

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación

Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura

**Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión en el Discurso
Argumentativo desde la Teoría de la Relevancia: Propuesta Didáctica**


Trabajo de titulación previo a la
obtención del título de
Licenciado en Pedagogía de la
Lengua y la Literatura

Autor:

Marco Jonnatan Naula Morocho

Director:

Rosa Isabel Avila Guaraca

ORCID:  0009-0002-9867-8698

Cuenca, Ecuador

2025-10-26

Resumen

Las deficiencias en producción y comprensión del discurso argumentativo en estudiantes de BGU es un hecho. Así lo evidencia el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) que reveló un retroceso en el rendimiento argumentativo con una disminución del promedio de 699 en 2020 a 689 en 2024. El presente trabajo de investigación tiene como objetivo fortalecer el procesamiento de la comprensión lectora y producción textual del discursivo argumentativo, desde la cohesión discursiva fundamentada en la Teoría de la Relevancia. Para ello se ha diseñado e implementado una propuesta didáctica aplicada al segundo BGU de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios. La intervención consta de cuatro fases: fase de diagnóstico, fase de diseño, fase de aplicación y fase de evaluación. La metodología empleada tiene un enfoque cualitativo y auné la propuesta didáctica con el método de investigación-acción participativa dadas sus similitudes y particularidades. Tras la implementación de la propuesta didáctica, la intervención ha resultado positiva, puesto que los estudiantes mejoraron sustancialmente en el procesamiento discursivo argumentativo. El hallazgo más relevante es el uso consciente de los marcadores argumentativos, potenciado por actividades pedagógicas basadas en enfoques constructivistas para fomentar la cohesión pragmática.

Palabras clave del autor: inferencia pragmática, pertinencia cognitiva, competencia comunicativa, procesamiento argumentativo



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor. **Repositorio Institucional:** <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The deficiencies in production and comprehension of argumentative discourse in BGU students is a fact. This is evidenced by the National Institute for Educational Evaluation (INEVAL) which revealed a setback in argumentative performance with a decrease in the average from 699 in 2020 to 689 in 2024. The present research work aims to strengthen the processing of reading comprehension and textual production of argumentative discourse, from the discursive cohesion based on the Theory of Relevance. For this purpose, a didactic proposal applied to the second BGU of the Octavio Cordero Palacios Educational Unit has been designed and implemented. The intervention consists of four phases: diagnostic phase, design phase, application phase and evaluation phase. The methodology used has a qualitative approach and I combined the didactic proposal with the participatory action research method given its similarities and particularities. After the implementation of the didactic proposal, the intervention has been positive, since the students improved substantially in argumentative discursive processing. The most relevant finding is the conscious use of argumentative markers, enhanced by pedagogical activities based on constructivist approaches to foster pragmatic cohesion.

Author Keywords: pragmatic inference, cognitive relevance, communicative competence, argumentative processing



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights. **Institutional Repository:** <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Introducción.....	12
Objetivo General:.....	13
Objetivos específicos:.....	13
Capítulo I.....	16
Estado del Arte.....	16
1.1 Debilidades en el nivel argumentativo de los estudiantes de Bachillerato.....	16
1.2 Metodologías Activas aplicadas al discurso argumentativo.....	17
Capítulo II.....	19
Marco teórico.....	19
2.1 El Procesamiento del discurso Argumentativo.....	19
2.2 Fundamentos teóricos de la Teoría de la Relevancia.....	20
2.2.1 Dimensión cognitiva de la teoría de la relevancia.....	20
2.2.2 Dimensión lingüística de la teoría de la relevancia.....	22
2.3 La Teoría de la Relevancia.....	23
2.3.1 Codificación-Decodificación.....	23
2.3.2 La comunicación ostensivo- inferencial.....	24
2.3.2 Marcas Ostensivas.....	24
2.3.4 Entornos cognitivos y carácter manifiesto mutuo.....	25
2.3.5 Contexto.....	25
2.3.6 La intención informativa.....	26
2.3.7 La intención comunicativa.....	26
2.3.8 El mecanismo deductivo.....	26
2.3.9 Condiciones para la relevancia.....	27
2.3.10 Grados de relevancia: efecto y esfuerzo.....	27
2.3.11 Selección de contextos.....	28
2.3.12 Representaciones.....	28
2.3.13 Metarrepresentaciones.....	28
2.4 Niveles Estructurales del Discurso Argumentativo.....	29
2.5 Marcadores Discursivos.....	30
2.5.1 Cohesión Textual.....	30
2.5.2 Cohesión Pragmática.....	31
2.5.3 Coherencia Textual.....	32
2.5.4 Coherencia pragmática.....	32

2.5.5 Concepto de marcador del discurso.....	33
2.6 Metodologías activas para la Enseñanza de la Argumentación.....	35
2.6.1 Aprendizaje personalizado.....	35
2.6.2 Aprendizaje colaborativo.....	36
Capítulo III.....	37
Metodología.....	37
3.1 Enfoque Cualitativo.....	37
3.2 Método de investigación: Investigación – Acción.....	37
3.3 Propuesta didáctica.....	38
3.4 ¿Cómo interactúan la propuesta didáctica y la investigación acción?.....	38
3.5 Población.....	39
3.6 Cronograma.....	39
Capítulo IV.....	40
Propuesta didáctica aplicada al discurso argumentativo desde la Teoría de la Relevancia.....	40
4.1 Análisis de la situación educativa en la enseñanza del discurso argumentativo en el BGU.....	40
4.2 Fase de diagnóstico.....	42
4.2.1 Diagnóstico del Entorno Educativo.....	42
4.2.2 Aplicación de técnicas de recolección de datos.....	43
4.2.3 Identificación de dificultades en la comprensión y producción de textos argumentativos.....	46
4.3 Fase de diseño.....	51
4.4 Fase de aplicación.....	59
4.4.1 Implementación de las Sesiones y Ajustes Didácticos.....	60
4.5 Fase de Evaluación.....	75
Capítulo V.....	80
Análisis y Resultados.....	80
5.1 Activación de entornos cognitivos y orientación argumentativa.....	80
5.2 Jerarquización semántica y estructura macroargumentativa.....	82
5.3 Cohesión pragmática y uso procedimental del lenguaje.....	83
5.4 Evolución de la Metacognición Discursiva.....	84
Impacto Pedagógico y Proyección Curricular.....	86
Conclusiones Generales.....	88
Recomendaciones.....	90
Referencias Bibliográficas.....	91
Anexos	97

Anexo A. Fase Diagnóstico.....	97
Anexo A. 1. Observación.....	97
Anexo A.2. Entrevista	100
Anexo A.3. Cuestionarios.....	101
Cuestionario 2.....	103
Cuestionario 3.....	104
Anexo B. Fase Diseño.....	105
Anexo B. 1. Sesión 1.....	105
Anexo B. 2. Sesión 2.....	110
Anexo B. 3. Sesión 3.....	114
Anexo B. 4. Sesión 4.....	118
Anexo B. 5. Sesión 5.....	122
Anexo B. 6. Sesión 6.....	125
Anexo B. 7. Sesión 7.....	129
Anexo B. 8. Sesión 8.....	134
Anexo B. 9. Sesión 9.....	138
Anexo B. 10. Sesión 10.....	141
Anexo B. 11. Sesión 11.....	145
Anexo B. 12. Sesión 12.....	149
Anexo C. Evidencias fotográficas del desarrollo de las actividades pedagógicas.....	154

Índice de figuras

Gráfico 1 Niveles de Identificación de Tesis	43
Gráfico 2 Formulación y clasificación de las tesis	44
Gráfico 3 Debilidades en las metarrepresentación	45
Gráfico 4 Reconocimiento de estructuras argumentativas	47

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Cronograma de implementación de las fases de la propuesta didáctica</i>	35
Tabla 2 Síntesis de planificaciones de clases	49
Tabla 3 Ejemplo de planificación Micro curricular (sesión 1)	51
Tabla 4 Rubrica de evaluación-Sesión1: Activación y formulación de tesis argumentativa ...	53
Tabla 5 Superestructura del Discurso Argumentativo	55
Tabla 6 Macroestructura del Discurso Argumentativo	57
Tabla 7 Cohesión en el discurso Argumentativo: Microestructura	60
Tabla 8 Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión	65
Tabla 9 Logros y Dificultades en la Superestructura	68
Tabla 10 Logros y dificultades en la Macroestructura	69
Tabla 11 Logros y Dificultades en la Microestructura	70
Tabla 12 Logros y Dificultades en Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión	70

*A mis padres, por ese amor
constante que me cuida en
silencio*

Agradecimientos

Agradezco a ese niño que nunca dejó de creer en sí mismo, que no permitió que ninguna etiqueta definiera su destino. Aquel que, a pesar del miedo, siguió intentando.

Agradezco a mi padre, quien forjó mi carácter y me enseñó siempre con el ejemplo. Me mostró cómo ser fuerte, siendo él primero: cómo liderar, siendo él un verdadero líder; y cómo exigirme al máximo, exigiéndose a sí mismo sin reservas. Hoy me guía, desde el cielo.

Agradezco a mi madre por nunca dejar de creer en mí. Incluso cuando todos dudaban — incluso cuando yo mismo lo hacía— ella siempre mantuvo la convicción de que lo lograría.

Agradezco a mi enamorada, Miriam Nabos, quien siempre estuvo a mi lado, apoyándome, incondicionalmente, celebrando mis alegrías y compartiendo mis tristezas.

Agradezco profundamente a mi tutora, Rosita Ávila, por empujarme a descubrir la mejor versión de mí mismo. Me desafió con metas que parecían inalcanzables, pero hoy las abrazo con orgullo. Fue, es y seguirá siendo mi mayor ejemplo a seguir. Aspiro con todo mi empeño a alcanzar el nivel de disciplina, profesionalismo y profundo humanismo que ella encarna con tanta humildad.

Agradezco a mis hermanos por no abandonarme, por darme su mano cuando más los necesitaba.

Agradezco a mis docentes de la carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura, no solo por sus virtudes, sino, especialmente, por sus imperfecciones, porque fue en sus momentos más humanos donde los conocí de verdad, y en esa cercanía encontré enseñanzas aún más valiosas.

Agradezco a mis compañeros, especialmente, a quienes valoraron mi música. En los momentos en que mi espíritu flaqueaba, su voz pidiéndome cantar mis canciones iluminaba mis días. Sin saberlo, se convirtieron en refugio y fuerza. Gracias por recordarme que el arte compartido también puede sanar.

*“LA MENTE BUSCA CONSTANTEMENTE INFORMACIÓN
QUE JUSTIFIQUE EL ESFUERZO DE SER PROCESADA”*

SPERBER Y WILSON

Introducción

La capacidad argumentativa en el ser humano es esencial en educación, ya que permite la expresión clara y fundamentada de ideas en el discurso oral y escrito, optimizando la producción y comprensión textual. Su desarrollo fortalece el pensamiento crítico, la toma de decisiones y la interacción efectiva, impactando directamente en todas las dimensiones de la vida académica y social. En el entorno educativo, mejora la estructuración del conocimiento y la defensa de posturas discursivas; en la esfera social, favorece la comunicación, la resolución de conflictos y la construcción de relaciones basadas en el diálogo constructivo. Su ausencia genera dificultades en la comunicación, evita la integración de puntos de vista diversos y, sobre todo, el respeto y la tolerancia a la diversidad por lo que el proceso enseñanza-aprendizaje del discurso argumentativo es imperativo, su fortalecimiento busca formar ciudadanos críticos y autónomos, capaces de participar activamente en una sociedad basada en el intercambio y respeto a las ideas del otro.

Las deficiencias en el procesamiento de la comprensión y producción del discurso argumentativo en estudiantes del Bachillerato General Unificado (BGU) es un hecho. Esta realidad se evidencia en los estudios recientes del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL), que revelaron que los estudiantes ecuatorianos no alcanzaron el puntaje mínimo en comprensión y producción textual. Asimismo, se observa un retroceso en estos procesos, dado que en el 2020 el promedio fue de 699, mientras que en el 2024 descendió a 689 sobre 800. Estos resultados muestran una problemática más que evidente.

Y es que el desarrollo de las capacidades argumentativas de los estudiantes muestra deficiencias que se fortalecen si no las remediamos, desde las metodologías activas. Ante esta realidad, la propuesta didáctica de este trabajo de titulación surgió, primero, a raíz de los resultados obtenidos por INEVAL, así como de nuestra propia experiencia adquirida como estudiante, durante las Prácticas Preprofesionales en el ámbito de la Pedagogía de la Lengua y la Literatura, dentro del espacio formativo que la Universidad de Cuenca ofrece para el desarrollo de competencias pedagógicas.

Durante las Prácticas Laborales I, II y III se evidenció la ausencia de teorías psicolingüísticas aplicadas a la enseñanza del discurso argumentativo. Tal carencia forma estudiantes irreflexivos, limitados a la descodificación de palabras, desconectados totalmente de los textos, desconectados de los mensajes implícitos que pudiera ofrecer un

texto argumentativo, incluso, desconectados de los mensajes explícitos. Sumando a mi experiencia en dichas prácticas, también se evidenció la ineficacia de las metodologías tradicionales que se quedan truncadas en la codificación y descodificación, por esta razón, empezamos a explorar nuevas alternativas.

Nos iniciamos en explorar la pertinencia de la Teoría de la Relevancia, y en esta nos fundamentamos para elaborar una propuesta aplicada al discurso argumentativo. La Teoría de la Relevancia puede operar como un marco conceptual clave en la formulación de la tesis, en la construcción de argumentos, contraargumentos y procesamiento interpretativo en base a los marcadores discursivos. En este sentido, una propuesta didáctica desde esta teoría se presenta no solo como una alternativa, sino como una necesidad inmediata para superar los problemas de comprensión y producción textual que infieren en la formación de los estudiantes.

En este contexto, resulta imprescindible delimitar los propósitos concretos que guiarán el desarrollo de la propuesta didáctica, orientada a mejorar las habilidades argumentativas de los estudiantes. Por consiguiente, se establecen los siguientes objetivos:

Objetivo General:

Fortalecer el procesamiento discursivo argumentativo en los estudiantes de segundo año de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios mediante el diseño e implementación de una propuesta didáctica fundamentada en la Teoría de la Relevancia.

Objetivos específicos:

- a. Analizar el estado actual de la enseñanza del discurso argumentativo
- b. Diseñar una propuesta didáctica desde la Teoría de la Relevancia aplicada al discurso argumentativo
- c. Implementar una propuesta didáctica desde la teoría de la relevancia aplicada al discurso argumentativo
- d. Evaluar el impacto de la propuesta didáctica

El Ministerio de Educación del Ecuador ha desarrollado módulos pedagógicos destinados a la enseñanza de la asignatura de Lengua y Literatura en los niveles de Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU). En el marco de la presente propuesta didáctica, se empleará el módulo correspondiente al segundo curso de Bachillerato, específicamente la Unidad Temática 4, titulada “*Evasión*”: lectura inferencial,

procesos de inducción y deducción, técnicas de revisión textual, vicios pragmáticos del lenguaje, declamación, escritura en redes sociales y variedades lingüísticas diastráticas. En estos módulos se propone trabajar cada subtema en base a las macro destrezas fundamentales: lectura, escritura, comunicación oral, lengua y cultura. Esta organización ha sido adoptada en la presente propuesta para garantizar una formación comunicativa integral y coherente. A pesar que el Ministerio de educación mantiene un enfoque comunicativo y cognitivo para la enseñanza de la argumentación no trabaja con un modelo teórico específico. Desde nuestra mirada investigativa proponemos, en primera instancia, enseñar el procesamiento del discurso argumentativo desde la teoría de la relevancia. En segunda instancia, proponemos trabajar toda la unidad con un solo eje temático, en nuestro caso “El Cambio Climático”.

La metodología utilizada se fundamenta en un enfoque de carácter cualitativo, sumado a esto combinamos la propuesta didáctica con el método de investigación-acción participativa dadas sus similitudes y particularidades. Si bien estos dos instrumentos didácticos comparten similitudes tanto en su proceso de aplicación como en sus fases metodológicas, hemos optado por integrarlos estratégicamente. Esta decisión responde, por un lado, a la amplitud de alcance de la propuesta didáctica, que posibilita la cobertura integral de un bloque curricular; y, por otro, al enfoque de intervención participativa inherente a la investigación-acción, cuyo dinamismo permite una implicación activa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nuestra propuesta didáctica consta de cuatro fases: *fase de diagnóstico, fase de diseño, fase de aplicación y fase de evaluación*. Nuestra propuesta se fundamenta en enfoques pedagógicos activos ampliamente reconocidos, entre ellos el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Personalizado. Es preciso señalar que se opta por estos enfoques pedagógicos, en virtud de que la teoría de la relevancia es una teoría que se sitúa en la intersección entre la cognición y la lingüística y presenta un modelo de comunicación basado en la ostensión e inferencia (diferente a la codificación-decodificación) y actúa en el marco conceptual de la enseñanza-aprendizaje del discurso argumentativo, es decir, no es una estrategia didáctica o un enfoque pedagógico, sino un modelo teórico que proporciona los fundamentos para interpretar la construcción de argumentos, contraargumentos y concibe la producción y comprensión textual desde un enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva, integrar la Teoría de la Relevancia con el Aprendizaje Personalizado y Colaborativo permite generar estrategias que profundizan la comprensión de los procesos inferenciales y su incidencia en el desarrollo de competencias argumentativas. Esto impulsa una enseñanza centrada en la construcción activa del conocimiento y en la interpretación y producción del discurso argumentativo.

La población objeto de estudio está conformada por 29 estudiantes (15 mujeres y 14 varones) de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios. Estos estudiantes cursan el segundo de BGU, la mayoría pertenece a un estrato medio, lo que implica un acceso moderado a recursos educativos y tecnológicos que pueden influir en su desarrollo académico. Este contexto es relevante para comprender las dinámicas de aprendizaje y los desafíos que enfrentan dentro del sistema educativo público.

Finalmente, se presenta al lector una visión general de la estructura del trabajo. En primer lugar, la sección de introducción expone la problemática, la contextualización, la justificación, el objetivo general y específicos de la investigación. En segundo lugar, en el primer capítulo presentamos el Estado del Arte que ha sido dividido en dos grupos: i) Debilidades en el nivel argumentativo de los estudiantes de bachillerato ii) Metodologías Activas aplicadas al discurso argumentativo. En tercer lugar, presentamos el capítulo del Marco Teórico: Principios teóricos clave para comprender la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson; Modelos activos del aprendizaje: Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Personalizado. En quinto lugar, se detalla la metodología aplicada a nuestro trabajo de titulación: La investigación realizada mantiene un enfoque cualitativo, se circunscribe al método de investigación acción participativa (IAP) y el diseño e implementación de una propuesta didáctica aplicada al discurso argumentativo. En el capítulo, sexto, presentamos nuestra propuesta didáctica orientada al fortalecimiento del discurso argumentativo en el nivel de Bachillerato General Unificado (BGU), a partir de los principios de la Teoría de la Relevancia: Fase diagnóstico, fase diseño, fase implementación y fase evaluación. En el capítulo séptimo presentamos los análisis, resultados y la valoración y alcance del diseño e implementación de la Propuesta Didáctica Aplicada al Discurso Argumentativo desde la Teoría de la Relevancia. Finalmente, se presentan las conclusiones generales del trabajo de titulación, en las que se sintetizan los hallazgos más relevantes del estudio; asimismo, se plantean recomendaciones pertinentes que podrían orientar futuras investigaciones y fortalecer procesos educativos relacionados con el discurso argumentativo.

Capítulo I

Estado del Arte

En este capítulo presentamos investigaciones que estudian el discurso argumentativo y la teoría de la relevancia. Dichas investigaciones han sido divididas en dos grupos: i) Debilidades en el nivel argumentativo de los estudiantes de bachillerato ii) Metodologías Activas aplicadas al discurso argumentativo.

1.1 Debilidades en el nivel argumentativo de los estudiantes de Bachillerato

Arias-Mollocana (2023) en su artículo “Percepciones del estudiantado de bachillerato de la unidad educativa Luis Fernando Ruiz sobre el desarrollo de del discurso argumentación escrita” expone las debilidades del estudiante con respecto a la producción del discurso argumentativo: no reconocen tesis, premisas, entimemas, contraargumentos, evidencias probatorias, cuerpo argumentativo y falacias. Tampoco aplican a sus textos la coherencia, la cohesión y adecuación a la situación comunicativa.

