría análisis "Dinámicas comunicativas"

a) Lenguaje utilizado en la ejemplificación de contenidos

Lenguaje informal utilizado en la ejemplificación de los contenidos: durante el desarrollo de las actividades los agentes del proceso de enseñanza aprendizaje adoptaron una condición de igualdad que les permitió utilizar un lenguaje más cotidiano, lejano al que se ocupa en el aula tradicional, pero sin salirse de sus márgenes de formalidad. A través del uso de expresiones informales los agentes pudieron expresarse frente a los demás a través de ejemplos que apelaban a su vida cotidiana. Este hecho facilitó la comprensión de los textos y temas que se trataron durante la intervención. El lenguaje informal hace remembranza al conocimiento social o de mundo que cada participante, miembro del grupo interactivo, posee de su propia experiencia, que establece un paralelo entre su percepción del mundo por medio de sus experiencias y el conocimiento que va adquiriendo. Por lo mismo es que se hace imprescindible adoptar "una educación auténtica (la cual)⁶ no se hace de A para B o de A sobre B, sino de A con B, mediatizados por el mundo. Mundo que impresiona y desafía a unos y a otros, originando visiones y puntos de vista en torno a él" (Freire, 2007: 105).

⁶ Lo que está en paréntesis es de los investigadores.

b) Lenguaje utilizado en la explicación de los contenidos

Registro formal en la explicación de contenidos: una vez más se hará mención a la condición de igualdad de los agentes del proceso. No obstante, se hace referencia a la utilización del registro de habla formal durante el desarrollo de las actividades propuestas para cada grupo interactivo. Si bien se mencionó anteriormente que los agentes tenían la libertad de utilizar un registro informal dentro del aula, hubo variadas ocasiones en las que el habla culta era la base de entendimiento para poder desarrollar las actividades. Los colaboradores de aprendizaje entregan un nuevo bagaje en cuanto a vocabulario se trata, hecho que posibilita o facilita un acercamiento, por parte del estudiante, al texto que esté intentando comprender. Por ejemplo, si en algunas oportunidades se debió profundizar en algunas materias precisas que requirieran de manejo de vocabulario, el colaborador acerca estas nuevas palabras al estudiante, que este último relaciona con el conocimiento que él posee al respecto y entrega a los demás, produciéndose así una construcción intersubjetiva del aprendizaje en la que se hace consciente el hecho de que "mi aprendizaje termina cuando todos mis compañeros también han aprendido lo mismo que yo" (Ferrada, 2008: 47), principio solidario y particularmente transformador.

c) Lenguaje no verbal utilizado en el proceso de enseñanza-aprendizaje:

Utilización del lenguaje no verbal en el proceso de enseñanza- aprendizaje: el lenguaje corporal también jugó un rol importante dentro de la intervención. Se sabe que el lenguaje no verbal permite monitorear el correcto desarrollo de la comunicación. Así mismo, existen diferentes tipos de comunicación no verbal, lo que permite comunicar emociones, órdenes, peticiones sin la necesidad de emitir palabras. De esta manera, el uso de gestos para pedir la palabra (levantar la mano mientras otra persona habla), para felicitar (dar un pequeño golpe en el hombro de la persona, o bien, extender el dedo pulgar de una mano mientras los demás dedos se encogen), para pedir silencio (colocando el dedo índice sobre los labios), entre otros, facilitó la comprensión de los contenidos y del uso cotidiano que a estos se les da. El lenguaje no verbal es un "ayudante" del lenguaje verbal, en cuanto se entiende, a través de él, la imposibilidad que posee el sujeto de incomunicar. Al comprender que "somos sujetos biológicamente empáticos (entendemos que) requerimos del establecimiento de vínculos emocionales y corpóreos en la relación pedagógica" (Ferrada, 2008: 48), por esto es que algunos estudiantes se sintieran más cercanos a algún colaborador que a otro, donde el lenguaje no verbal juega un papel predominante al momento de participar al interior del grupo, así como también la conexión entre la argumentación y el lenguaje no verbal de manera complementaria. El lenguaje no verbal es parte de la cognición social que se posee de otro, de los prejuicios o estereotipos que se puedan formar y también, en este caso, el respeto a la diferencia que el otro tiene de mí.