Pozo (2018) en “Leer y escribir ensayos argumentativos en 1° año Bachillerato General Unificado”, nos comparte una unidad didáctica que tiene como objetivo mejorar la comprensión y producción de textos argumentativos. Tras la implementación de dicha propuesta se evidencia aun serias dificultades en la lectura literal, inferencial y crítica, y en el proceso de escritura y exposición de argumentos.

Vidaurreta (2021) en “Identificación de problemas en la producción de resúmenes de textos argumentativos en 2° de Bachillerato” sostiene que las dificultades de los estudiantes radican, en la falta de comprensión del texto argumentativo: en lugar de identificar y formular la tesis, tienden a escribir sobre sus propias experiencias, distorsionando el propósito argumentativo del texto base. Asimismo, el mal uso de conectores argumentativos entorpece la producción del texto argumentativo.

Maldonado Alegre et al. (2023), tras una revisión sistemática de 26 artículos científicos sobre la comprensión lectora de textos argumentativos, concluyen que los principales problemas que enfrentan los estudiantes radican en la dificultad para identificar el propósito del autor respecto al tema controversial, la postura argumentativa y la jerarquización de ideas que sustentan la tesis. Los elementos influyen directamente en la dificultad para determinar la tesis argumentativa y reconocer las partes que conforman la

superestructura textual giran en torno a diversos factores, incluyendo aspectos personales y motivacionales, condiciones socioculturales y el repertorio léxico del estudiante.

Hasta ahora, hemos expuesto investigaciones recientes; sin embargo, es igualmente relevante analizar estudios más antiguos para demostrar que las mismas problemáticas persisten a lo largo del tiempo. En esta línea, Romero (2012), en su estudio "Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado", identifica diversas dificultades en el desarrollo de la competencia argumentativa. Uno de los problemas centrales identificados es la incapacidad para establecer una relación clara entre la tesis y los argumentos que la sustentan, lo que debilita la producción argumentativa.

Los estudios hasta ahora revisados reflejan ineficacia en la enseñanza de la argumentación, reflejada en la incapacidad de los estudiantes para reconocer y aplicar elementos fundamentales del discurso argumentativo. Esto plantea una pregunta esencial: ¿se debe replantear o simplemente repetir las mismas teorías ya aplicadas en la enseñanza de la argumentación? Las teorías tradicionales presentan una visión limitada del proceso cognitivo, por lo que se asume que el estudiante representa únicamente dos premisas que lo llevan a una conclusión. Sin embargo, desde la teoría de la relevancia, esta concepción es reduccionista, ya que el entorno cognitivo del estudiante es mucho más complejo "el entorno cognitivo de un individuo está constituido por el conjunto de hechos que son manifiestos para él. Como los individuos difieren en sus experiencias, conocimientos y percepciones, sus entornos cognitivos también difieren" (Sperber & Wilson, 1995, p. 39). En realidad, el estudiante procesa múltiples ideas y realiza una valoración basada en el principio de esfuerzo mínimo y máxima efectividad para seleccionar la opción más relevante en su contexto comunicativo. En este sentido, es fundamental que la enseñanza de la argumentación evolucione hacia enfoques más dinámicos que integren una comprensión más profunda de los procesos cognitivos. La Teoría de la Relevancia es una opción.

1.2 Metodologías Activas aplicadas al discurso argumentativo

Diversas metodologías pedagógicas han demostrado un impacto positivo en el desarrollo de habilidades argumentativas y comunicativas. Entre ellas destacan: i) el Aprendizaje Personalizado, que favorece la motivación y adaptación del estudiantado a través de itinerarios formativos flexibles; y ii) el Aprendizaje Colaborativo, que fortalece la comprensión lectora y el pensamiento crítico en contextos diversos.

Torres Tinizhañay (2024) en “El discurso argumentativo en la práctica pedagógica desde la Teoría Social Enunciativa: Propuesta Didáctica”, plantea una propuesta metodológica que incorpora principios del aprendizaje personalizado al adaptar las actividades argumentativas a los intereses, niveles y trayectorias del estudiantado. Esta flexibilidad didáctica permite que los estudiantes participen activamente en la construcción del discurso argumentativo, seleccionando temas significativos y desarrollando estrategias discursivas acordes con sus estilos de aprendizaje.

Méndez Morales Alejandra (2025) implementa el Aprendizaje Colaborativo como estrategia central para fortalecer la comprensión lectora en contextos interculturales con lectura compartida, debates estructurados, mapas conceptuales y escritura colaborativa, los estudiantes trabajan en equipo para analizar textos, argumentar con evidencia y construir conocimientos de manera conjunta. Los resultados demuestran que el aprendizaje colaborativo se consolida como una herramienta eficaz para el desarrollo de la comprensión lectora, especialmente en contextos interculturales, y representa una valiosa aportación al fortalecimiento de la calidad educativa en entornos diversos.

A modo de reflexión, los estudios analizados destacan la efectividad de enfoques pedagógicos activos en el desarrollo de la argumentación, la producción y comprensión de textos. Los enfoques pedagógicos analizados han demostrado ser efectivos en la enseñanza del discurso argumentativo, favoreciendo el desarrollo del pensamiento crítico, la capacidad de estructuración del razonamiento y la interacción significativa entre los estudiantes. Sin embargo, aunque estos modelos han mostrado resultados positivos, aún no se han integrado de manera sistemática con teorías psicolingüísticas que podrían potenciar significativamente su impacto en el aprendizaje del discurso argumentativo, su impacto podría potenciarse aún más con la integración de la teoría de la relevancia de Sperber y Wilson. Esta teoría enfatiza que la comunicación se basa en la optimización del procesamiento cognitivo, permitiendo que los estudiantes interpreten y produzcan argumentos de manera más eficaz. Su aplicación en metodologías como el Aprendizaje Colaborativo y Personalizado favorecería la construcción de significados, la inferencia y la pertinencia discursiva, la cohesión pragmática, mejorando la claridad y profundidad argumentativa. La integración de estos principios fortalecería no solo el pensamiento crítico, sino también la comprensión de los mecanismos lingüísticos que sustentan la argumentación, logrando una enseñanza más eficiente y estructurada.

Capítulo II

Marco teórico

El presente capítulo tiene como propósito establecer los fundamentos teóricos que sustentan la propuesta didáctica aplicada al desarrollo del discurso argumentativo, Esto es la Teoría de la Relevancia

2.1 El Procesamiento del discurso Argumentativo

La argumentación se concibe como un género discursivo que articula tanto la comprensión como la producción textual. En este sentido, el procesamiento argumentativo se configura como un acto dialógico, donde el discurso argumentativo no solo se recibe, sino que se replantea constantemente dentro de una dinámica contestataria propia de este género discursivo. Desde nuestra posición como investigadores, compartimos esta concepción, ya que, tanto en el ámbito académico como en el extracadémico, el discurso argumentativo se manifiesta como una unidad integral. En ella confluyen la producción del emisor y la comprensión del receptor, dos dimensiones que abordamos como parte de un mismo proceso: el procesamiento argumentativo. En nuestras propias palabras, podríamos decir que para que exista un discurso argumentativo tiene que haber alguien que lo plantee y alguien que lo escuche. Es decir, no hay argumentación sin un emisor que defienda una postura y un receptor que procese, analice o responda a esa postura. Ambos roles son clave para que el proceso argumentativo tenga sentido.

Asimismo, en la argumentación los interlocutores negocian significados, refutan posiciones y construyen nuevas estructuras discursivas basadas en el intercambio argumentativo. Por consiguiente, el procesamiento discursivo argumentativo es la integración de comprensión y producción argumentativa, entendidas como dimensiones interdependientes del discurso. No se trata de procesos aislados, sino de una construcción conjunta del significado, donde interpretar un argumento implica reformularlo, cuestionarlo y estructurarlo estratégicamente (Calderón, 2003).

Por consiguiente, la comprensión lectora de textos argumentativos requiere el manejo de la estructura textual y el empleo de estrategias para procesar la información, lo que demuestra que el procesamiento discursivo no es solo una actividad de recepción, sino también de construcción activa del significado, es decir, las personas para comprender un texto argumentativo realizan una serie de procesamientos integrados que valoran la

efectividad de estos para posteriormente jerarquizarlos y darles valor y sentido a cada uno de ellos. (Maldonado Alegre et al. 2023). En este sentido, la producción de textos argumentativos es clave para el desarrollo del pensamiento crítico, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre su contexto y formular argumentos sólidos basados en razonamientos propios. Además, la enseñanza de la argumentación requiere estrategias que integren la comprensión y producción de textos. En el ámbito de la escritura argumentativa, la producción de textos argumentativos implica procesos de planificación, estructuración y revisión, lo que demuestra que el procesamiento discursivo no es solo una actividad de recepción, sino también de construcción activa del significado.

En virtud de lo anterior, en la presente investigación de titulación, el discurso argumentativo será abordado como un procesamiento discursivo, donde comprensión y producción funcionan como dimensiones interdependientes. Así, producir un discurso argumentativo requiere comprenderlo, y comprenderlo implica la capacidad de producirlo. Por lo tanto, este enfoque será clave en el diseño de nuestra propuesta didáctica sustentada en la Teoría de la Relevancia.

2.2 Fundamentos teóricos de la Teoría de la Relevancia

En esta sección se presentan, por una parte, los fundamentos teóricos esenciales para la comprensión de la teoría de la relevancia, abordándola desde una perspectiva tanto lingüística como cognitiva.

2.2.1 Dimensión cognitiva de la teoría de la relevancia

2.2.1.1 Psicología Cognitiva

La psicología cognitiva se enfoca en comprender los procesos mentales que están detrás de cómo las personas adquieren, almacenan y utilizan el conocimiento. Esta disciplina, cuyos fundamentos fueron establecidos desde mediados del siglo XX, encuentra en Ulric Neisser una figura clave: él definió la psicología cognitiva como el estudio de las diferentes formas en que el conocimiento se obtiene, se transforma y se aplica. Dentro de su marco teórico se incluyen procesos como la percepción, la atención, la memoria, el lenguaje y el razonamiento. Todos ellos son pilares para explicar cómo los seres humanos manejan la información que reciben. Desde esta perspectiva, uno de los propósitos centrales ha sido desarrollar modelos que permitan describir el funcionamiento de estos procesos mentales con mayor precisión. Este enfoque resulta especialmente relevante cuando se analiza la

comunicación, ya que permite entender mejor cómo operan los mecanismos de codificación e inferencia en la interpretación de mensajes. Por eso mismo, nos interesa destacar que la psicología cognitiva no solo se orienta al estudio de lo que ocurre dentro de la mente, sino también a cómo dichos procesos inciden directamente en el modo en que las personas interactúan y se comunican. En ese sentido, ofrece un punto de partida sólido para investigaciones que vinculan el funcionamiento mental con distintos ámbitos de la vida intelectual y social. En resumen, la psicología cognitiva no solo busca entender los mecanismos internos de la mente, sino también cómo estos procesos influyen en la comunicación y la interacción humana, proporcionando una base sólida para la investigación en diversas áreas de la psicología y la ciencia cognitiva.

2.2.1.2 La Cognición

Cuando hablamos de cognición dentro del marco de la psicología cognitiva, nos referimos al conjunto de procesos mentales que permiten adquirir, procesar, almacenar y utilizar información en la vida cotidiana. Estos procesos abarcan desde la percepción hasta la atención, la memoria, el lenguaje, el razonamiento y la toma de decisiones. Esta disciplina, tal como fue delineada por Ulric Neisser en su obra fundacional de 1967, se enfoca en estudiar cómo las experiencias sensoriales se transforman, se organizan y se utilizan internamente. Cada uno de estos procesos cumple una función clave. La percepción ayuda a interpretar los estímulos del entorno; la atención permite enfocar los recursos cognitivos en tareas específicas; la memoria se encarga del almacenamiento y la recuperación de información; el lenguaje actúa como vehículo para compartir pensamientos y emociones; y el razonamiento posibilita llegar a conclusiones a partir de ciertas premisas. Desde nuestro enfoque, resulta evidente que la psicología cognitiva no se limita al estudio interno de la mente. También se interesa por cómo estos procesos se relacionan con el entorno y afectan directamente la manera en que las personas se comunican y se comportan. Esta mirada más integral sobre la cognición aporta herramientas valiosas para pensar y transformar prácticas en ámbitos como la educación y la interacción humana.

La Teoría de la Relevancia, propuesta por Sperber y Wilson 1994, se fundamenta en principios cognitivos que explican cómo los individuos procesan y comprenden la información comunicativa de manera eficiente, priorizando aquellos estímulos que ofrecen el mayor beneficio cognitivo con el menor esfuerzo. Así, la psicología cognitiva ofrece un sustento teórico sólido para comprender los procesos subyacentes a la relevancia comunicativa, integrando la dimensión mental al análisis lingüístico del discurso.

2.2.1.3 Metacognición

Desde la mirada de la psicología cognitiva, la metacognición se entiende como la capacidad que tiene una persona para reconocer y gestionar sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje. Este concepto, desarrollado por Flavell en 1979, implica no solo saber lo que se conoce, sino también contar con las herramientas necesarias para planificar, supervisar y regular las estrategias cognitivas que se emplean al realizar una tarea.

Llevado al ámbito educativo, nos interesa destacar que la metacognición brinda a los estudiantes la posibilidad de tomar decisiones informadas: cómo enfrentarse a un texto, construir un argumento o reformular una idea dependiendo de lo que quieren comunicar. En el ámbito educativo, se reconoce que la metacognición permite a los estudiantes tomar decisiones conscientes sobre cómo abordar un texto, construir un argumento o reformular una idea de acuerdo con su intención comunicativa. Esta dimensión metacognitiva resulta fundamental para favorecer un discurso argumentativo más reflexivo, en el que las elecciones lingüísticas, los efectos interpretativos y la revisión crítica se convierten en elementos estratégicos del proceso de producción textual.

2.2.2 Dimensión lingüística de la teoría de la relevancia

2.2.2.1 Paradigmas de la lingüística

Yule (2003) precisa tres paradigmas reconocidos en los estudios de Lingüística: estructuralista, el paradigma de la gramática generativa y el pragmático. Este último tiene un carácter interdisciplinar que hace posible la presencia no sólo de teorías cognitivas sino se ha hecho posible una convergencia entre teorías lingüísticas y teorías cognitivas como es el caso de la Teoría de la Relevancia.

2.2.2.2 Pragmática e interdisciplinariedad

Hacia finales de los años setenta surge con fuerza la pragmática, una disciplina que amplía el estudio del lenguaje incorporando aquellos factores que van más allá de lo estrictamente gramatical. En lugar de centrarse únicamente en las estructuras formales, la pragmática se interesa por cómo el lenguaje se usa realmente en situaciones comunicativas concretas. Se consideran aquí elementos como los participantes del intercambio (emisor y destinatario), la intención con la que se comunica, el contexto verbal, así como el entorno social, cultural y los saberes compartidos que intervienen en la interacción.

La definición de esta disciplina ha sido consolidada por distintas voces, entre ellas la de Escandell (2013), quien subraya su carácter extralingüístico y contextual. En nuestra interpretación, podemos decir que la pragmática se presenta como una perspectiva que permite comprender el lenguaje en función de los significados que se negocian en cada situación. Tal como la entendemos hoy, se trata de una construcción teórica nutrida por diversas disciplinas como la Filosofía del Lenguaje, la Psicología, la Sociología y la Antropología, lo que le confiere una mirada amplia sobre el fenómeno comunicativo.

La Teoría de la Relevancia se enmarca dentro de la pragmática y amplía sus horizontes al centrarse en los mecanismos inferenciales mediante los cuales los interlocutores interpretan los enunciados más allá de su significado literal. En este sentido, se conecta con las contribuciones de John L. Austin y de John Searle, este último mostró cómo el significado intencional del hablante puede no coincidir con el contenido literal del mensaje, lo cual resalta el papel del contexto en la interpretación. La Teoría de la Relevancia retoma y reformula estas ideas, proponiendo que los individuos, guiados por una expectativa de relevancia óptima, seleccionan e interpretan los enunciados mediante inferencias basadas en el contexto y el conocimiento compartido, lo que consolida su valor explicativo dentro del estudio de la comunicación humana.

2.3 La Teoría de la Relevancia

La teoría de la relevancia ha causado conmoción dentro de los estudios pragmáticos y cognitivos que toman como objeto de estudio la comunicación. Dan Sperber y Deirdre Wilson (1994) presentan una teoría que parte aclarando cómo la comunicación basada en el modelo codificación-descodificación es insuficiente para el desarrollo de una comunicación efectiva, por consiguiente, postulan que la comunicación consiste en dos procesos diferentes simultáneos: el primero se basa en la codificación y descodificación, y, el segundo, en la ostensión e inferencia.

2.3.1 Codificación-Decodificación

En la decodificación, las representaciones semánticas no pueden dar cuenta de propiedades no lingüísticas de una oración, por consiguiente, no existe una correspondencia estrecha entre representaciones semánticas de las oraciones y los pensamientos, ya que una sola oración con una sola representación semántica puede

expresar una gama ilimitada de pensamientos, esto porque no está en un contexto social determinado.

2.3.2 La comunicación ostensivo- inferencial

La comunicación ostensivo-inferencial, según Sperber y Wilson (1995), es un proceso en el que el emisor realiza un acto ostensivo para hacer manifiesta su intención de comunicar algo relevante. Este acto ostensivo puede ser un gesto, una palabra o cualquier señal que el receptor interpreta como una indicación de que hay una intención comunicativa. Una vez que el receptor reconoce el acto ostensivo, emplea inferencias basadas en su conocimiento previo y el contexto para deducir el significado de la comunicación. En el marco de un discurso argumentativo, la comunicación ostensivo-inferencial permite que el emisor haga evidentes sus argumentos y que el receptor los interprete de manera adecuada, facilitando así una comprensión más profunda y efectiva del mensaje. Al enseñar a los estudiantes cómo utilizar y reconocer actos ostensivos, en nuestro caso, el uso de los marcadores discursivos argumentativos para conectar las ideas relevantes; el estudiante entenderá que estos recursos son guías que le ayudan a procesar la información relevante; por su parte la inferencia, le otorga al oyente un cierto margen de libertad para completar con información extralingüística la interpretación de un enunciado. De ahí que se considere que la interpretación de los enunciados es un proceso en gran parte inferencial. La Inferencia “parte de un conjunto de premisas y desemboca en una serie de conclusiones que derivan de forma lógica de las premisas, o, por lo menos, están garantizadas por las mismas” (Sperber &Wilson, 1994, p.48).

2.3.2 Marcas Ostensivas

Desde el enfoque planteado por Sperber y Wilson, las marcas ostensivas se entienden como señales que permiten al oyente reconocer la relevancia de la información que sigue y comprender que el hablante tiene la intención de que sea tomada en cuenta como tal. Estas marcas no actúan desde lo conceptual, sino desde lo procedimental: su función consiste en guiar de forma inferencial al receptor para interpretar adecuadamente el contenido que se presenta.

Desde nuestra manera de comprender este aporte teórico, resulta evidente que elementos como los conectores, las reformulaciones y los pronombres anafóricos funcionan como marcas ostensivas cuando se emplean de forma consciente. Estas herramientas discursivas facilitan la construcción de textos cohesivos y orientados estratégicamente a generar efectos cognitivos significativos con el menor esfuerzo de procesamiento posible.

2.3.4 Entornos cognitivos y carácter manifiesto mutuo

Los entornos cognitivos son conjuntos de información que un individuo posee y utiliza para interpretar nuevas informaciones. En palabras de nuestros autores “El entorno cognitivo de un individuo es un conjunto de hechos que son manifiestos para él” (Sperber & Wilson, p.55). Los hechos son manifiestos para un individuo en un determinado momento “sólo si en ese momento es capaz de *representarse mentalmente* y de aceptar su representación como verdadera o probablemente verdadera” (p.54). Estos entornos están en constante cambio y se actualizan con cada nueva información percibida. Por otro lado, el carácter manifiesto se refiere a la información que es fácilmente accesible y que el individuo considera relevante en un contexto particular.

Desde nuestra perspectiva como investigadores, esta noción resulta especialmente útil para comprender cómo la comunicación se construye sobre la base de conocimientos compartidos, expectativas contextuales y juicios de pertinencia que varían de un momento a otro. Nos parece importante tener presente que lo manifiesto no es estático: está condicionado por la experiencia, el contexto y la capacidad inferencial de cada interlocutor.

2.3.5 Contexto

El contexto puede entenderse como el conjunto de supuestos que una persona activa al momento de interpretar un enunciado. Estos supuestos no se limitan únicamente a lo que se dice de forma explícita en el lenguaje, sino que también involucran saberes previos, creencias, expectativas y todo aquello que resulte pertinente para que la comunicación se desarrolle de manera efectiva. Desde el enfoque propuesto por Sperber y Wilson, el contexto no es una estructura rígida ni estática, sino una construcción dinámica que se configura durante el proceso mismo de interpretación.

En nuestra manera de abordar esta noción, consideramos que lo que da forma al contexto es justamente la interacción entre lo dicho y lo que el interlocutor ya conoce o espera. Es en esa conjunción donde se abre espacio para inferencias, ajustes y lecturas situadas, lo que permite entender que comunicar no es solo transmitir información, sino generar sentido a partir de lo compartido.

2.3.6 La intención informativa

La intención informativa, según Sperber y Wilson (1995), es el deseo del emisor de compartir información que el receptor considerará relevante. La intención informativa no solo abarca lo explícito, sino también lo implícito, requiriendo que el emisor haga "manifiesta su intención de hacer manifiesta una información" (Sperber y Wilson, 1995, p. 60). Desde nuestra perspectiva, este planteamiento permite entender que comunicar no es solo decir algo, sino asegurarse de que ese algo importe para quien lo recibe. Es esa voluntad de generar relevancia lo que convierte al acto comunicativo en un gesto intencionado y estratégicamente diseñado para conectar sentidos.

2.3.7 La intención comunicativa

La intención comunicativa en la teoría de la relevancia, según Sperber y Wilson (1995), implica que el emisor no solo desea transmitir información, sino que también quiere que el receptor reconozca esa intención. Este proceso se basa en el acto ostensivo, que hace manifiesta la intención del emisor de comunicar algo relevante. Sperber y Wilson (1995) señalan que "una comunicación es ostensiva si el emisor manifiesta su intención de hacer manifiesta una información" (p. 60). Esto significa que el receptor debe entender no solo el contenido del mensaje, sino también la intención detrás de él. Lo interesante de este planteamiento es que nos lleva a pensar la comunicación como un acto doble: por un lado, compartir información; por otro, asegurar que esa información sea percibida como significativa. Como investigadores, nos resulta clave entender que el sentido no está solo en lo dicho, sino en cómo se manifiesta la intención de decirlo.

2.3.8 El mecanismo deductivo

La teoría de la relevancia plantea que los mecanismos deductivos permiten generar nuevas hipótesis con base en la información disponible. En este enfoque, la interpretación de los enunciados se articula a través de un proceso inferencial, en el que el receptor aplica estos mecanismos para extraer explicaturas e implicaturas, considerando tanto el contenido lingüístico como el contexto. El objetivo de este proceso es obtener efectos cognitivos positivos, optimizando el esfuerzo de procesamiento y reorganizando el entorno cognitivo de manera coherente y eficaz. Este planteamiento permite comprender que interpretar no es simplemente decodificar, sino activar una serie de operaciones mentales que ajustan el conocimiento previo con lo que se recibe. En ese cruce entre información y contexto, se construye el sentido y se potencia la relevancia comunicativa.

2.3.9 Condiciones para la relevancia

Las condiciones para la relevancia, según Sperber y Wilson (1995), son los criterios que determinan si una información es digna de ser procesada por el receptor. Para que una información sea considerada relevante, debe cumplir con dos condiciones:

- 1) Debe generar efectos contextuales positivos, como la combinación con información previa para derivar nuevas conclusiones;
- 2) El procesamiento de la información debe requerir un esfuerzo cognitivo razonable.

2.3.10 Grados de relevancia: efecto y esfuerzo

Los grados de relevancia en la teoría de la relevancia se determinan por una relación entre el efecto cognitivo y el esfuerzo de procesamiento. Sperber y Wilson (1995) afirman que "la relevancia de una información aumenta con los efectos contextuales positivos" y disminuye "con el aumento del esfuerzo requerido para procesar dicha información" (p. 125). Esto significa que una información es más relevante si produce más beneficios cognitivos, como nuevas conclusiones o la verificación de creencias, con un menor esfuerzo cognitivo. La teoría establece que "la mente humana está diseñada para buscar un equilibrio óptimo entre el esfuerzo y el beneficio cognitivo" (Sperber y Wilson, 1995, p. 142). Así, los comunicadores efectivos deben presentar información que maximice los efectos contextuales positivos, mientras minimizan el esfuerzo requerido para comprenderla, asegurando que su mensaje sea percibido como altamente relevante.

2.3.11 Selección de contextos

La selección de contextos, en el marco de la teoría de la relevancia, se refiere al proceso por el cual los individuos eligen qué información resulta más pertinente para procesar en una situación determinada. Esta elección está guiada por el principio de relevancia, que plantea que las personas tienden a seleccionar los estímulos que les brindan mayores efectos cognitivos positivos con el menor esfuerzo de procesamiento posible.

Desde nuestra forma de entenderlo, este principio revela que no todo lo disponible se procesa, sino aquello que el sistema cognitivo percibe como valioso y eficiente en función del contexto. Esa capacidad de filtrar y priorizar lo que vale la pena atender es lo que hace que la comunicación sea ágil, significativa y sensible a las circunstancias reales del intercambio.

2.3.12 Representaciones

En la teoría de la relevancia, las representaciones son estructuras mentales que codifican información sobre el mundo, ya sea real, imaginado o hipotético. Estas representaciones pueden ser proposicionales, conceptuales o procedimentales, y constituyen la base sobre la cual se construyen los procesos inferenciales en la comunicación. Según Sperber y Wilson, toda comunicación ostenta una representación mental que el oyente debe interpretar en función de su contexto cognitivo. Las representaciones no son simples reflejos del entorno, sino construcciones activas que median entre el lenguaje y la cognición.

2.3.13 Metarrepresentaciones

Las metarrepresentaciones, por su parte, son representaciones de otras representaciones, es decir, estructuras mentales que codifican no solo información sobre el mundo, sino también sobre los estados mentales de otros agentes cognitivos. La metarrepresentación permite al oyente atribuir intenciones, creencias o deseos al hablante, lo cual es esencial

para la interpretación pragmática” (reformulación basada en su enfoque). Esta capacidad metacognitiva permite al interlocutor no solo decodificar un mensaje, sino también reconstruir la intención comunicativa subyacente, evaluando su relevancia en función del contexto compartido.

2.4 Niveles Estructurales del Discurso Argumentativo

La superestructura del discurso argumentativo constituye el esquema jerárquico que organiza sus componentes esenciales —tesis, argumentos y contraargumentos—, permitiendo una progresión lógica y coherente del mensaje (Van Dijk, 1983, p. 142). Desde la Teoría de la Relevancia, esta estructura adquiere un valor pedagógico clave, ya que la comprensión y producción del discurso se basan en procesos inferenciales mediados por convenciones discursivas explícitas (Sperber & Wilson, 1986). Así, enseñar la superestructura argumentativa favorece el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de argumentación, al integrar comprensión y producción con fines persuasivos y dialógicos.

La macroestructura del discurso argumentativo constituye la organización jerárquica del contenido semántico que permite al lector identificar la tesis, los argumentos, contraargumentos y refutaciones como partes cohesionadas de un mensaje persuasivo. Según van Dijk (1980), esta estructura global se obtiene mediante reglas de reducción que permiten inferir proposiciones generales a partir de las específicas (p. 87), mientras que Adam (1992) propone cinco movimientos retóricos —tesis, argumento, contraargumento, refutación y conclusión— que evidencian su carácter dialógico y estratégico (p. 157). Desde la Teoría de la Relevancia, esta macroestructura no solo organiza el contenido, sino que optimiza el procesamiento cognitivo al destacar información pertinente que guía la inferencia del destinatario (Sperber & Wilson, 1995, p. 265). Así, la macroestructura argumentativa no solo garantiza coherencia textual, sino que potencia la eficacia comunicativa al articular sentido, persuasión y relevancia.

La microestructura del discurso argumentativo se refiere a la organización local del contenido, donde las relaciones semánticas y sintácticas entre proposiciones permiten construir una progresión coherente del significado. Van Dijk (1982) la define como una red de relaciones que da coherencia lineal al texto (p. 50), mientras que Beaugrande y Dressler (1981) destacan que la cohesión textual —mediante mecanismos como anáforas, elipsis

y conectores— guía al lector en la interpretación de relaciones implícitas (p. 48). Además, Anscombe y Ducrot (1983) subrayan que los enunciados poseen una orientación argumentativa inscrita en su forma lingüística, lo que permite dirigir el discurso hacia determinadas conclusiones (p. 112). Así, la microestructura no solo asegura la cohesión y coherencia del texto, sino que también potencia su eficacia persuasiva mediante recursos lingüísticos estratégicos.

En este entramado microestructural, los marcadores discursivos desempeñan un papel crucial como mecanismos de conexión y orientación argumentativa, ya que no solo articulan la relación entre enunciados, sino que también aportan pistas sobre la intención comunicativa y la dirección del razonamiento. Como unidades lingüísticas invariables que operan en el plano textual y pragmático (Martín Zorraquino & Portolés, 1999), los marcadores intervienen activamente en la estructuración de la microcoherencia del discurso argumentativo, facilitando la progresión lógica de las ideas, la introducción de contraargumentos y la organización de la refutación, en estrecha articulación con los objetivos persuasivos del hablante.

2.5 Marcadores Discursivos

Antes de abordar el estudio detallado de los Marcadores Discursivos, resulta imprescindible examinar las nociones de cohesión y coherencia, tanto en su dimensión textual como pragmática. Estos conceptos constituyen pilares fundamentales del análisis discursivo, ya que permiten comprender cómo se articulan las unidades lingüísticas para construir sentido, facilitar la interpretación del mensaje y garantizar la eficacia comunicativa.

2.5.1 Cohesión Textual

La noción de cohesión textual, entendida como el conjunto de mecanismos lingüísticos que conectan las proposiciones y aseguran la continuidad semántica del discurso (Halliday & Hasan, 1976; Van Dijk, 1982), encuentra un marco interpretativo enriquecedor en la Teoría de la

Relevancia de Sperber y Wilson (1986). Desde esta perspectiva, la cohesión no solo cumple una función estructural, sino que también facilita el procesamiento inferencial del texto al reducir el esfuerzo cognitivo requerido para establecer conexiones entre los enunciados, lo cual se alinea con el principio de relevancia, según el cual un estímulo comunicativo es más eficaz cuanto mayor sea su efecto contextual y menor el esfuerzo de procesamiento (Sperber & Wilson, 1995, p. 265). Así, los mecanismos cohesivos —como la anáfora, los

conectores o la elipsis— no solo enlazan elementos lingüísticos, sino que también orientan la interpretación del lector, optimizando la pertinencia del mensaje en función del contexto cognitivo compartido. Con mucho gusto, Marco. Aquí tienes el párrafo reelaborado con menor literalidad, más presencia de tu voz como investigador y sin modificar ni omitir contenido. También agregué un mini párrafo final que suaviza el cierre con un tono más reflexivo y personal, manteniendo la coherencia que estás construyendo:

La cohesión textual se reconoce como uno de los principios fundamentales de la textualidad, ya que permite enlazar los enunciados mediante mecanismos gramaticales y léxicos que aseguran la continuidad semántica del discurso. Según los planteamientos de Halliday y Hasan, esta cohesión se traduce en relaciones semánticas entre elementos textuales cuya conexión resulta clave para la interpretación global del mensaje. De manera complementaria, Beaugrande y Dressler destacan su dimensión inferencial, al señalar que la cohesión orienta al lector en la identificación de vínculos semánticos que, aunque no estén formulados de manera explícita, son esenciales para comprender el texto.

Cuando se entiende la cohesión como el conjunto de recursos lingüísticos que articulan proposiciones dentro de un discurso, surgen nuevas posibilidades de análisis al integrarla con marcos teóricos como el de la relevancia. Desde ese enfoque, no solo se valora su papel estructural, sino también su impacto en el procesamiento cognitivo del texto: al facilitar las inferencias entre enunciados, se reduce la carga mental para el lector, y se incrementan los efectos contextuales deseados. Por eso, mecanismos como la anáfora, los conectores o la elipsis no solo cumplen una función sintáctica, sino que también contribuyen activamente a orientar la interpretación y a reforzar la pertinencia del mensaje en función del conocimiento compartido.

En nuestra lectura, esto confirma que la cohesión textual no opera como un simple engranaje gramatical, sino como una herramienta estratégica que permite al emisor construir mensajes significativos y al receptor acceder a ellos con claridad, fluidez y profundidad inferencial.

2.5.2 Cohesión Pragmática

La cohesión pragmática constituye una dimensión esencial de la textualidad, en tanto que articula las relaciones implícitas entre los enunciados a partir de principios contextuales, inferenciales e intencionales. A diferencia de la cohesión gramatical o léxica, que opera

sobre la superficie del texto, la cohesión pragmática se manifiesta en la capacidad del lector para reconstruir las conexiones discursivas a partir de conocimientos compartidos, actos de habla y expectativas comunicativas.

Este enfoque encuentra un marco teórico robusto en la Teoría de la Relevancia de Sperber y Wilson (1986; 1995), quienes afirman que la interpretación de un enunciado depende de su capacidad para generar efectos contextuales significativos con un esfuerzo cognitivo mínimo. En este marco, la cohesión pragmática no solo contribuye a la fluidez del discurso, sino que optimiza la interpretación al activar inferencias pertinentes en función del entorno cognitivo compartido. En suma, la cohesión pragmática articula los elementos del texto más allá de su forma lingüística, orientando la interpretación del lector mediante principios de inferencia, pertinencia y economía cognitiva.

2.5.3 Coherencia Textual

La coherencia textual se reconoce como una cualidad esencial del discurso, ya que posibilita la construcción de un sentido global mediante la articulación lógica y semántica de las proposiciones que lo conforman. Según el enfoque de Van Dijk, esta coherencia surge de la interpretación de las relaciones entre los contenidos del texto, lo que implica que no se limita a una estructura lingüística explícita, sino que requiere del lector la capacidad para establecer vínculos inferenciales. Beaugrande y Dressler añaden que la coherencia se sustenta en la compatibilidad conceptual entre los elementos textuales y en la activación de conocimientos previos, lo cual revela su fuerte dimensión cognitiva. Además, Halliday y Hasan distinguen claramente entre cohesión y coherencia, al señalar que esta última no reside en el texto mismo, sino en el acto interpretativo que permite integrarlo como una unidad significativa.

Desde nuestro enfoque, esta noción resulta clave para comprender que el sentido de un texto no está dado, sino que se construye en diálogo con la experiencia, el conocimiento y la capacidad inferencial del lector. Es allí donde la coherencia deja de ser una propiedad técnica para convertirse en un fenómeno profundamente humano y situado.

2.5.4 Coherencia pragmática

La coherencia pragmática constituye una dimensión esencial del discurso, en tanto que no se limita a la articulación semántica entre proposiciones, sino que se manifiesta en la capacidad del texto para activar intenciones comunicativas reconocibles y pertinentes

dentro de un contexto específico. En esta línea, Beaugrande y Dressler (1981) destacan que la coherencia no solo depende de la compatibilidad conceptual, sino también de la adecuación del texto a las expectativas del receptor, quien interpreta el mensaje a partir de esquemas cognitivos y sociales activados en la interacción. Halliday y Hasan (1976) refuerzan esta idea al señalar que la coherencia no es una propiedad inherente al texto, sino una construcción pragmática que emerge del proceso interpretativo, donde el lector reconoce la intención del emisor y la estructura retórica del discurso.

2.5.5 Concepto de marcador del discurso

Martín Zorraquino y Portolés (1999) en el capítulo “Los marcadores del discurso”, incluido en Gramática descriptiva de la lengua española, define a los marcadores del discurso como unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y su principal cometido es el de guiar -de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas- las inferencias que se realizan en la comunicación. A decir de los autores, “Entendemos por ‘discurso’ la acción y el resultado de utilizar las distintas unidades que facilita la gramática de una lengua en un acto concreto de comunicación; por ello, todo discurso se compone de una parte puramente gramatical y de otra pragmática” (p. 4057). La comunicación no constituye sólo procesos de codificación y descodificación sino también implica procesos inferenciales. El significado de los marcadores del discurso es un significado de procesamiento, es decir, instrucciones semánticas y pragmáticas que guían las inferencias de los miembros discursivos (Martín Zorraquino & Portolés, 1999).

2.5.5.1 Clasificación de los marcadores del discurso

Martín Zorraquino y Portolés (1999) distinguen cinco grupos de marcadores: los estructuradores de la información, los reformuladores, los conectores (aditivos, consecutivos y contraargumentativos). Nuestro cometido son los argumentativos/contraargumentativos.

2.5.5.1.1 Conectores argumentativos y contraargumentativos

En el marco de los estudios lingüísticos, los conectores argumentativos y contraargumentativos son recursos clave para estructurar y guiar el discurso. Según Martín Zorraquino y Portolés (1999), los conectores argumentativos condicionan las posibilidades argumentativas de un miembro del discurso, sin necesariamente relacionarlo con otro miembro anterior. Por otro lado, los conectores contraargumentativos se utilizan

para presentar oposiciones o refutar puntos de vista, previamente expuestos en el discurso. Estos conectores son esenciales para la cohesión y coherencia del texto, ya que permiten al emisor estructurar argumentos y contrastar diferentes perspectivas de manera clara y efectiva.

2.5.5.1.1.1 Conectores Argumentativos

1. **Por lo tanto:** Indica una conclusión derivada de lo dicho anteriormente. Ejemplo: "Estudió mucho; por lo tanto, aprobó el examen."
2. **En consecuencia:** Señala el resultado de una premisa previa. Ejemplo: "No cumplió con las normas; en consecuencia, fue sancionado."
3. **Así que:** Introduce una consecuencia lógica, con un matiz más coloquial. Ejemplo: "No me avisaste; así que no fui."
4. **De hecho:** Refuerza un argumento con ejemplos o evidencias. Ejemplo: "La inflación ha disminuido; de hecho, los precios han bajado."
5. **En realidad:** Corrige o clarifica un punto previo. Ejemplo: "Parece ser fácil; en realidad, es muy complejo."

2.5.5.1.1.2 Conectores Contraargumentativos

1. **Sin embargo:** Introduce una idea que contrasta con lo dicho anteriormente. Ejemplo: "Es un buen estudiante; sin embargo, no entregó la tarea a tiempo."
2. **No obstante:** Similar a "sin embargo," introduce una objeción o limitación. Ejemplo: "El proyecto es interesante; no obstante, requiere más recursos de los que tenemos."
3. **A pesar de ello:** Señala una contradicción o resistencia a lo mencionado previamente. Ejemplo: "El clima estaba en contra; a pesar de ello, lograron completar la carrera."
4. **Pero:** Contrapone una idea a otra anterior. Ejemplo: "Estudió mucho; pero no logró aprobar."
5. **Aunque:** Indica una concesión o una limitación. Ejemplo: "Está muy ocupado; aunque siempre encuentra tiempo para sus hijos."

Para nuestra intervención didáctica hemos incorporado conectores argumentativos y contraargumentativos, priorizando estos últimos por su capacidad de reorientar la argumentación. Su uso frecuente y automatizado en expresiones como "pero" o "aunque"

revela la necesidad de enseñar su aplicación consciente y funcional, promoviendo así competencias discursivas más complejas en los estudiantes.

2.6 Metodologías activas para la Enseñanza de la Argumentación

En este apartado se abordan las metodologías activas que serán integradas con la Teoría de la Relevancia en el desarrollo de la propuesta didáctica. Cada enfoque será examinado desde su dimensión conceptual, a fin de identificar sus principales aportes al proceso de enseñanza-aprendizaje. Al final de cada sección, se desarrollará una aplicación práctica o una reflexión sobre cómo estos modelos interactúan en la enseñanza del discurso argumentativo fundamentándonos en la Teoría de la Relevancia.