5. Conclusiones

Esta investigación tenía como objetivos específicos develar los factores pedagógicos y caracterizar las dinámicas comunicativas que se generan en el proceso de enseñanza de comprensión de textos argumentativos cuando se utiliza la metodología de grupos interactivos. A su vez plantea la problemática de implantar este tipo de metodologías que están orientadas a establecimientos vulnerables social y económicamente y de bajos resultados en pruebas estandarizadas, en establecimientos que obtienen buenos resultados pero que guardan cursos con bajo rendimiento académico.

Primero, la organización de aula tradicional limita la comprensión de textos argumentativos, ya que no se atiende a la totalidad de estudiantes en la sala de clases y, por ende, muchos de ellos quedan sin aprender a cabalidad los contenidos. En cambio, un aula organizada en grupos interactivos permite una atención personalizada a todos los estudiantes, atiende a la totalidad de ritmos de aprendizaje y crea un ambiente de proximidad entre todos los sujetos que participan del proceso de enseñanza, lo que mejora la comprensión de textos argumentativos, ya que éste es un proceso que requiere de diálogo para llevar a cabo una comprensión cabal y social del texto.

Segundo, un profesor no puede atender al conjunto de estudiantes al interior del aula (Dávila y otros, 2005), por lo mismo, el ingreso de colaboradores de aprendizaje, que son un soporte pedagógico para el docente, ayuda a la comprensión de textos argumentativos debido a que aportan con diversas perspectivas sociales que hacen cercano el texto al estudiante, además de que promueven el diálogo, la discusión, la crítica, etc., lo que fortalece la argumentación por parte de los estudiantes y, al mismo tiempo, la comprensión de sus argumentos. Así les es más fácil adentrarse luego en los textos de este tipo. También se redefine el rol del docente: de ser único conocedor del conocimiento pasa a ser un coordinador de colaboradores de aprendizaje y mediador en el aula. Además, se define el rol de los colaboradores que median entre los contenidos y los estudiantes y evalúan constantemente la comprensión de textos argumentativos. A su vez, se pudo constatar que se genera un ambiente de relaciones de igualdad para la construcción colectiva del aprendizaje, lo que significa que los estudiantes toman protagonismo en el proceso de enseñanza, teniendo ahora oportunidad de resolver dudas a sus compañeros, explicar los contenidos, refutar, argumentar y consensuar.

Tercero, en cuanto a factores pedagógicos que influyen en la comprensión de textos argumentativos, cabe destacar que la metodología de grupos interactivos subsana falencias de la enseñanza tradicional con el solo hecho de ingresar agentes externos al aula. Estos agentes reúnen una mayor posibilidad de aprendizajes tanto instrumentales como sociales, y a la vez, benefician las interacciones comunicativas y relaciones interpersonales de todos los agentes (profesores, estudiantes y propios colaboradores) en el aula, lo que influye y mejora la comprensión de textos argumentativos.

Cuarto, mediante esta metodología se utiliza el lenguaje para propiciar la argumentación con fines de alcanzar y renovar consensos motivados racionalmente, generando dinámicas comunicativas que mejoraron la comprensión de textos argumentativos: a) el lenguaje informal ayuda a la ejemplificación de este tipo de textos, los estudiantes comprendieron mejor con un lenguaje más cercano y no técnico; b) el lenguaje formal ayuda en la explicación de contenidos, esto porque se dio un ejemplo para introducirlos a un concepto nuevo y luego se explicó, haciendo que el estudiante comprendiera el concepto y pudiese aplicarlo en su utilización del lenguaje para argumentar, y; c) el lenguaje no verbal es un soporte para la argumentación, ya que respalda lo que la palabra señala, ayuda a la palabra emitida, o muchas veces el estudiante comprende y/o aprende mejor con gestos que luego materializa verbalmente.