2.6.1 Aprendizaje personalizado

Desde la perspectiva de UNESCO (2017), el aprendizaje personalizado se concibe como un enfoque educativo que adapta la enseñanza a las necesidades, intereses y ritmos de cada estudiante. En este sentido, el aprendizaje personalizado se configura como un proceso dinámico en el que los estudiantes no solo reciben información, sino que participan activamente en la construcción de su conocimiento, promoviendo la autonomía y el pensamiento crítico. Así, la UNESCO enfatiza que este enfoque permite una mayor equidad en la educación, al reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje y necesidades individuales. Este modelo exige una planificación pedagógica flexible, capaz de incorporar estrategias diferenciadas que respondan a los contextos particulares de cada estudiante. Además, promueve una relación más cercana entre docente y alumno, en la que el acompañamiento se convierte en un elemento clave para el desarrollo integral.

El aprendizaje personalizado se concibe como un proceso que exige la activación de recursos metacognitivos para favorecer la autorregulación. Desde la perspectiva planteada por Miller, esta modalidad educativa implica que el estudiante no se limita a recibir información, sino que debe explorar, formular estrategias y tomar decisiones sobre cómo aprender. En ese camino, identificar qué información resulta pertinente, cuestionar los propios supuestos y estructurar un itinerario de aprendizaje se convierten en acciones clave para una participación activa. De forma complementaria, los aportes recientes de Reyes et al. resaltan que este tipo de aprendizaje no solo potencia la comprensión conceptual, sino que también fortalece la motivación y la capacidad de adaptarse a distintos escenarios formativos, elementos que hoy se consideran esenciales en el desarrollo académico. Desde nuestra mirada, lo interesante de este enfoque es que coloca al estudiante en una posición reflexiva frente a su proceso. Personalizar el aprendizaje no

significa individualizar contenidos, sino habilitar espacios donde cada sujeto pueda construir sentido, regular sus decisiones y vincular lo que aprende con sus propias formas de comprender el mundo.

2.6.2 Aprendizaje colaborativo

Desde la perspectiva de Johnson & Johnson (1999, p.45), el aprendizaje colaborativo se concibe como un enfoque educativo basado en la interacción entre los estudiantes, donde el conocimiento se construye de manera conjunta a través del diálogo y la cooperación. En este sentido, el aprendizaje colaborativo se configura como un proceso dinámico en el que los estudiantes no solo adquieren información, sino que la transforman mediante la negociación de significados y la resolución conjunta de problemas. Así, Johnson & Johnson enfatizan que este enfoque fomenta el desarrollo de habilidades sociales, el pensamiento crítico y la autonomía en el aprendizaje.

El aprendizaje colaborativo se concibe como un proceso que demanda la activación conjunta de habilidades cognitivas y metacognitivas, necesarias para construir conocimiento de manera compartida. Desde la perspectiva teórica de Dillenbourg, esta forma de enseñanza se aleja del modelo tradicional de recepción pasiva y se enmarca como una práctica de diálogo, exploración y análisis crítico entre pares. En este espacio, el estudiante no solo transmite información, sino que también pone en juego su capacidad para cuestionar, validar y generar propuestas argumentadas en interacción con otros. Complementariamente, Roselli señala que esta dinámica colaborativa no solo favorece una comprensión conceptual más sólida, sino que también potencia habilidades fundamentales como la comunicación efectiva y el trabajo en equipo. En ese sentido, el aprendizaje deja de ser una experiencia individual y se transforma en una construcción conjunta que integra pensamiento, diálogo y corresponsabilidades. Este enfoque permite valorar la interacción no solo como un medio de intercambio, sino como una herramienta formativa que activa procesos reflexivos complejos y fortalece vínculos entre saberes, posturas y experiencias compartidas.

Capítulo III

Metodología

En este capítulo, se detalla la metodología aplicada a nuestro trabajo de titulación. La investigación realizada mantiene un enfoque cualitativo, se circunscribe al método de investigación acción participativa (IAP), contempla las técnicas e instrumentos de recolección de datos y el diseño e implementación de una propuesta didáctica aplicada al discurso argumentativo.

3.1 Enfoque Cualitativo

En el marco de la presente investigación, se ha optado por una orientación metodológica de carácter cualitativo, en tanto esta permite una comprensión holística, profunda y situada de los fenómenos educativos en estudio. El tipo de investigación cualitativa tiene como finalidad proporcionar una vasta comprensión e interpretación subjetiva que las personas damos a nuestras creencias, actividades culturales, motivaciones por conducto de diferentes diseños investigativos tales como: la etnografía, fenomenología, investigación acción, historias de vida y teoría fundamentada (Behar, 2008, como se citó en Corona, 2018). Este tipo de investigación no parte de supuestos verificables o hipótesis, ni de variables medibles cuantitativamente, puesto que analiza información de carácter subjetivo. Es decir, la investigación cualitativa se ocupa de manera minuciosa de temas complejos que no pueden ser medibles cuantitativamente y se desarrolla en base a la subjetividad del investigador y de los participantes que interactúan en dicha investigación. De esta manera este enfoque investigativo es proclive a ofrecer resultados más opulentos, más significativos que un mero resultado cuantitativo.

3.2 Método de investigación: Investigación – Acción

Asimismo, en nuestra metodología hemos integrado la investigación-acción que admite la construcción de metodologías que permitan un diálogo constante entre teoría y práctica, entre la reflexión y la acción, con la finalidad de solucionar problemas (Ander-Egg, 1990, p.35). Por medio de este método de investigación, lo que se pretende es adquirir un conocimiento más profundo y sistemático de un determinado tema, en nuestro caso, nos dedicaremos a estudiar las debilidades de la comprensión y producción del discurso argumentativo con el propósito de actuar de manera transformadora sobre dichas debilidades.

3.2.1 Investigación Acción Participativa

La Investigación Acción Participativa consta de tres ejes fundamentales. La investigación, la participación y la acción. “Uno de sus principios es reflexionar en la acción; es decir,

pensar sobre nuestro trabajo con atención y detenimiento a lo largo del proceso de investigación, con una mirada crítica, para comprenderlo bien y para identificar las oportunidades o dificultades y actuar en consecuencia” (Zapata & Rondán, 2016). En este método de investigación se suma la participación de los integrantes de una investigación, sin embargo, dicha participación no es deliberada, puesto que existen tipos de participación. Para nuestro proyecto de investigación hemos optado por la “Participación Contractual” en la cual sólo un actor social tiene todo el poder sobre la mayoría de las decisiones tomadas en el proceso de investigación los demás participan en las actividades definidas por este actor social. Esta configuración nos permite, a pesar de estar sujetos a una unidad temática que exige abordar contenidos como la formulación e interpretación de tesis, argumentos y contraargumentos, ejercer autonomía en el diseño de las actividades microcurriculares. En consecuencia, hemos decidido fundamentar nuestra propuesta didáctica en la Teoría de la Relevancia, complementada con enfoques de aprendizaje colaborativo y personalizado.

3.3 Propuesta didáctica

La propuesta didáctica constituye un instrumento pedagógico esencial que orienta de manera sistemática y reflexiva el proceso de enseñanza-aprendizaje. Su estructura se articula en cuatro fases interdependientes: diagnóstico, diseño, implementación y evaluación, lo que permite una planificación coherente y contextualizada. Según Ferrer Vicente et al. (2019), este tipo de planificación “materializa la integración necesaria de los procesos educativos en función de los objetivos formativos” (p. 2), consolidando una visión estratégica que responde a las demandas del entorno escolar. La propuesta didáctica no se limita a una secuencia de actividades, sino que se configura como una herramienta flexible que permite abordar una o más unidades temáticas, adaptándose a las características del grupo y a los propósitos formativos. Además, al incorporar principios epistemológicos y metodológicos, la propuesta didáctica favorece la toma de decisiones fundamentadas, promueve la innovación educativa y garantiza la pertinencia de los contenidos en relación con las necesidades reales del estudiantado.

3.4 ¿Cómo interactúan la propuesta didáctica y la investigación acción?

La propuesta didáctica y la investigación acción interactúan de manera complementaria: la primera define las estrategias pedagógicas a implementar; la segunda permite ponerlas en práctica, observar sus resultados y ajustarlas según las necesidades reales del aula. A través de ciclos de planificación, ejecución, reflexión y mejora, la investigación acción

convierte a la propuesta en un dispositivo flexible y dinámico. Así, la propuesta didáctica no solo guía la intervención, sino que se transforma en objeto de estudio dentro del proceso investigativo. En este proceso, el docente no actúa únicamente como ejecutor, sino como investigador de su propia práctica, lo que transforma la propuesta didáctica en un dispositivo flexible, sensible a las evidencias, capaz de evolucionar conforme a las necesidades del entorno educativo.

3.5 Población

La población de este estudio corresponde a los estudiantes de 2º de BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios que cuenta con 22 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 15 y 17 años. En palabras de Hernández et al., (2014) la población es el

“conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones” (p. 174). Este curso constituirá nuestra población de investigación ya que cursan un mismo nivel académico en una misma institución educativa.

3.6 Cronograma

Tabla

1

Cronograma de implementación de las fases de la propuesta didáctica

Fases de desarrollo	Meses (semanas)													
	Abril				Mayo				Junio			Julio		
Fase Diagnostico	■	■	■	■	■	■								
Fase de Diseño							■	■	■	■	■			
Fase de implementación														
Fase de Evaluación														

Nota. El cronograma detalla la secuencia y duración de las fases propuestas para la implementación del modelo didáctico. Fuente: Elaboración propia

Capítulo IV

Propuesta didáctica aplicada al discurso argumentativo desde la Teoría de la Relevancia

Este capítulo presenta una propuesta didáctica orientada al fortalecimiento del discurso argumentativo en el nivel de Bachillerato General Unificado (BGU), a partir de los principios de la Teoría de la Relevancia en relación con el Aprendizaje Personalizado y el Aprendizaje Colaborativo. Se parte del análisis de la situación actual en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la argumentación escrita, identificando vacíos curriculares clave, para luego plantear una intervención pedagógica que busque mejorar la comprensión, la producción textual del discurso argumentativo.

4.1 Análisis de la situación educativa en la enseñanza del discurso argumentativo en el BGU

El Plan de Estudios del BGU establece que Lengua y Literatura se imparte con una carga de 6 horas semanales. Las unidades temáticas, en general, se desarrollan en bloques de entre 5 y 6 semanas, no obstante, el tiempo es ajustado a las necesidades de cada institución educativa. En nuestro caso en la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios se prevé cuatro semanas para desarrollar una unidad temática, esto es, 24 horas clase. El currículo define para esta unidad temáticos los siguientes objetivos:

LL.5.4.1: “Construir un texto argumentativo, seleccionando el tema y formulando la tesis”.

LL.5.4.2–LL.5.4.4: “Defender una tesis mediante diferentes tipos de argumento”; aplicar normativas de citación; planificar, redactar y revisar con coherencia, cohesión y precisión

LL.5.3.1–LL.5.3.4: “Identificar contradicciones, ambigüedades y falacias, valorar contenido explícito e implícito, aplicar estrategias metacognitivas”.

La enseñanza está organizada en unidades temáticas integradas, como “Producción de textos argumentativos”, donde se combinan lectura analítica, redacción y uso autorregulado del proceso de escritura. En los planes anuales del segundo BGU se prevé que durante esa unidad los estudiantes desarrollen capacidades de argumentación y análisis. Aunque el currículo enfatiza que estas destrezas deben reforzarse, no indica explícitamente que se extenderá la formación argumentativa en años posteriores dentro de la misma asignatura, lo que sugiere cierta discontinuidad en el fortalecimiento progresivo.

Por otro lado, el marco teórico curricular se basa en la Ontología de Destreza-Criterio (OG.LL), centrado en habilidades lectoras y escritoras, con fundamentos en teorías de texto, enseñanza explícita del proceso de escritura y lectura crítica. Aunque se hace referencia a evaluar falacias, contradicciones y saber construir argumentos, no se enseña de forma explícita el uso de conectores discursivos, lo cual crea un significativo vacío en la microestructura del discurso.

Existen varios vacíos en la enseñanza del discurso argumentativo en el BGU que limitan el desarrollo integral de las habilidades comunicativas de los estudiantes. En primer lugar, la ausencia de conectores del discurso: no se enseña ni evalúa formalmente su uso, pese a su relevancia para la cohesión y coherencia semántica y pragmática/discursiva. El segundo BGU destina 6h/semana a Lengua y Literatura, con unidades temáticas de 5 semanas, y persigue objetivos robustos de argumentación crítica y producción escrita. El currículo presenta un marco orientado por destrezas y criterios evaluables, pero deja vacíos relevantes: la ausencia de enseñanza de conectores discursivos, el procesamiento de la información, el proceso regulador de la información (cognición y meta cognición).

Objetivos de la propuesta

- a. Mejorar la comprensión lectora: Evocar los niveles estructurales del texto argumentativo para identificar y evaluar la relevancia de la información en el discurso argumentativo.
- b. Fortalecer las habilidades de producción textual: Capacitar a los estudiantes para aplicar la teoría de la relevancia en la comprensión textual, y en la producción de sus propios textos argumentativos, asegurándose de que la información presentada sea relevante para persuadir y convencer a sus audiencias.
- c. Fomentar la autoevaluación y reflexión crítica: Promover la capacidad de los estudiantes para autoevaluar sus procesos de comprensión y producción textual, reflexionando sobre cómo la teoría de la relevancia puede mejorar la claridad y efectividad de sus argumentos escritos, por consiguiente, su comunicación, mediante los procesos cognitivos de representación, meta representación y aplicación concientizada de las marcas ostensiones (conectores argumentativos).

4.2 Fase de diagnóstico

La fase de diagnóstico en una propuesta didáctica que aplica la teoría de la relevancia al discurso argumentativo es crucial para identificar las necesidades y habilidades previas de los estudiantes en la producción y comprensión de textos argumentativos. Según López (2019), el diagnóstico permite establecer un punto de partida que orienta la planificación de actividades didácticas adecuadas a las características del grupo de estudiantes.

El objetivo principal de esta fase es evaluar el nivel de competencia argumentativa de los estudiantes. Esta evaluación inicial permite al docente diseñar estrategias didácticas personalizadas que respondan a las necesidades específicas del alumnado. Además, la fase de diagnóstico cumple una función formativa, ya que proporciona información valiosa sobre los avances y dificultades de los estudiantes a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

4.2.1 Diagnóstico del Entorno Educativo

La Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios está ubicada en Gran Colombia y Padre Aguirre en el centro de la ciudad de Cuenca. Esta institución pertenece al Sistema de Educación Pública.

El 2º de BGU paralelo “A”, curso que ha sido seleccionado para llevar a cabo nuestro trabajo de investigación. Cuenta con 22 estudiantes cuyas edades fluctúan entre los 15 y 17 años. El personal docente que se ocupa de impartir la asignatura Lengua y la Literatura en su mayoría no tienen la formación pertinente, puesto que de los cuatro profesores solo uno de ellos se ha especializado en lengua y literatura, mientras que los tres docentes restantes tienen su licenciatura en otras disciplinas como la sociología y la enseñanza de lengua extranjera. En cuanto al modelo pedagógico utilizado para la enseñanza de la comprensión y producción (lectura y escritura) textual del discurso argumentativo se desarrolla a través de metodologías activas que proponen actividades como la lectura guiada, el conversatorio y la clase magistral, que a pesar que podrían alcanzar un alto potencial en la enseñanza-aprendizaje del discurso argumentativo, su implementación en el aula resulta limitada o inadecuada, en consecuencia, el proceso formativo tiende a centrarse en la mera codificación y decodificación de contenidos. Por esta razón, resultan insuficientes ante las crecientes necesidades cognitivas y discursivas de los estudiantes.

En cuanto a los materiales de enseñanza, los alumnos cuentan con libros proporcionados por el Ministerio de Educación. La percepción de los docentes refleja un diagnóstico crítico sobre las condiciones actuales de enseñanza, señalando limitaciones tecnológicas, la dependencia excesiva de herramientas como ChatGPT en la redacción, la escasez de recursos digitales y

el impacto de la cultura de la inmediatez, todo lo cual reduce el interés por la lectura reflexiva. Por su parte, los estudiantes consideran que la lectura es importante, aunque muestran desinterés por los textos extensos, lo que genera una actitud de resistencia al desarrollo del hábito lector. Este escenario revela la necesidad urgente de una reconfiguración metodológica que optimice los procesos de enseñanza-aprendizaje y mejore las habilidades de producción y comprensión textual del discurso argumentativo, integrando estrategias didácticas dinámicas y promoviendo un enfoque innovador desde la Teoría de la Relevancia.

4.2.2 Aplicación de técnicas de recolección de datos

Las técnicas de recolección de datos comprenden procedimientos y actividades, que permiten al investigador obtener información necesaria para tener una mirada panorámica real del objeto de estudio (Hernández & Duana, 2020). En nuestro caso, por medio de la observación (diario de campo), de la entrevista semiestructurada y cuestionarios recolectamos información que evidencia las necesidades, debilidades, fortalezas de los estudiantes de 2 ° BGU "A" de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios con respecto a la producción y comprensión de discursos argumentativos.

4.2.2.1 Observación

La observación como técnica de investigación educativa permite analizar actividades, interacciones que ocurren en el aula, evaluar estrategias pedagógicas y comprender el impacto de diferentes metodologías en los estudiantes. Existen distintos tipos de observación, como la participante, no participante, estructurada y no estructurada, cada una con enfoques específicos para la recopilación de datos (Hurtado, 1994).

Para la recopilación de datos que nos ocupa, hemos utilizado la observación no participativa la cual la hemos ejecutado con la ayuda de un diario de campo. En este registro de observaciones se documentó las debilidades y fortalezas de los estudiantes referente a la formulación de tesis, de argumentos, de contraargumentos y uso de conectores argumentativos. Para ello se observó 16 horas clase impartidas por la Ing. Paulina Calvache de la asignatura de la Lengua y Literatura. Los temas que se abordaron en las clases referidas corresponden a texto argumentativo y técnicas cognitivas y metacognitivas para la comprensión y producción de textos. Observamos que los estudiantes no identifican con precisión la tesis de textos argumentativos, si bien representan ideas relacionadas con el tema principal, les dan relevancia a ideas periféricas. Los estudiantes muestran desinterés por la argumentación. Se dedican a hacer otras actividades como realizar tareas de otras asignaturas, revisar su celular o simplemente tener la mente en otro lado. A pesar que se

aborda concepto como cognición y meta cognición no se logra efectos cognitivos positivos en el estudiante. Por ejemplo, después de leer un texto se les pide a los estudiantes que cierren el libro y expongan las ideas interpretadas del texto y las ideas expresadas por ellos son o bien parte de sus experiencias personales o bien la repetición de alguna palabra que pudieron recordar literalmente del texto. En otras palabras, los estudiantes no hacen más que codificar y decodificar.

4.2.2.2 Entrevista semiestructurada

La entrevista semiestructurada es una técnica de investigación cualitativa que permite a los investigadores obtener información detallada y flexible de los participantes, combinando preguntas abiertas y cerradas (Flick, 2012).

Para nuestro propósito de investigación es indispensable tener una visión completa sobre el objeto de estudio, por consiguiente, hemos realizado una entrevista semiestructura dirigida a las docentes asignadas a impartir la asignatura de Lengua y Literatura. Esta entrevista constó de 20 preguntas abiertas y 10 cerradas. Tuvo una duración de aproximadamente 40 minutos. La información recopilada nos ayudó a triangular los datos, es decir, a contrastar los datos obtenidos de la observación y de la experiencia de las docentes. Entre la información más relevante recopilada de dicha entrevista, la docente manifiesta que las problemáticas más recurrentes en los estudiantes es la falta de interés tanto en la producción como la comprensión textual. Por consiguiente, cada vez hay menos lectores dentro de las aulas educativas. La Docente, además, expresa el perfil docente es clave para las deficiencias en la enseñanza aprendizaje del discurso argumentativo, puesto que al no tener la formación lingüística no se puede trabajar de manera colectivo y articulada con los docentes puesto que no manejan conceptos especializados de la lingüística, y mucho menos de la pragmática. El reto más grande al que se enfrentan las docentes como llamar la atención del estudiante y como trabajar con las ideas de ellos que tienen en su cerebro ya que es un mundo desconocido. Las docentes manifiestan que a pesar de todas las ganas que tengan ellas y la predisposición los estudiantes no quieren leer. Ahora con el ChatGpt su comprensión lectora ha disminuido aún más. Se emocionaron al escuchar que trabajábamos en una propuesta desde la psicolingüística y prometieron aprender, puesto que saben que aportara a la enseñanza del discurso argumentativo.

4.2.2.3 Cuestionario

Para la recolección de datos se realizaron tres cuestionarios dirigidos a estudiantes de segundo de bachillerato "A". Antes de la aplicación de los cuestionarios, se llevó a cabo una

revisión con el tema del cambio climático, con el objetivo de proporcionar a los estudiantes un conocimiento previo que les permitiera responder las preguntas con mayor profundidad y precisión. Se procedió con el primer cuestionario, el cual constó de cinco preguntas formuladas para evaluar la capacidad de los estudiantes en la identificación de tesis, argumentos, contraargumentos y conectores contraargumentativos dentro del micro texto “Se cae el mundo” (versión adaptada por el investigador). Para ello, los estudiantes trabajaron en pares, lo que permitió fomentar la discusión y el intercambio de ideas entre ellos, antes de responder cada una de las preguntas planteadas.

El segundo cuestionario se desarrolló bajo una dinámica individual, lo que permitió evaluar la capacidad de cada estudiante para procesar de manera autónoma un micro texto con la misma temática previamente trabajada: el cambio climático. Dado el tiempo disponible, se optó por un texto breve, pero sustancial. En esta fase del estudio, cada estudiante debió leer el texto sin apoyo externo y responder a cinco preguntas formuladas con el propósito de estimular el pensamiento analítico y la argumentación escrita. A diferencia del primer cuestionario, que se trabajó en pares y promovía la discusión colaborativa, este ejercicio individual buscaba examinar la capacidad personal de interpretación, identificación de estructuras argumentativas y generación de respuestas reflexivas. La actividad tenía como eje central el reconocimiento de tesis, argumentos, contraargumentos y conectores discursivos, elementos esenciales para comprender el funcionamiento del texto y su impacto en el lector. La identificación de la tesis fue el primer paso, donde los estudiantes debían detectar la postura principal del autor respecto al cambio climático. Posteriormente, se solicitó un análisis de los argumentos utilizados para sustentar dicha postura, permitiendo que cada participante evaluara la solidez de las afirmaciones y la coherencia del razonamiento presentado. A su vez, la incorporación de la búsqueda de contraargumentos les exigió contrastar perspectivas, lo que no solo fomentó el pensamiento crítico, sino que también los llevó a cuestionar posibles sesgos en el discurso. Finalmente, el elemento más significativo de este cuestionario fue la reflexión sobre los efectos que causó el texto en cada estudiante, un aspecto crucial dentro de la Teoría de la Relevancia.

El tercer cuestionario se enfocó en la evaluación del discurso oral, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades argumentativas y persuasivas a través de una actividad de dramatización. Para ello, se implementó una dinámica en la que los participantes asumieron los roles de vendedor y comprador, trabajando en pares con el propósito de generar una interacción auténtica y orientada a la persuasión. Antes de la ejecución de la actividad, cada dúo elaboró un guion previo, el cual les permitió estructurar sus argumentos. El objetivo central de esta actividad fue para que los estudiantes, desde la perspectiva del vendedor, lograran convencer a su compañero de adquirir árboles, fomentar la forestación,

disminuir el uso de elementos nocivos para el medio ambiente y generar conciencia sobre las consecuencias del cambio climático. A través de esta estrategia, se promovió un enfoque didáctico basado en el aprendizaje experiencial, donde los participantes no solo expresaban ideas, sino que también aplicaban técnicas de persuasión adaptadas a la interacción comunicativa. Dichas técnicas persuasivas son el resultado de su experiencia académica, social y familiar. Dejemos claro que hasta este punto no hemos interferido en los conocimientos de los estudiantes solo hemos recolectado la información que ellos poseen sobre el discurso argumentativo.

Durante el desarrollo de la dramatización, los estudiantes pusieron en práctica recursos discursivos esenciales, sin embargo, no usaron ningún tipo de conector argumentativo. Apelaron a las emociones, a la evidencia científica, a la religión para respaldar sus afirmaciones. A nivel metodológico, esta estrategia de evaluación favoreció la comprensión de los efectos del discurso persuasivo en un contexto práctico, en el que los participantes debían adaptarse a las respuestas del interlocutor y reformular sus argumentos en tiempo real para aumentar su impacto. La actividad tuvo una duración de una hora clase, tiempo suficiente para completar el proceso de planificación, ejecución y análisis crítico del ejercicio. Al finalizar, se realizó una retroalimentación grupal, en la cual los estudiantes reflexionaron sobre la efectividad de sus estrategias discursivas, la solidez de sus argumentos y las dificultades encontradas en el proceso de persuasión.

Dentro de los datos más importantes se destacan la falta de precisión a la hora de identificar la tesis o idea central del texto, la falta de contextualización del texto, es decir, los estudiantes intentan leer de manera aislada sin tener en cuenta la información relacionada con el tema. Los vacíos en las representaciones y metarepresentaciones, puesto que los estudiantes desconocen el significado de palabras y no consultan su significado en el diccionario.

4.2.3 Identificación de dificultades en la comprensión y producción de textos argumentativos

En el proceso de análisis de la comprensión y producción de textos argumentativos, se identificaron deficiencias significativas que inciden directamente en la capacidad de los estudiantes para construir discursos coherentes y estructuralmente sólidos. Entre las debilidades más evidentes se encuentra el escaso reconocimiento de la tesis, entendida como la postura principal del autor. Si bien la mayoría de los estudiantes logra captar el tema general, solo un porcentaje mínimo —específicamente dos estudiantes— consigue identificar de manera precisa la tesis del texto, lo que compromete su habilidad para valorar la cohesión argumentativa y discernir la relevancia de los planteamientos expuestos.

Los resultados estadísticos revelan que una parte considerable del grupo identifica ideas relacionadas con el contenido, pero presenta dificultades en la jerarquización conceptual, lo que limita la construcción de inferencias válidas. Otro grupo de estudiantes manifiesta apatía frente al ejercicio de lectura argumentativa, manteniéndose completamente desconectado del texto: sus interpretaciones no guardan relación con la tesis, ni con el propósito comunicativo del autor.

Esta disociación cognitiva y discursiva posiciona al estudiante en un plano ajeno al texto, desde el cual no le es posible establecer vínculos inferenciales ni estructurales que favorezcan una lectura crítica.

La representación gráfica confirma esta tendencia: se distribuyen claramente los niveles de desempeño en cuatro categorías, siendo la correcta identificación de tesis la menos frecuente.

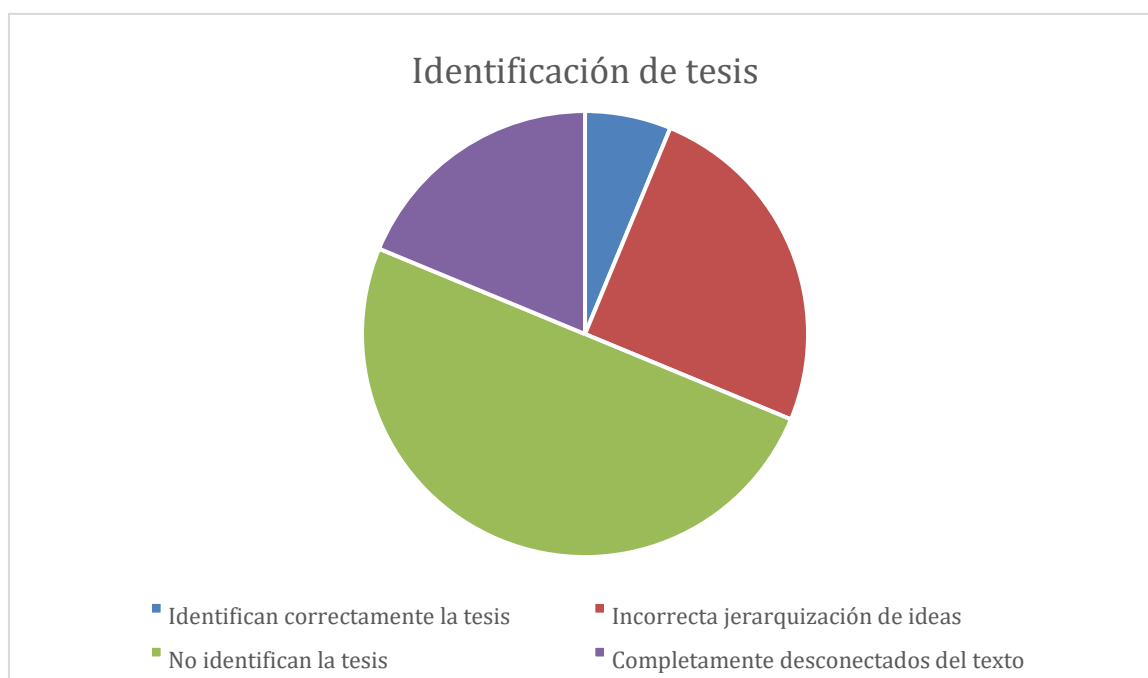


Gráfico 1 Niveles de Identificación de Tesis

Si bien se evidenciaron dificultades significativas en el reconocimiento de la tesis dentro de textos argumentativos ajenos, se observó, en contraste, que los estudiantes poseen la capacidad de formular tesis sólidas cuando se enfrentan a temáticas vinculadas a sus intereses personales. Esta habilidad se manifiesta con mayor claridad en contextos orales y dinámicas interactivas, como el debate espontáneo o la dramatización, donde los estudiantes

adoptan una postura activa y competitiva. En estos escenarios, la formulación de tesis no responde necesariamente a una instrucción técnica, sino que emerge desde la necesidad de posicionarse frente a un interlocutor específico, especialmente cuando el oponente es un compañero cercano. La familiaridad entre los participantes no reduce el compromiso discursivo; por el contrario, incrementa el nivel de elaboración argumentativa debido a la dinámica competitiva implícita.

Aunque la identificación explícita de la tesis no siempre está presente —es decir, no se formula con claridad estructural—, los estudiantes logran construir ideas persuasivas sustentadas en evidencia empírica, razonamiento lógico y apelaciones contextuales. Esto se traduce en tesis implícitas bien articuladas que reflejan una comprensión intuitiva del propósito argumentativo. Los resultados gráficos revelan que, si bien el número de tesis explícitas es limitado, existe una prevalencia de tesis implícitas y fundamentadas en situaciones donde los estudiantes asumen un rol discursivo activo. Esta tendencia sugiere que el vínculo emocional con el tema y el tipo de interlocutor influyen de manera directa en la capacidad argumentativa del estudiante.

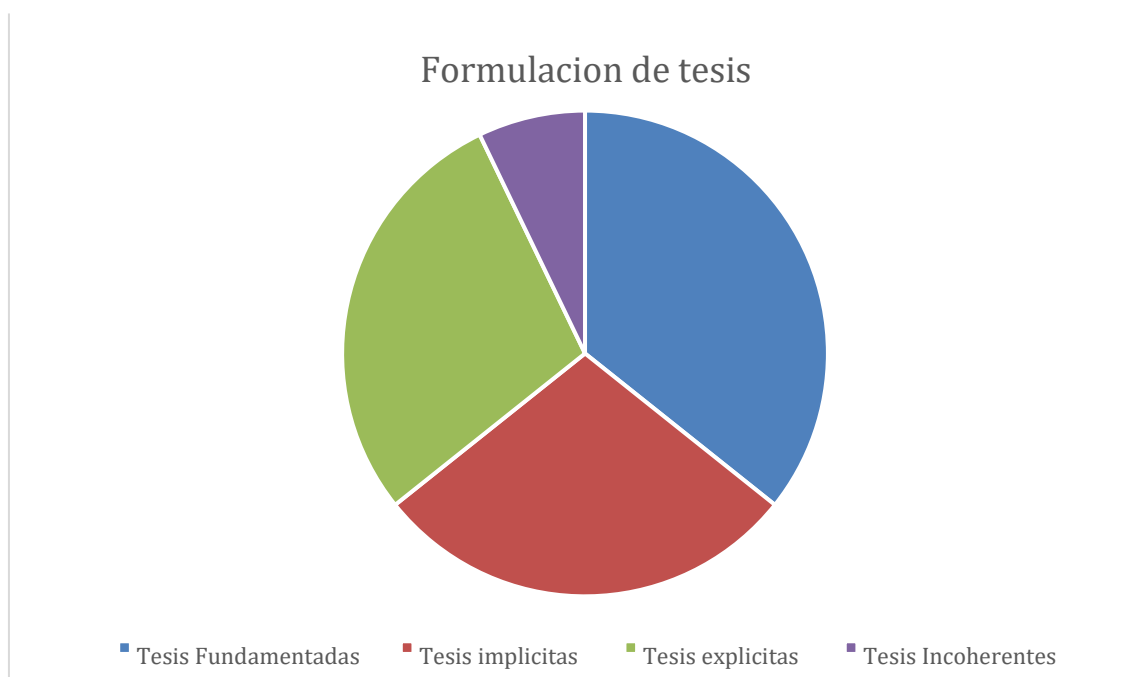


Gráfico 2 Formulación y clasificación de las tesis

El análisis de las metarrepresentaciones producidas por los estudiantes revela una tendencia recurrente a la disociación respecto a la idea central del texto argumentativo, particularmente en temáticas como el cambio climático. Esta desviación se explica, en gran medida, por una jerarquización inadecuada de la información textual, en la que se otorga prioridad a elementos

periféricos o anecdóticos, relegando la tesis y los argumentos principales a un segundo plano. La incapacidad para establecer vínculos jerárquicos entre ideas nucleares y secundarias limita gravemente la construcción de sentido.

Esta dificultad cognitiva se vincula estrechamente con vacíos léxicos conceptuales: frente a palabras desconocidas o técnicas, los estudiantes tienden a ignorarlas en lugar de indagar su significado. Tal resistencia no responde únicamente a una actitud pasiva, sino que se ve alimentada por dos factores específicos: por un lado, la presencia excesiva de vocabulario no familiar genera frustración y desmotivación; por otro, los textos con un léxico excesivamente básico no ofrecen un desafío cognitivo significativo, lo que también reduce el interés por la lectura. En ambos casos, la construcción semántica se ve comprometida.

Aunque los módulos oficiales incluyen glosarios destinados a facilitar la comprensión léxica, los resultados muestran que estos recursos no han logrado consolidarse como herramientas formativas efectivas. Los estudiantes los perciben como elementos complementarios — accesorios y no integrados—, lo que limita su impacto en el desarrollo del vocabulario académico y disciplinar. Como evidencia el gráfico de desempeño, el porcentaje de estudiantes que presentan dificultades tanto en la contextualización como en la interpretación semántica es considerable. Esto indica que, más allá de la presencia de materiales de apoyo, es necesario revisar el enfoque metodológico que guía la lectura y activar procesos de autonomía semántica mediante estrategias inferenciales, exploratorias y reflexivas.

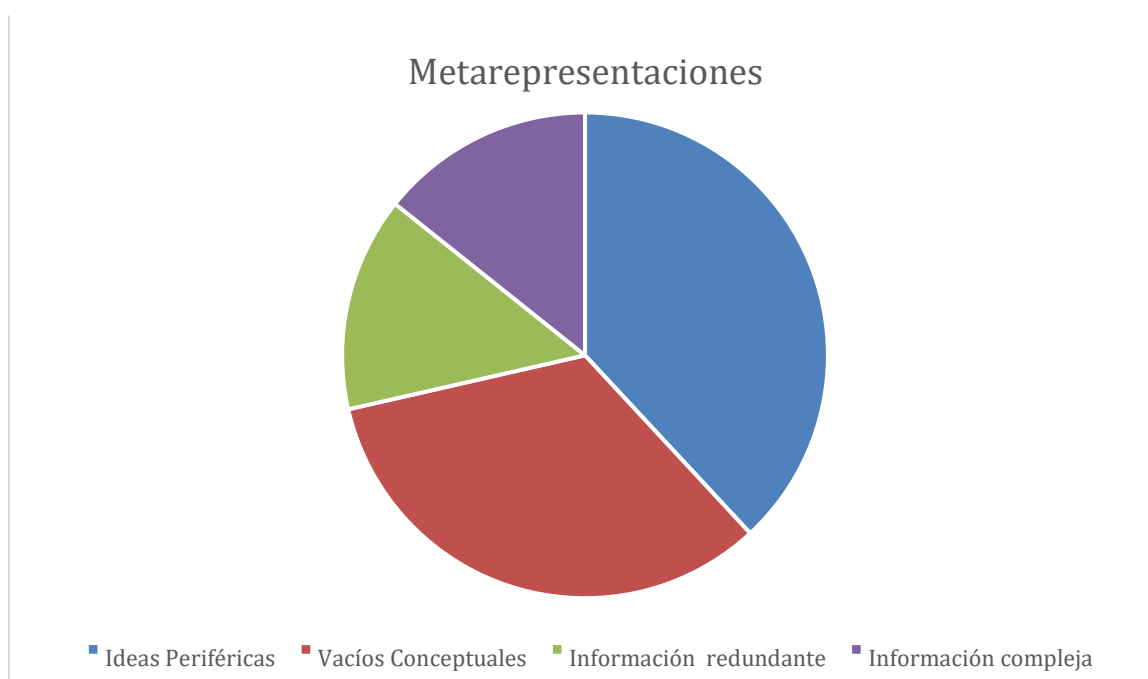


Gráfico 3 Debilidades en las metarrepresentación

Una de las principales dificultades que enfrentan los estudiantes para identificar argumentos y contraargumentos en los textos argumentativos radica en el desconocimiento de los conectores discursivos, elementos fundamentales para orientar la interpretación, articular la lógica textual y potenciar la relevancia comunicativa. Esta carencia incide negativamente en la interpretación, representación y metarrepresentación de discursos argumentativos, puesto que impide reconocer los momentos clave de desplazamiento argumentativo, tales como el contraste, la refutación o el cambio de perspectiva—dimensiones esenciales en la argumentación crítica.

El gráfico que acompaña este análisis evidencia esta problemática: los niveles más bajos de reconocimiento y uso adecuado de conectores argumentativos y contraargumentativos se concentran en los segmentos que presentan competencias implícitas. Conectores como “sin embargo”, “no obstante” y “de hecho” son empleados de manera superficial o estereotipada, sin atender a su función pragmática. En particular, el uso de “de hecho” se ha observado como un mecanismo simbólico para adquirir estatus académico frente a los compañeros, más que como recurso organizativo del discurso.

Esta dificultad se entrelaza con factores socioculturales, especialmente con el capital cultural de los estudiantes. Aquellos que exhiben mayor dominio en el uso de conectores argumentativos suelen provenir de entornos familiares con una sólida trayectoria académica—hijos de docentes, profesionales del derecho o lectores habituales—en los que el acceso temprano a prácticas discursivas estructuradas favorece el desarrollo de la competencia argumentativa y hábitos de lectura. Esta disparidad se manifiesta no solo en el desempeño lingüístico, sino también en la capacidad para jerarquizar ideas, posicionarse discursivamente y responder de forma estratégica ante perspectivas contrapuestas.

Cuando un estudiante no usa conectores discursivos en su discurso diario, o la emplea de forma incorrecta, no es solo un problema de desconocimiento: revela una forma deficiente de procesar la información. Esto se traduce en argumentos débiles, contraargumentos incoherentes y una mala interpretación de posturas o tesis. Este hallazgo es clave para nuestro trabajo, porque justifica la necesidad de nuestra propuesta didáctica. Los estudiantes no desarrollan competencias argumentativas sólidas porque, sencillamente, nadie les enseña cómo hacerlo. Los conectores discursivos—elementos clave para organizar ideas y marcar matices como contraste, refutación o énfasis—no aparecen en los libros escolares y rara vez son abordados en las clases. Más grave aún, muchos docentes conocen poco o nada sobre su funcionamiento. Entonces, ¿cómo enseñar algo que no se comprende del todo? Esta realidad plantea un desafío: si no se interviene pedagógicamente para enseñar el uso

estratégico de estos conectores, se perpetúa una brecha que afecta la formación crítica de los estudiantes. Nuestra propuesta busca cerrar esa brecha, partiendo del reconocimiento de que enseñar a argumentar no es solo enseñar a opinar—es enseñar a construir sentido con rigor y con herramientas discursivas precisas.