Quinto, el proceso de intervención pedagógica demostró que por medio de la valoración discursiva de los sujetos investigados se develaron factores pedagógicos que permitieron nivelar el rendimiento académico y mejorar la conducta de este tipo de cursos que se encuentran en establecimientos de buenos resultados. Las dinámicas comunicativas permitieron a los estudiantes ampliar el vocabulario, fortaleciendo así el dominio lingüístico como primer acercamiento al texto argumentativo hacia la comprensión del mismo. Por lo tanto, este tipo de

metodología interactiva sirve en contextos de no vulnerabilidad, concentrando su atención meramente en los contenidos tanto instrumentales como sociales.

Sexto, a raíz de la revisión bibliográfica y de los resultados de esta investigación, se puede afirmar que el proceso de lectura-comprensión es una experiencia abierta, no sólo personal, que interviene en un espacio también abierto, o sea, no sólo en un aula de clases. Por lo tanto el texto es un territorio de múltiples voces y polisémico, y por lo cual requiere de una didáctica interactiva para darle mayor significación al texto, y mayor importancia al rol de los estudiantes y demás agentes involucrados.

BIBLIOGRAFÍA

- ALLIENDE, F. Y CONDEMARÍN, M. (2006). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago: Editorial Andrés Bello.
- BELLEI, C. y otros (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en Sectores de Pobreza*. Santiago: UNICEF.
- BRAUCHY, J. (2008). *Las competencias profesionales para el subsector de lenguaje y comunicación*. Documento no publicado. Este artículo es parte de una investigación FONIDE 2007, proyecto dirigido por Donatila Ferrada, en el cual el autor participó en calidad de co-investigador externo.
- CONDOR, S. Y ANTAKI, C. (2006). *Cognición social y discurso*. En van Dijk (compilador). *El discurso como estructura y proceso*. España: Gedisa Editorial.
- DÁVILA, O. y otros. (2005). *Los desheredados, trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Valparaíso: CIDPA.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: GRAO.
- FERRADA, D. Y FLECHA, R. (2008). "El modelo dialógico de la pedagogía: un aporte desde las experiencias de comunidades de aprendizaje". *Revista de Estudios Pedagógicos XXXIV*, N° 1: 41-61.
- FERRADA, D. (2008). "ENLAZANDO MUNDOS: un modelo pedagógico que construye esperanzas de igualdad e inclusión en escuelas públicas". *Revista REXE*, volumen 7 N° 14, 32-48.
- FLECHA, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (2006). *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo veintiuno editores.
- GÓMEZ, J; LATORRE, A; SÁNCHEZ, M; FLECHA, R. (2006). *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona: El Roure.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Vol. I Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- HOPENHAYN, M. Y OTTONE, E. (2000). *El gran eslabón. Educación y desarrollo en el umbral del siglo XXI*. México: Fondo de Cultura Económica.
- MATURANA, H. (2001). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Ed. Dolmen ensayo.

MIGUEL DEL PINO; KAREN SILVA; PABLO SOTO; ALEJANDRA TOLOZA

PERONARD, M; GÓMEZ, L; PARODI, G; NÚÑEZ, P. (1998). *Comprensión de textos escritos: de la teoría a la sala de clases*. Chile: Editorial Andrés Bello.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

VAN DIJK, T. Y KINTSCH, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Florida: Academic Press.

VAN DIJK, T. (1994). *Estructura discursiva y cognición social*. Serie de conferencias en la escuela de Ciencias del Lenguaje. Universidad del Valle. Documento no publicado.

VAN DIJK, T. (2007). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo veintiuno editores.