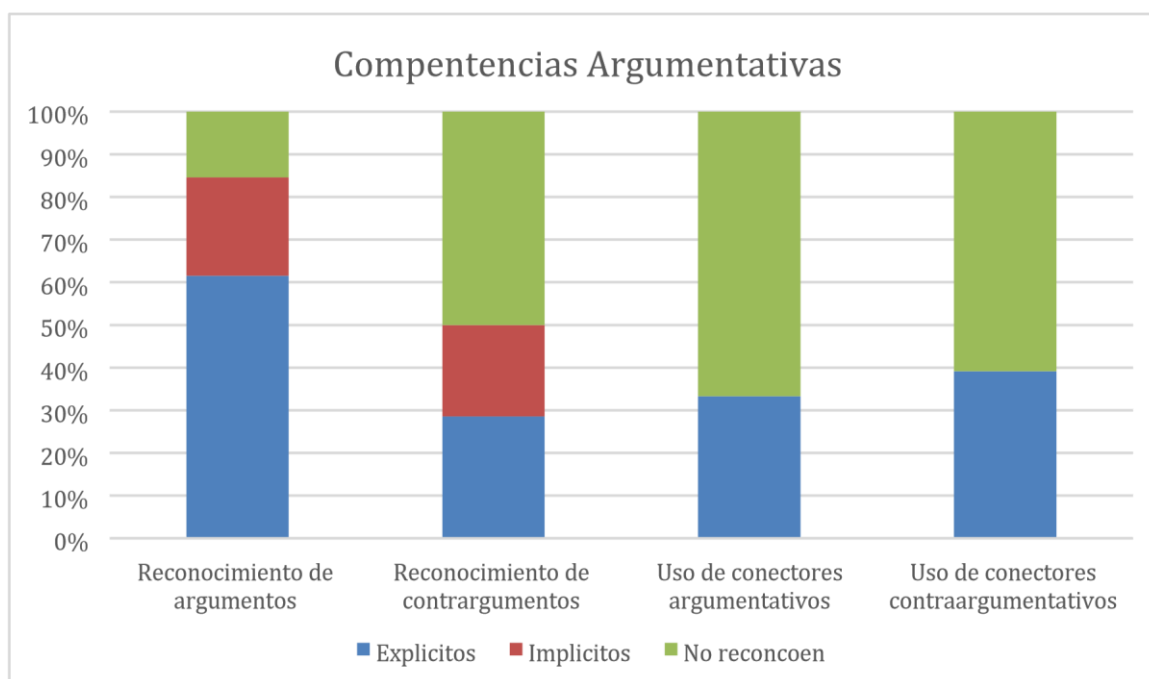


Gráfico 4 Reconocimiento de estructuras argumentativas

En conjunto, estas dificultades reflejan la importancia de implementar estrategias didácticas que refuercen la identificación de la tesis, el uso consciente de contraargumentos y la integración adecuada de conectores discursivos dentro de los textos argumentativos. Estas acciones permitirán mejorar la calidad de la producción escrita de los estudiantes, favoreciendo su capacidad para construir discursos argumentativos estructurados.

4.3 Fase de diseño

La fase de diseño "implica la planificación detallada de los objetivos, contenidos, metodologías y recursos que se utilizarán en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Rodríguez, 2020, p.54). El objetivo principal de esta fase es crear un plan coherente y articulado que facilite la comprensión y producción de textos argumentativos, garantizando que los materiales y actividades sean pertinentes y significativos para los estudiantes. Para

nuestro propósito, es importante precisar que las planificaciones micro curriculares se utilizarán tanto en la fase de diseño como en la fase de aplicación. En la fase de diseño, funcionarán como planificaciones previas que integran la Teoría de la Relevancia; el Aprendizaje Personalizado y el Aprendizaje Colaborativo, concretándose en actividades específicas ajustadas a los objetivos de cada sesión de clase. Mientras que, en la fase de aplicación, las planificaciones describirán la ejecución real de las clases, incluyendo los ajustes realizados durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dentro de los Principios de la Teoría de la Relevancia, se enfatizan tres dimensiones fundamentales: la competencia cognitiva, que permite a los estudiantes analizar y jerarquizar ideas dentro de un texto; la competencia lingüística, enfocada en la estructuración adecuada de los textos en términos de coherencia(niveles) y cohesión(conectores); y la competencia comunicativa, que garantiza el uso estratégico del lenguaje para persuadir y argumentar eficazmente según el contexto y la audiencia.

A partir de esta base, se establecen objetivos específicos dentro de cada sesión de clase que suman un objetivo general: Fortalecer la comprensión y producción de discursos argumentativo en los estudiantes de 2° BGU de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios. Los contenidos seleccionados están alineados con los objetivos generales y específicos del currículo priorizado establecido por el Ministerio de Educación del Ecuador:

OG.LL.5. Leer de manera autónoma y aplicar estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión, según el propósito de lectura.

OG.LL.6. Seleccionar textos, demostrando una actitud reflexiva y crítica con respecto a la calidad y veracidad de la información disponible en diversas fuentes para hacer uso selectivo y sistemático de la misma.

OG.LL.7. Producir diferentes tipos de texto, con distintos propósitos y en variadas situaciones comunicativas, en diversos soportes disponibles para comunicarse aprender y construir conocimientos.

OG.LL.8. Aplicar los conocimientos sobre los elementos estructurales y funcionales de la lengua castellana en los procesos de composición y revisión de textos escritos para comunicarse de manera eficiente

En este caso, trabajamos con la Unidad Temática 4, titulada "Evasión", la cual aborda aspectos esenciales como la lectura inferencial, inducción y deducción, técnicas de revisión, vicios pragmáticos del lenguaje y la declamación. Se ha planificado un total de doce sesiones

de clase, articuladas de manera secuencial en torno a un eje temático único: el cambio climático. Las sesiones 1 a 3 estarán destinadas al estudio de la superestructura del discurso argumentativo, abordando el análisis de la contextualización del tema, la formulación de la tesis, la construcción de argumentos y contraargumentos, así como la elaboración de conclusiones. Las sesiones 4 a 6 se orientarán al examen de la macroestructura discursiva, entendida como la organización interna del contenido mediante el análisis de macroproposiciones (ideas principales) y microproposiciones (ideas secundarias), la construcción de mapas mentales y el empleo de representaciones y metarrepresentaciones cognitivas que favorecen la estructuración coherente de las ideas.

Finalmente, las sesiones 7 a 12 estarán dedicadas al tratamiento de la microestructura del discurso, con énfasis en los mecanismos de cohesión pragmática: el uso estratégico de conectores argumentativos para reforzar la orientación persuasiva, la incorporación de conectores contraargumentativos que introducen perspectivas divergentes, y el análisis de marcas ostensivas que orientan la interpretación del lector hacia la conclusión que busca suscitar el enunciador.

Tabla 2 Síntesis de planificaciones de clases

Sesión	Objetivo específico	Actividad Central	Producto	Enfoque teórico/metodológico
1 Superestructura	Activar conocimientos previos sobre el cambio climático y el discurso argumentativo (contextualización del tema: explícito e implícito; lingüístico o extralingüístico)	Torbellino de ideas y lectura guiada de titulares.	Mapa mental colectivo sobre cambio climático y discurso argumentativo	Aprendizaje Colaborativo/ Teoría de la relevancia: principios de relevancia
2 Superestructura	Reconocer elementos básicos del discurso argumentativo	Lectura inferencial de portada de editorial con guía (imagen, título, subtítulo)	Redacción de la idea principal.	Aprendizaje Personalizado + Elementos del principio de relevancia: Esfuerzo cognitivo mínimo. Efecto cognitivo máximo.
3 Superestructura	Identificar tesis explícita e implícita en textos sobre el cambio climático, argumentos y contraargumentos.	Trabajo colaborativo en análisis de textos. Ronda de inferencias.	Ficha con tesis, argumentos, contraargumentos.	Aprendizaje Colaborativo + Inferencia: Representaciones y Metarepresentaciones.

4 Macroestructura	Interpretar tesis, argumentos desde un punto de vista de la relevancia comunicativa. A	Juego de roles: ¿qué argumento es el más pertinente y por qué?	Tabla con jerarquía de argumentos por nivel de relevancia	Aprendizaje Colaborativo + Principio de relevancia + grados de relevancia
5 Macroestructura	Analizar la función de los conectores a partir de la orientación o anti orientación argumentativa.	Taller con fragmentos incompletos; completar basándose en reels (videos de 30 segundos)	Texto completado con uso de conectores	Aprendizaje Personalizado + sección de contextos + marcas ostensivas: marcadores del discurso
6 macroestructura	Reconstruir argumentos implícitos a partir de indicios textuales	Escritura colaborativa con párrafos con inferencias guiadas	Párrafos con argumentos implícitos + explicación de inferencia	Aprendizaje Colaborativo + La inferencia
7 Microestructura	Evaluar la pertinencia de argumentos frente a un problema real	Debate orientado sobre la deforestación y su implicación en el cambio climático.	Tabla argumentativa: posturas evidencias, relevancia.	Aprendizaje Personalizado+ relevancia de fenómeno clasificado un condición de grado 1rio: y2
8 Microestructura	Producir un borrador argumentativo con enfoque en la idea relevante representada en la colectividad del curso	Escritura individual con retroalimentación entre pares.	Borrador con meta representación colectiva señalada	Aprendizaje Personalizado + de presunción relevancia optima
9 Microestructura	Reescribir textos argumentativos mejorando la cohesión argumentativa	Revisión cruzada en grupos, usando rubrica de conectores e inferencias	Versión corregida del texto con justificación de cambios	Aprendizaje Colaborativo/ marcas ostensivas: conectores argumentativos
10 Microestructura	Atenuar o anular la argumentación con el uso de marcadores contraargumentativos	Simulación de foro académico con roles definidos	Registro de intervenciones orales con feedback.	Aprendizaje Colaborativo+ Ostensión + Efectos contextuales.
11 Microestructura	Sistematizar el proceso y reflexionar sobre lo aprendido	Bitácora personal + metacognición grupal guiada	Reflexión escrita y oral sobre los logros, dificultades y aprendizajes	Aprendizaje personalizado + Meta representación + pertinencia reflexiva

12 Microestr uctura	Elaborar de un Manual de Conectores Argumentativos y Contraargumentativos	Bitácora Visual + meta cognición individual	Video reel sobre la idea más relevante de toda lo aprendido	Aprendizaje personalizado +Aprendizaje Colaborativo + Metarepresentación +Principio de relevancia
---------------------------	--	---	--	--

Nota. La planificación sintetiza los elementos estructurales y pedagógicos de las sesiones diseñadas para el desarrollo de competencias argumentativas. Fuente: Elaboración propia.

3 Ejemplo de planificación Micro curricular (sesión 1)

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datosformativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: Lengua y Literatura	Curso: 2° BGU	Paralelo: "A"	N° de unidad: 4
Titula de la unidad: Evasión			Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Activar conocimientos previos sobre el cambio climático y el discurso argumentativo					
2. Planificación					
Destrezas con criterio de desempeño			Indicadores esenciales de evaluación		
LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto real y el punto de vista del autor. CC			I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC		
¿Qué voy a enseñar?		¿Cómo voy a enseñar?		¿Para qué voy a enseñar?	

Tabla

<p>Primero, se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el cambio climático y el discurso argumentativo. (Activación del entorno cognitivo) Seguido de eso, se analizan las causas y consecuencias del cambio climático (Grados de relevancia) Finalmente, se revisa la superestructura del discurso argumentativo, con especial énfasis en la identificación de la idea principal (supuesto relevante).</p>	<p>Se aplicará el aprendizaje colaborativo para desarrollar el discurso argumentativo oral mediante el análisis de titulares periodísticos sobre el cambio climático (imagen y texto). En esta instancia nos centramos en la formulación e interpretación de tesis o idea principal. Previo a esto los estudiantes realizarán una lluvia de ideas sobre las consecuencias del cambio climático, fundamentadas en su experiencia dentro de los ámbitos educativo, social y familiar. Estas ideas serán inicialmente expresadas de manera oral y posteriormente estructuradas por escrito. A partir de este ejercicio, se identificará la idea relevante del texto. Se introduce el concepto de Relevancia desde Sperber y Wilson. Los estudiantes deberán escribir en un párrafo lo que entendieron por Relevancia. En segundo lugar, se procederá a la jerarquización de las ideas relevantes de los estudiantes, denominados "supuestos relevantes", destacando la</p>	<p>Para que los estudiantes adquieran la capacidad de discernir la idea relevante dentro de un texto argumentativo. Aunque suelen identificar conceptos generales—como hiperónimos de la idea central o tesis—, su análisis tiende a ser impreciso, desviándose hacia aspectos periféricos. Mediante estas actividades, los estudiantes desarrollarán una mayor precisión y meticulosidad en la interpretación del texto, lo que les permitirá formular con rigor la idea central o tesis de un discurso argumentativo. Asimismo, serán plenamente conscientes de su entorno cognitivo individual, que comprende sus ideas, supuestos y la información disponible sobre el tema, así como del entorno cognitivo compartido, es decir, el conjunto de conocimientos, suposiciones e información</p>
	<p>idea que cada estudiante considere esencial. Esto permitirá que los estudiantes examinen el entorno cognitivo individual como el compartido, con el propósito de fomentar la construcción de conocimientos significativos. Como resultado de esta dinámica, los estudiantes reformularán su tesis con base en la jerarquización de ideas establecida y el concepto de Relevancia.</p> <p>Un enunciado es relevante si:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produce efectos cognitivos positivos, como nuevas inferencias, correcciones de creencias previas o reorganización del conocimiento. • Requiere un esfuerzo mínimo de procesamiento por parte del receptor. 	<p>manejados por sus compañeros en relación con el mismo asunto. Esta comprensión les permitirá elaborar tesis coherentes, rigurosamente fundamentadas y estratégicamente estructuradas, con el fin de anticiparse a posibles respuestas o debates.</p>

3. Adaptaciones Curriculares	
Especificación de la necesidad educativa	
Elaborado Docente Practicante: Marco Naula	Revisado Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache

Rubricas

Las rúbricas de evaluación se elaboran a partir de los principios de la Teoría de la Relevancia y los enfoques pedagógicos utilizados en la planificación, como el Aprendizaje Colaborativo, el Aprendizaje Personalizado y el análisis discursivo. Se evalúan procesos como la interpretación del concepto de relevancia, la identificación precisa de tesis argumentativas y la reorganización del entorno cognitivo individual y compartido. En este caso, se ejemplifica la rúbrica correspondiente a la primera sesión de la unidad, centrada en activar conocimientos previos sobre el cambio climático y estructurar la idea principal del discurso argumentativo.

4 Rubrica de evaluación-Sesión1: Activación y formulación de tesis argumentativa

Criterios	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Evaluación				
1. Comprensión del concepto y condiciones de Relevancia (Sperber & Wilson)	Explica con claridad el concepto, incluye ejemplos, y articula su relación con las condiciones para que un enunciado sea relevante.	Define el concepto con precisión básica y menciona su utilidad.	Muestra una idea general sin profundidad ni aplicación contextual.	No reconoce el concepto ni su función interpretativa.
2. Identificación precisa de la tesis (idea relevante)	Identifica con rigor la tesis central del texto, evidenciando comprensión del entorno cognitivo compartido.	Reconoce la idea principal, pero con cierta ambigüedad o falta de jerarquización.	Detecta ideas generales, pero no logra distinguir la tesis ni establecer su relevancia.	Confunde la tesis con información periférica o no logra formularla.

Tabla

<p>3. Jerarquización de ideas (supuestos relevantes)</p>	<p>Organiza las ideas de manera lógica y reflexiva, priorizando aquellas con mayor efecto cognitivo.</p>	<p>Establece una jerarquía parcial de ideas, aunque con escasa fundamentación.</p>	<p>Presenta ideas en secuencia sin distinguir su grado de relevancia.</p>	<p>Enumera ideas sin organización ni criterio argumentativo.</p>
<p>4. Reformulación de la tesis con base en relevancia</p>	<p>Reformula la tesis el incorporando ^{itivo} y entorno cogn con individual y compartido, claridad profundidad.</p>	<p>Realiza una reformulación con elementos relevantes, limitada pero coherencia. en</p>	<p>Reformula parcialmente la tesis sin integrar nuevos supuestos.</p>	<p>No logra reformular la tesis ni aplicar los conceptos aprendidos.</p>
<p>5. Participación colaborativa y uso de estrategias discursivas</p>	<p>Contribuye activamente al trabajo grupal, emplea estrategias discursivas y dialoga con los aportes de otros.</p>	<p>Participa en el grupo, aunque de manera intermitente y con escasa elaboración argumentativa.</p>	<p>Muestra poca iniciativa y escasa interacción significativa.</p>	<p>No colabora ni argumenta de forma pertinente en la dinámica grupal.</p>

Nota. La tabla presenta criterios y niveles de desempeño relacionados con la reformulación de tesis argumentativas y la participación colaborativa, valorando el dominio conceptual de la relevancia y la aplicación discursiva en dinámicas grupales. *Fuente: Elaboración propia.*

4.4 Fase de aplicación

Esta fase se define la implementación de las actividades didácticas en el aula. Según López (2019) la aplicación didáctica es el momento de llevar al aula las estrategias y metodologías planificadas, adaptándolas a la dinámica del grupo y a las necesidades individuales de los estudiantes. La fase de aplicación corresponde a la puesta en práctica de la planificación didáctica elaborada en la fase de diseño. Esta implementación se realizó con el curso 2° BGU paralelo “A” de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios durante el período lectivo 20252026. El eje temático fue el cambio climático, enmarcado dentro de la Unidad Temática 4: Evasión, y articulado con el desarrollo de competencias argumentativas desde la perspectiva de la Teoría de la Relevancia, integrando el Aprendizaje Colaborativo y el Aprendizaje Personalizado.

4.4.1 Implementación de las Sesiones y Ajustes Didácticos

Sesiones 1 a 3: Tesis, Argumentos y Contrargumentos

Las sesiones 1 a 3 estarán orientadas al estudio de la superestructura del discurso argumentativo. En ellas se abordó el análisis de la contextualización temática, la formulación de la tesis, la organización de argumentos y contraargumentos, así como la elaboración coherente de la conclusión. Este proceso se articulará con los principios de la Teoría de la Relevancia — como la ostensión-inferencia, la maximización de efectos cognitivos y la orientación argumentativa— y se desarrollará en un marco de aprendizaje colaborativo y personalizado que potencie la reflexión crítica y la construcción conjunta del conocimiento. Un ajuste clave fue incorporar esquemas visuales para facilitar la identificación de supuestos relevantes, ya que los estudiantes prefieren materiales audiovisuales por implicar menor esfuerzo de procesamiento que la lectura de textos.

5 Superestructura del Discurso Argumentativo

Sesión 1 a 3

Superestructura del Discurso Argumentativo		
Componentes de Superestructura	la	Actividades

Tabla

<p>Sesión 1 Contextualización Teoría de la relevancia Supuestos y entradas cognitivas Entorno cognitivo manifiesto mutuo Inferencia Metodologías Activas Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Personalizado</p>	<p>Tiempo: 10 minutos Actividad Implementada: Contextualización del tema: explícito e implícito; lingüístico y extralingüístico. El docente guía un torbellino de ideas de sus alumnos con respecto al tema: cambio climático a través de las siguientes preguntas: ¿Qué es el cambio climático? ¿Te parece correcto lo que dice tu compañero? ¿Qué le agregarías a ese comentario? ¿Cuáles son los responsables del cambio climático? ¿Han visto en Tik Tok videos de incendios forestales a causa de las sequias? ¿Dónde van a vivir los animalitos si su hábitat se quema? ¿Algún día se quemará nuestro planeta y nos quedaremos sin hogar como esos animalitos? Los estudiantes crean un diario de campo con respecto a toda la información que se socialice en el aula sobre el cambio climático. Anotan sus experiencias propias y las experiencias de sus compañeros. Por tal razón deben estar atentos a toda la clase (grados de relevancia) para obtener una buena nota en el primer parcial (estimulo ostensivo). El docente evaluara este diario de campo con fecha, hora, tema y anécdotas reales de las clases, así que no pueden inventarse y escribir cosas que no se hayan dicho en la clase. Por supuesto que pueden parafrasear u obtener información nueva a partir de inferencias que realicen, pero no pueden copiar y pegar experiencias ajenas del internet. Actividad Implementada Tiempo: 15 minutos Cada estudiante recibió una hoja con tres círculos concéntricos que representan el eje argumentativo: Círculo 1 (núcleo): ¿Qué pienso y siento frente al cambio climático? Círculo 2 (acción): ¿Cómo conecto mis ideas con otras experiencias (personales o de compañeros)? Círculo 3 (relevancia): ¿Con que frases expresaría mejor esa idea? ¿Cuán relevante es este tema para mí y por qué? Actividad Implementada Tiempo: 15 minutos Conversación guiada Se intercambian los círculos al azar. Los estudiantes deben reconstruir la inferencia del compañero anterior, introducir una idea complementaria o contraria usando, justificando brevemente por qué lo elige.</p>
<p>Sesión 2 Formulación e Interpretación de Tesis Teoría de la Relevancia Condiciones de relevancia Metodologías Activas Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Personalizado</p>	<p>Actividad Implementada: Tiempo del video: 10 minutos Tiempo de la actividad: 15 minutos Los estudiantes observaron el video “Animales calcinados por los incendios forestales provocados”. Este video caló en la sensibilidad de los estudiantes puesto que presenta imágenes fuertes y aborda una temática relevante para todos los seres vivos: La vida y la muerte como consecuencia de incendios forestales. Los estudiantes identifican la tesis de este video y a partir de ella reconstruir una nueva tesis con sus palabras. La comparten en pares, recibieron retroalimentación y comentaron las tesis de sus compañeros. El reto a alcanzar fue maximizar el nivel argumentativo que tuvo el video con la diferencia que ellos lo hicieron solo a través</p>

	<p>de palabras. Mientras que el video se apoya de sonidos tristes, imágenes fuertes y argumentos.</p> <p>Para esta actividad se elevó el grado de rigurosidad, es decir, si la tesis no era coherente y sugestiva se le ordenaba que reformule nuevamente. Si la tesis no es fiel al contenido del video no se le recibió. Si la tesis no refleja ninguna postura, se le envió nuevamente a repetir. Cada vez que se le envió a realizar otra vez el trabajo, se le dio las retroalimentaciones pertinentes para que mejore su trabajo. Actividad implementada</p> <p>Tiempo: 10 minutos</p> <p>Los estudiantes redactaron un párrafo con cinco ideas principales, basadas en el video anterior. Luego las jerarquizaron desde la más relevante a la menos relevante. Colocaron la idea principal en la mitad de las 4 ideas restantes y examinaron el punto de encuentro entre la idea relevante y las ideas que la rodean. Evaluaron el nivel de relevancia, exponiendo su tesis a sus compañeros y analizando las respuestas de los otros y contrastándolas con sus respuestas. Se centraron en los conceptos semánticos, significados conceptuales, pero más aun en sus manifestaciones ostensivas extralingüísticas: los ademanes, el tono de voz, la atención que les prestan. Si su compañero tenía la mente en otro lugar o mostró desinterés eso evidencia una tesis con un nivel de relevancia mínimo.</p>
<p>Sesión 3</p> <p>Argumentos</p> <p>Contraargumentos</p> <p>Conclusión</p> <p>Metodologías Activas</p> <p>Aprendizaje Colaborativo, Aprendizaje Personalizado</p>	<p>Actividad Implementada</p> <p>Tiempo: 15 minutos</p> <p>Formulación de argumentos, contraargumentos y conclusiones partiendo del entorno cognitivo de sus pares.</p> <p>Se trabajó en pares, los estudiantes trabajaron con el compañero/a más cercano, es decir, con él que conocían más o han creado vínculos de amistad fuertes. Cada uno asume un rol: el primero es el enunciador el que valiéndose de toda la información previa que tiene de su compañero (sus intereses, sus deportes favoritos, sus libros favoritos, etc.) formula argumentos para convencer a su amigo de ir a la campaña “El Clima me cambio”. Este es un caso hipotético, pero los alumnos lo asumieron como si fuera real. Por su parte, el enunciatario tuvo la consigna de no dejarse convencer. Uso todos los contraargumentos que consideró necesarios para atenuar o eliminar los argumentos de su compañero.</p>
<p>Teoría de la Relevancia</p> <p>Intención comunicativa</p> <p>Intención Informativa</p> <p>Inferencia</p> <p>Grados de relevancia</p> <p>Entornos cognitivos compartidos</p>	<p>Tiempo: 15 minutos Actividad Implementada:</p> <p>El enunciador reflexionó y escribió porque su amigo no quiere ir a la campaña, valoró los contraargumentos que su compañero le dio y escribió la intención implícita y explícita de cada uno de ellos.</p> <p>Tiempo: 10 minutos Actividad Implementada:</p> <p>Los estudiantes socializaron con todos los compañeros las conclusiones a las que han llegado. Se trabajó en grupos de 5 estudiantes. Los cuales deben escribir 5 conclusiones incluyendo la suya en su cuaderno</p>

Tabla

Producción textual	<p>Tiempo Revisión de bibliografía: 10 minutos Redacción del primer Borrador: 30 minutos Actividad Implementada: Los estudiantes investigaron en internet sobre las causas y consecuencias del cambio climático. Luego, delimitaron un tema, formularon una tesis, construyeron argumentos y contraargumentos que los plasmaron en una carta argumentativa dirigida al docente de Lengua y Literatura. Los estudiantes se anticiparon a los posibles contraargumentos que planteo el docente en su respuesta.</p>
---------------------------	---

Sesiones 4 a 6: Macroestructura del Discurso Argumentativo

Las sesiones 4 a 6 estuvieron orientadas al estudio de la macroestructura del discurso argumentativo. En este proceso se trabajó la identificación de macroproposiciones, la reconstrucción de representaciones semánticas, la asignación de referentes y la desambiguación textual, integrando progresivamente el enriquecimiento contextual y la intención comunicativa del emisor. Esta construcción discursiva se articuló con los principios de la Teoría de la Relevancia —como el entorno cognitivo mutuo, la inferencia guiada y la maximización de efectos cognitivos— mediante metodologías activas centradas en el aprendizaje colaborativo y personalizado. Un ajuste clave fue recurrir a experiencias vivenciales, narrativas personales, fragmentos visuales y actividades de reformulación, lo que permitió fortalecer la comprensión de la coherencia semántica desde estrategias inferenciales más accesibles para los estudiantes.

Tabla 6 *Macroestructura del Discurso Argumentativo*

Sesión 4 a 6

Macroestructura del Discurso Argumentativo	
	Actividades

<p>Sesión 4 Macro proposición (idea principal)</p>	<p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Actividad Implementada:</p> <p>Los estudiantes usaran la lectura silenciosa para comprender el artículo publicado por las Naciones Unidas: ¿Qué es el cambio climático?</p> <p>Anotaran en su cuaderno la idea que ellos consideren la más importante del texto. Luego responderán a las siguientes preguntas:</p> <p>¿Por qué es la idea más relevante?</p> <p>¿O sea que, si le quito esta idea al texto, el texto pierde sentido total o parcialmente?</p> <p>¿De esta idea se desglosan las otras ideas que también parecen relevantes?</p> <p>¿Por qué parece que todas las ideas son las más relevantes?</p> <p>¿Por qué las ideas hablan del mismo tema?</p> <p>¿Me interesa este tema?</p> <p>¿Me sirve saber sobre este tema?</p> <p>Tiempo: 15 minutos Actividad Implementada:</p> <p>Seguido de esto lo estudiantes reescriben la tesis del texto leído, pero con sus propias palabras manteniendo la fidelidad al contenido semántico del texto.</p>
<p>Sesión 5</p> <p>Representaciones semánticas de los textos Reconstrucción semántica: Ordenar fragmentos del texto y justificar su secuencia.</p>	<p>Actividad Implementada: Tiempo: 5 minutos</p> <p>Los estudiantes compartirán sus experiencias sobre el cambio climático. Contaran anécdotas que han vivido en épocas lluviosas. De esta manera creamos un entorno cognitivo mutuo que, si bien no todos los estudiantes han vivido exactamente lo mismo, si hay cosas en común que se pueden rescatar. Por ejemplo: ¿Quién no se ha empapado alguna vez? Tiempo: 15 minutos</p>

Metodologías Activa
Aprendizaje Colaborativo
Aprendizaje Personalizado

Teoría de la Relevancia

Entorno cognitivo mutuo

Representación

Intención comunicativa

Intención Informativa

Inferencia

Grados de relevancia

Actividad Implementada:

Después de haber compartido sus experiencias a todos los compañeros, tienen que escribir su anécdota en una hoja de papel ministros, posteriormente, estas hojas se intercambiarán al azar, de manera que cada estudiante tendrá una anécdota que no es la del sino de alguno de sus compañeros. Luego, cada estudiante deberá plasmar esa experiencia en un

dibujo con colores, tal como se representa el en su mente. Después los dueños de las anécdotas tratarán de identificar cual es el dibujo que más se acerca a su representación de dicha anécdota.

Tiempo: 15 minutos

Actividad Implementada

En base al dibujo realizado por su compañero, ordenarán las ideas y reconstruirán la anécdota. Adicionalmente, van a adjuntar cuales son las consecuencias de los diluvios y porque se generan. Tiempo: 15 minutos

Actividad Implementada:

El enunciador deberá reflexionar y escribir porque su amigo no quiere ir a la campaña, valorar los contraargumentos que su compañero le da y escribir la intención implícita o explícita en cada uno de los contraargumentos de su enunciatario. Asimismo, debe representar la intención informativa que presenta su remitente, es decir, la información que ofrece.

Para ello se orientar el docente orientara a los estudiantes con las siguientes preguntas:

Intención informativa: ¿Qué trata de comunicarme mi compañero?

Intención Comunicativa: ¿Por qué trata de comunicarme esa información mi compañero?

Inferencia: ¿Qué mensaje implícito pretende hacerme llegar?

Grados de Relevancia: ¿Qué tan importante considera lo que le estoy diciendo? ¿Cómo puedo convencerlo?

¿Acaso hay palabras que no conoce, pero intenta hacer parecer que si las conoce y los mensajes que le estoy dando no le están llegando?

Sesión 6

Representaciones semánticas complementadas con la Teoría de la Relevancia

Metodologías Activas

Aprendizaje

Colaborativo,

Aprendizaje

Personalizado

Asignación de Referente

Desambiguación

Enriquecimiento

contextual

Tiempo: 10 minutos

Actividad Implementada:

Asignación de Referente

Subraya los pronombres y expresiones anafóricas del fragmento: “nos”, “sus”, “se están sintiendo”.

Pregunta guía: ¿A qué se refiere “nos”? ¿Quiénes son “todos”? ¿Qué representa

“sus impactos”?

Actividad Implementada:

Tiempo: 10 minutos

Desambiguación

Presenta esta oración ambigua:

“El aumento del nivel del mar afecta a las comunidades.”

Pregunta guía: ¿Qué tipo de comunidades? ¿Dónde? ¿Por qué?

Los estudiantes deben generar al menos dos interpretaciones posibles y justificar cuál es más relevante según el contexto del texto.

Actividad Implementada:

Tiempo: 10 minutos

Enriquecimiento Contextual

Se Muestra un breve clip del documental “*Before the Flood*” (National Geographic, 2016), minuto 12:30–13:30, donde se habla del deshielo en Groenlandia.

Luego, los estudiantes reescribirán el fragmento original del texto incluyendo información del video para enriquecer el contexto.

Ejemplo de reformulación enriquecida:

“El cambio climático, evidenciado por el deshielo acelerado en Groenlandia, es una preocupación global que afecta tanto a comunidades costeras como a ecosistemas polares.” Actividad Final:

Tiempo: 10 minutos

Cierre reflexivo

Pregunta final: ¿Cómo cambia la interpretación de un texto cuando se aclaran los referentes, se resuelven ambigüedades y se incorpora nuevo contexto?

Producción textual

Tiempo

Redacción del primer Borrador: 40 minutos Actividad

Implementada:

Durante el taller, los estudiantes redactarán un texto argumentativo aplicando los principios de la Teoría de la Relevancia, lo que implica seleccionar información que maximice los efectos cognitivos con el menor esfuerzo de procesamiento. A lo largo del proceso, incorporarán meta representaciones al considerar y reformular las ideas de sus compañeros durante la revisión cruzada, lo que les permitirá evaluar intenciones comunicativas ajenas y enriquecer sus propios textos. Trabajarán con ambigüedades léxicas o estructurales que deberán desambiguar mediante inferencias guiadas por el contexto, y enriquecerán sus argumentos con información contextual proveniente de fuentes compartidas o experiencias previas. Además, distinguirán entre intención informativa (lo que el emisor quiere comunicar) e intención comunicativa (lo que desea que el receptor infiera), favoreciendo una escritura que anticipe interpretaciones relevantes desde un entorno cognitivo compartido.

Preguntas guía para acompañar el proceso:

¿Qué quiere que el lector infiera a partir de tu tesis?

¿Qué información necesitas agregar para que tu argumento sea más relevante y menos ambiguo?

¿Qué parte del texto de tu compañero interpretaste de forma distinta a como él la pensó? ¿Por qué?

¿Qué elementos del contexto (social, cultural, ambiental) enriquecen tu argumento?

¿Tu conclusión genera nuevas implicaturas o solo repite lo ya dicho?

¿Qué parte de tu texto podría ser interpretada de forma ambigua? ¿Cómo podrías resolverlo?

Sesiones 7 a 11: Cohesión en el discurso Argumentativo: Microestructura

Las sesiones 7 a 11 estuvieron orientadas al estudio de la microestructura del discurso argumentativo, centrando el trabajo en la asignación de referentes, la progresión temática, la desambiguación léxica y la activación de inferencias guiadas. Estas actividades se articularon con los principios de la Teoría de la Relevancia —como la ostensión e inferencia, el enriquecimiento contextual y la presunción de relevancia óptima— en un entorno de aprendizaje colaborativo y personalizado. Se promovió la exploración intuitiva y la reflexión metacognitiva mediante el análisis de fragmentos textuales y audiovisuales, favoreciendo una comprensión operativa del significado procedimental de los conectores discursivos. Un ajuste clave fue integrar el tratamiento visual y gradual de la cohesión textual —a partir de glosarios, esquemas y reformulaciones— como apoyo a la interpretación inferencial.

Un resultado relevante fue que los estudiantes lograron reconocer y aplicar conectores como marcas ostensivas, orientando intencionadamente la interpretación del lector, lo que fortaleció su capacidad para construir textos coherentes y cognitivamente relevantes.

Tabla 7 *Cohesión en el discurso Argumentativo: Microestructura*

Sesión 7 a 11

Microestructura del Discurso Argumentativo

Teoría de la relevancia/ Actividades Componentes de la microestructura del discurso argumentativo

Sesión 7

Tiempo: 10 minutos

Actividad Implementada:

Identificación de Referente

Leer en voz alta este fragmento del texto:

Progresión Temática “Los gobiernos siguen prometiendo reducciones de emisiones, pero las cifras **Teoría de la relevancia**: globales no bajan. El planeta está al borde del colapso climático.” **Asignación de Referentes**

Preguntas guía:

Maximicen de efectos contextuales con el mínimo esfuerzo de procesamiento. ¿Quiénes son “los gobiernos”? ¿A qué se refiere “las cifras”? ¿Qué representa “el planeta”? ¿Qué referentes se introducen? ¿Se mantienen o se sustituyen?

Enriquecimiento Contextual

¿Un referente es el tema del que trata un texto?

¿Por qué en algunos textos se habla de un solo tema?

Los estudiantes investigan y realizan un organizador grafico sobre repeticiones léxicas, pronombres o reformulaciones cada uno con su respectiva ejemplificación.

Aquí se trabaja la asignación de referentes (introducción de entidades) y su mantenimiento mediante repeticiones léxicas, pronombres o reformulaciones.

Tiempo: 15 minutos

Actividad Implementada:

En base al Video: Miniclip de “Nuestro planeta: Hielo en retirada” (Netflix, 2019), minuto 03:00–04:30. Los estudiantes deberán escribir los temas oracionales (lo que se dice de algo) y observar cómo evolucionan.

Jerarquizar la información por medio de un esquema de contenidos.

Los estudiantes parafrasean los conceptos de progresión lineal, constante y derivada que les proporciona el docente. Seguido de esto clasificar las progresiones que se encuentran en el video.

¿Es lineal (el rema se convierte en tema)?

¿Es constante (se mantiene el mismo tema)?

¿Es derivada (varios temas provienen de un hipertema)?

Se vincula con la Teoría de la Relevancia al observar cómo se organiza la información para maximizar efectos cognitivos con mínimo esfuerzo de procesamiento.

Tiempo: 10 minutos

Actividad Implementada:

Enriquecimiento contextual e inferencias

Lectura del Fragmento del artículo “La Tierra no espera” de George Monbiot (disponible en The Guardian, traducido en El País).

Reformular el fragmento leído incorporando información del video.

Identificar qué inferencias se activan con el nuevo contexto.

¿Qué información se vuelve más relevante? ¿Qué se da por supuesto?

Aquí se trabaja el enriquecimiento contextual, la intención comunicativa y la activación de implicaturas.

Preguntas metacognitivas para el cierre:

¿Cómo guiaste al lector para que infiera tu intención?

¿Qué referentes introdujiste y cómo los mantuviste?

¿Qué tipo de progresión temática usaste y por qué?

Sesión 8

Introducción a la cohesión textual
 Tiempo: 15 minutos

Teoría de la Relevancia
 Actividad Implementada:
 El docente introduce el concepto de cohesión textual:

Desambiguación**Inferencia**

“La cohesión textual es el conjunto de mecanismos lingüísticos que conectan las partes de un texto para que tenga continuidad formal”

Los estudiantes deben realizar la desambiguación de este texto. Interpretar y representar con sus propias palabras.

Para esto, primero, deberán consultar el diccionario de la RAE y hacer un glosario de cada uno de los términos léxicos y escribirlos en su cuaderno. El diccionario nos da varios significados de cada termino dependiendo el contexto. Por ello, cada estudiante debe elegir el significado pertinente:

“Mecanismo”

Definición 3: medios prácticos que se emplean en las artes.

Tiempo: 15 minutos Actividad Implementada:

Después, deberán esbozar significados ya no de las palabras “mecanismo” y “lingüístico”, sino de las frases “mecanismos lingüísticos”. Para esta tarea se apoyarán en búsquedas en internet, consulta al docente, consulta a sus compañeros.

Tiempo: 5 minutos

Actividad Implementada:

Una vez terminados los dos glosarios tanto de las palabras aisladas como las frases contextualizadas. Los estudiantes harán una puesta en común de los datos encontrados. El docente guiara, precisara dichos glosarios. Los estudiantes construirán un glosario integrado y precisado. Tiempo: 5 minutos

Actividad Implementada:

Finalmente, los estudiantes esbozaran una interpretación del texto base. El docente revisara sus avances.

Sesión 9

Tiempo: 15 minutos

Introducción de los mecanismos de cohesión textual

Descubrir y aplicar los

mecanismos lingüísticos que Exploración inductiva **permiten que un texto esté** Lectura del fragmento: “El deshielo en los polos avanza rápidamente. Esto **bien conectado** afecta a millones de personas. Por eso, muchos científicos piden acciones

(cohesionado), a partir del urgentes.” **análisis de un texto sobre cambio climático, integrando** Preguntas detonantes:

principios de la Teoría de la ¿Qué hace que estas oraciones “suenen conectadas”? **Relevancia para favorecer la inferencia y la economía** ¿A qué se refiere “esto”? ¿Qué significa “por eso”? **cognitiva.** El objetivo es que los estudiantes descubran intuitivamente que hay palabras que “unen” ideas y otras que “reemplazan” información ya dicha.

Marcas Ostensivas

A posteriori se introduce el concepto de cohesión textual como el conjunto de

Significado Procedimental recursos que conectan las partes de y facilite la interpretación. un texto para que tenga continuidad formal

Ostensión e Inferencia Tiempo: 15 minutos
Presunción de Relevancia

Optima

Actividad Implementada: Construcción del concepto Presentación breve:

¿Qué es la cohesión textual?

¿Qué tipos de mecanismos existen?

Gramaticales: pronombres, conectores, elipsis.

Léxicos: sinónimos, repeticiones controladas, reformulaciones. Ejemplificación guiada con el texto base:

“Esto” → anáfora (remite a “el deshielo...”)

“Por eso” → conector causal

“Muchos científicos” → nuevo referente temático Tiempo:

10 minutos

Actividad Implementada:

Análisis colaborativo

Tarea: Leer el fragmento “Mundo sobre Cambio” y subrayar: Conectores

(por tanto, sin embargo...)

Reformulaciones (es decir, en otras palabras...)

Anáforas (esto, ellos, lo...)

Términos clave repetidos o sustituidos.

Discusión: ¿Qué función cumple cada uno? ¿Qué pasaría si los quitamos?

Sesión 10

Tiempo: 10 minutos

Introducción a los conectores

Actividad Implementada:

discursivos como marcas **¿Qué hace que un texto argumente?** ostensivas y guías de interpretación textual. Presentamos dos fragmentos contrastivos:

Comprender el funcionamiento de “El cambio climático es grave. Debemos actuar.” **funcionamiento de** “El cambio climático es grave. Por tanto, debemos actuar.” Preguntas **los conectores argumentativos como** detonantes: **marcas ostensivas que orientan** ¿Qué cambia con “por tanto”? ¿Qué se hace más explícito? **la inferencia del lector, desde el** ¿Qué espera el lector cuando aparece un conector?

enfoque de la Teoría de la Aquí se introduce el concepto de marca ostensiva: el conector señala **Relevancia**. intencionalmente que el emisor quiere guiar la interpretación del receptor. **Teoría de la Relevancia** Tiempo: 15 minutos **Marcas Ostensivas** Actividad Implementada:

Significado Procedimental

Ostensión e Inferencia **Lección: conectores y significado**
procedimental Breve **Presunción de Relevancia** explicación:
Optima

Los conectores argumentativos no aportan contenido conceptual, sino significado procedimental: orientan cómo debe interpretarse la relación entre enunciados.

Ejemplos: sin embargo, por tanto, de hecho, aunque.

Ejercicio guiado:

Analizar enunciados con y sin conectores.

El cambio climático es un mal para la humanidad. Las personas entienden. No hacen nada al respecto.

El cambio climático es un mal para la humanidad. Las personas entienden, pero no hacen nada al respecto.

El cambio climático es un mal para la humanidad. Sin embargo, las personas no hacen nada al respecto.

Identificar qué inferencias se activan con cada uno.

Se trabaja la noción de ostensión e inferencia: el emisor muestra (ostenta) una intención, y el receptor infiere el sentido a partir de pistas lingüísticas.

Tiempo: 15 minutos

Actividad Implementada:

Análisis aplicado

Texto base: fragmento de un editorial de El País titulado “El tiempo se agota”. Subrayar conectores argumentativos.

Clasificarlos según su función: causales, consecutivos, contraargumentativos, concesivos,

Identificar qué inferencias guían y qué información dan por supuesta.

Aquí se activa la presunción de relevancia óptima: el lector interpreta que cada conector está ahí para facilitar una interpretación relevante con el menor esfuerzo posible.

<p>Sesión 11</p> <p>Conectores argumentativos y contraargumentativos:</p> <p>por tanto, en consecuencia, por ello, de ahí que, por esta razón; sin embargo, a pesar de ello, aun así, con todo, pero</p>	<p>Tiempo: 15 minutos</p> <p>Actividad Implementada:</p> <p>El docente presenta el siguiente texto:</p> <p style="text-align: right;">así pues,</p> <p>El derretimiento de los polos es una realidad innegable. Aun así, algunos sectores productivos siguen negando el cambio climático. Sin embargo, la no obstante, evidencia científica continúa acumulándose a favor de su existencia. Por tanto, aunque, se vuelve urgente replantear nuestras políticas energéticas.</p>
<p>Teoría de la Relevancia</p> <p>Supuestos compartidos</p> <p>Ostensión e Inferencia</p>	<p>Análisis textual guiado:</p> <p>Se realiza un análisis guiado donde se explica lo siguiente:</p> <p>Cohesión: se mantiene continuidad léxica (“polos” → “cambio climático” → “políticas energéticas”) “Aun así”, “sin embargo” → introducen antiorientación argumentativa: se rompe la expectativa y se reactiva la inferencia. ¿Qué es una orientación y antiorientación argumentativa? El docente ejemplifica estos conceptos. “Por tanto” → refuerzo argumentativo: señala una conclusión lógica tras las pruebas</p> <p>Tiempo: 20 minutos</p> <p>Actividad Implementada</p> <p>Leer “<i>El cambio climático, un asunto de todos</i>” Publicado en El Tiempo por Marcela Torres. Identificar conectores argumentativos y contraargumentativos. Clasificarlos según el principio de relevancia que activan. Justificar cómo contribuyen a la cohesión del texto.</p>
<p>Producción textual</p>	

Redacción del primer Borrador: 40 minutos

Producir un texto argumentativo de 180 palabras que defienda la siguiente tesis: La falta de concientización de las personas sobre el cambio climático esta perpetuando la destrucción de nuestro planeta.

Usar:

5 conectores argumentativos

3 conectores contraargumentativos

Enunciarios: **Estudiantes de BGU**

Intención comunicativa: Convencer a los estudiantes a tomar acciones para mejorar la situación del cambio climático

Entorno cognitivo mutuo:

Sabemos que el cambio climático trae consecuencias, pero pensamos que no afectara a nuestra generación.

Preguntas guía para acompañar el proceso**Preescritura:**

¿Qué sabes tú —como estudiante— sobre el cambio climático? ¿Te afecta hoy o en el futuro?

¿Qué acciones (individuales o colectivas) podrías tomar tú o tus compañeros para responder a esta problemática?

¿Por qué crees que muchas personas siguen sin actuar, aunque conocen las consecuencias?

Escritura:

¿Cómo vas a presentar tu tesis de forma clara desde el inicio para convencer a tus compañeros?

¿Qué ejemplos reales o situaciones cotidianas puedes usar para generar identificación (entorno cognitivo mutuo)?

¿Cuáles son tres conectores argumentativos que vas a usar para estructurar tu texto y reforzar tus ideas?

(Ej.: Por lo tanto, en consecuencia, así pues, de ahí que...)

¿Qué conectores contraargumentativos puedes incluir para anticipar o responder a la pasividad de otros estudiantes?

(Ej.: Sin embargo, no obstante, aunque, a pesar de ello...)

¿En qué parte del texto reforzarás tus ideas principales (refuerzo argumentativo) y cómo evitarás contradicciones?

Postescritura

¿Tu texto logra cohesión interna? ¿Las ideas están conectadas de forma lógica y fluida?

¿Los conectores argumentativos y contraargumentativos cumplen su función o solo están “colocados”?

¿Tu redacción responde a la intención comunicativa: lograr que tus compañeros se sientan parte del problema y actúen?

¿Cuál principio de la Teoría de la Relevancia crees haber usado mejor (ostensión, inferencia, antiorientación, refuerzo...)?

Sesión 12: Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión en el Discurso Argumentativo

La sesión 12 se centró en el estudio de los procesos cognitivo-lingüísticos que sostienen la cohesión argumentativa a nivel microestructural, mediante la identificación, clasificación y

aplicación inferencial de conectores discursivos. Este trabajo se articuló con principios clave de la Teoría de la Relevancia —como la ostensión-inferencia, la antiorientación argumentativa, el refuerzo y la maximización cognitiva— para potenciar la comprensión del lenguaje como herramienta de orientación interpretativa. La sesión culminó con la elaboración colaborativa de un Manual Didáctico sobre conectores en el contexto del cambio climático, construido como producto de síntesis procedimental, inferencial y funcional.

Un resultado relevante fue que los estudiantes lograron reconocer con precisión el efecto pragmático de los conectores sobre la interpretación del mensaje, demostrando un uso estratégico y consciente que reflejó un control avanzado de la intención comunicativa y la economía cognitiva.

Tabla 8 *Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión*

Sesión 12	
Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la cohesión en el Discurso Argumentativo	
Sesión 12	Actividades
Procesos cognitivos-lingüísticos de la cohesión	
Ostensión e inferencia	Manual Didáctico: Conectores para Argumentar con Relevancia sobre el Refuerzo argumentativo Cambio Climático
Antiorientación argumentativa	Para desarrollar un manual didáctico, los estudiantes se basarán en el siguiente cuadro que articula la teoría de la relevancia con los conectores argumentativos:
Maximización cognitiva	
Este manual busca guiar a estudiantes de BGU en la Activación de producción de cohesión	Principios Cognitivo-Pragmáticos textos argumentativos

y persuasivos sobre el cambio climático, haciendo uso procedimental e inferencial de conectores que maximicen la relevancia comunicativa.	Principio de Relevancia	de	Relación con
	Ostensión inferencia	¿Qué activa?	conectores
	Refuerzo argumentativo	Hace visible la intención e Por tanto, en comunicativa; activas inferencias efecto deseadas	
	Antiorientación argumentativa	Intensifica o reitera el valor lógico o emocional de una idea clave efecto	En realidad, en efecto
	Maximización cognitiva	Fractura la línea esperada del argumento para generar contraste así	Sin embargo, aun cognitivo
		Reduce ambigüedad y amplifica	Por consiguiente, relaciones causales o consecuencias de ahí que esperadas

Clasificación Procedimental de Conectores

Función Discursiva	Ejemplos de conectores	Principios activados
Causal / Consecutiva	por tanto, por ello, en consecuencia en efecto, en realidad, de hecho	Ostensión-Inferencia + Maximización cognitiva
De Refuerzo	hecho	Refuerzo argumentativo
Contraargumentativa	embargo, obstante, a pesar de ello incluso si, con todo	Antiorientación sin no argumentativa + Inferencia activa aunque, Concesiva / Límitrofe de supuestos

Actividad Implementada

Tiempo: 10 minutos

Los estudiantes revisaran algunos ejemplos modelados como el capítulo “Marcadores Discursivos” de Portoles y Zorraquino.

Identificación inferencial: ¿qué conectores provocan sorpresa?, ¿cuáles refuerzan?, ¿cuáles guían?

Actividad Implementada

Tiempo: 20 minutos

Sistematización

Por equipos, clasifican conectores según su efecto pragmático en fragmentos sobre cambio climático.

Asociación explícita entre microestructura (marcador) y principio de relevancia activado.

Actividad Implementada

Tiempo: 40 minutos

Producción del Manual

Creación colectiva del manual didáctico (físico o digital).

Cada grupo desarrolla:

Un glosario de conectores con función y principio activado.

Ejemplos aplicados al tema del cambio climático.

Reglas prácticas de uso inferencial.

Consejos de estilo para evitar ambigüedad o sobrecarga cognitiva.

4.5 Fase de Evaluación

La fase de evaluación constituye el momento crucial en el que se analiza sistemáticamente la efectividad de la propuesta didáctica, valorando el grado en que los objetivos planificados se alcanzaron, la pertinencia de las estrategias metodológicas aplicadas y el desarrollo real de las competencias argumentativas en los estudiantes. En palabras de Díaz Barriga (2006), “evaluar es un proceso que permite conocer, comprender y valorar la mejora del aprendizaje a partir de evidencias concretas, en función de los propósitos educativos planteados” (p. 75). Esta fase también cumple una función formativa, proporcionando retroalimentación continua que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje y a desarrollar habilidades críticas y argumentativas. En esta propuesta, la evaluación se abordó desde una perspectiva integral, continua y formativa.

La presente evaluación se orienta a valorar el impacto pedagógico de las doce sesiones de implementación didáctica, diseñadas para fortalecer el discurso argumentativo desde un enfoque pragmático-inferencial sustentado en la Teoría de la Relevancia. Esta valoración no se limita al análisis de productos finales, sino que considera el proceso formativo integral, incluyendo:

- a. La activación progresiva de habilidades comunicativas.
- b. El desarrollo metacognitivo del estudiantado.
- c. La aplicabilidad de los principios teóricos en prácticas reales.
- d. El dinamismo y ajuste metodológico a los estilos de aprendizaje del grupo.

Sesiones 1 a 3: Superestructura y orientación argumentativa

Durante el bloque “Superestructura y orientación argumentativa” (sesiones 1 a 3), se abordaron los elementos esenciales del discurso argumentativo. A través de actividades como el diario de campo, los círculos inferenciales y las conversaciones guiadas, los estudiantes demostraron avances significativos en la contextualización de temas, la formulación de tesis pertinentes y la construcción de argumentos con intención comunicativa definida. Indicadores positivos observados:

- d. La formulación de tesis mejoró en precisión y pertinencia temática.
- e. Los estudiantes demostraron mayor conciencia sobre la intención argumentativa y la necesidad de justificar sus posturas.
- f. Se evidenció participación colaborativa sostenida en ejercicios de coevaluación.

Aspectos a reforzar:

- g. Algunos estudiantes requieren más acompañamiento para distinguir entre contraargumento y refutación emocional.
- h. Persisten ciertas dificultades en la redacción de conclusiones que sintetizan el enfoque argumentativo.

Tabla 9 Logros y Dificultades en la Superestructura

Aspecto	Descripción
Logro	<p>Los estudiantes lograron diferenciar entre información general y tesis relevante.</p> <p>Identifican y contextualizan el tema del cambio climático mediante inferencias desde entornos cognitivos compartidos (contextos de su mente)</p> <p>Formulan tesis argumentativas coherentes, relevantes y ajustadas al contexto discursivo e inferencial.</p>
Dificultad	<p>Algunos estudiantes confundían argumentos con ejemplos.</p> <p>Algunos estudiantes trabajan de la mejor manera cuando se aborda temas de su interés, cuando no presentan apatía a la enseñanza-aprendizaje de la argumentación.</p>

Sesiones 4 a 6: Macroestructura semántica y jerarquización de ideas

En el bloque correspondiente a las sesiones 4 a 6, centrado en la macroestructura semántica del discurso argumentativo, se evaluó la competencia de los estudiantes para identificar macro proposiciones, reconstruir representaciones narrativas y organizar sus producciones textuales en función de una jerarquía lógica coherente. Las actividades implementadas favorecieron la comprensión del texto como una unidad estructurada por niveles de relevancia semántica, permitiendo que los participantes distinguieran entre ideas nucleares y secundarias, y desarrollaran esquemas argumentativos que respondieran a una progresión temática jerarquizada.

Indicadores positivos observados:

- i. La reescritura de tesis reflejó fidelidad semántica y adecuada recontextualización.
- j. Los esquemas de contenido elaborados por los estudiantes muestran comprensión de las relaciones jerárquicas entre ideas.
- k. Las experiencias personales fueron incorporadas con relevancia y pertinencia al tema trabajado.

Aspectos a reforzar:

- I. Es necesario profundizar la relación entre consecuencias y causas en la construcción lógica del discurso

Tabla 10 Logros y Dificultades en la Macroestructura

	Dimensión trabajada	Logros observados	Dificultades frecuentes
Identificación de la idea principal	Reconocen macro proposiciones fundamentales y justifican su centralidad para la coherencia del texto.	Confunden ideas secundarias con ideas principales; dificultad para establecer jerarquías semánticas.	
Reescritura de tesis y fidelidad semántica	Reformulan tesis con lenguaje propio sin alterar el núcleo conceptual del texto leído.	Reformulan con pérdidas de sentido o confunden tesis con opiniones personales desvinculadas del texto.	
Reconstrucción de experiencias y macroestructura narrativa	Integran lo vivido con lo leído, relacionando anécdotas con consecuencias del cambio climático.	Reducción a lo anecdótico sin proyección argumentativa ni explicitación de implicaturas relevantes.	
Identificación y análisis de intenciones comunicativas	Distinguen entre lo que el emisor quiere comunicar y lo que desea que se infiera (meta representación).	Interpretación literal de textos o mensajes sin considerar intención comunicativa ni matices implícitos.	
Desambiguación y enriquecimiento contextual	Reconocen ambigüedades léxicas o estructurales e incorporan nuevos elementos para aclararlas.	Dificultades para generar interpretaciones alternativas y elegir la más relevante según contexto.	
Aplicación reflexiva de la Teoría de la Relevancia	Justifican elecciones discursivas con base en inferencia, relevancia cognitiva y entorno mutuo.	Uso automático de conectores o referencias sin reflexión sobre su función inferencial o efecto comunicativo.	

Sesiones 7 a 12: Microestructura, cohesión y conectores inferenciales

El bloque correspondiente a las sesiones 7 a 12, enfocado en la microestructura del discurso argumentativo, constituyó el núcleo inferencial y el punto culminante del proceso formativo. A lo largo de estas sesiones, se abordaron componentes esenciales como la asignación de referentes, la progresión temática, la desambiguación semántica y el uso pragmático de conectores discursivos. Las actividades implementadas no solo favorecieron la comprensión operativa de los mecanismos de cohesión textual, sino que permitieron consolidar la aplicación pedagógica de los principios de la Teoría de la Relevancia en contextos comunicativos auténticos. Se evidenciaron avances significativos en la capacidad de los estudiantes para producir textos cohesionados y estratégicamente orientados, incorporando decisiones lingüísticas conscientes que guiaban la inferencia del lector, optimizaban la interpretación del mensaje y maximizaban la relevancia comunicativa. Este bloque constituye el núcleo inferencial del proceso y su punto culminante. Las actividades centradas en

asignación de referentes, progresión temática, desambiguación y uso pragmático de conectores mostraron avances notables en la producción textual cohesionada.

Indicadores positivos observados:

- Identificación funcional de conectores según su efecto pragmático (refuerzo, antiorientación, causalidad).
- Uso consciente de procedimientos lingüísticos para guiar la interpretación del lector.
- Producción colaborativa del manual de conectores con ejemplos contextualizados y reglas aplicadas.
- Capacidad de justificar el uso de cada conector en función de la intención comunicativa deseada.

Aspectos a reforzar:

- Algunos estudiantes requieren apoyo para evitar la sobrecarga de conectores en textos cortos

Tabla 11 Logros y Dificultades en la Microestructura

Dimensión trabajada	Logros observados	Dificultades frecuentes
Asignación de y repeticiones léxicas que mantienen referencial en el discurso.	Identifican pronombres, reformulaciones mantenimiento de referentes coherencia	Dificultades para reconocer los referentes implícitos y para evitar ambigüedad en la referencia.
Progresión temática	Comprenden los patrones de progresión (lineal, constante, derivada) y los relacionan con la construcción textual jerárquica.	Confusión al distinguir entre tema y rema; dificultad para aplicar el tipo de progresión más adecuado al contenido.
Enriquecimiento contextual e inferencial	Reformulan fragmentos con apoyo de materiales audiovisuales, activando inferencias y supuestos contextuales.	Incorporan información sin integrarla coherentemente o sin reconocer su efecto en la relevancia del mensaje.
Cohesión textual y desambiguación léxica	Reconocen mecanismos gramaticales y léxicos de cohesión y realizan procesos de desambiguación apoyados en el contexto.	Seleccionan significados sin considerar contexto; tendencia a definir términos de forma aislada sin conexión discursiva.
Comprensión y uso de conectores como marcas ostensivas	Identifican y emplean conectores discursivos como guías inferenciales, diferenciando su función procedimental en el discurso argumentativo.	Uso mecánico de conectores sin reflexión sobre la intención comunicativa ni el tipo de inferencia que activan.
Activación de implicaturas y presunción de relevancia	Reconocen que los enunciados no siempre comunican literalmente, y aplican la presunción de relevancia para interpretar intenciones del autor.	Interpretan enunciados de forma literal; dificultad para inferir qué información se da por supuesta o qué efecto persuasivo busca el emisor.

Tabla 12 Logros y Dificultades en Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión

Dimensión trabajada	Logros observados	Dificultades frecuentes
Reconocimiento funcional inferencial de (causal, refuerzo, contraargumentativa) y el principio de relevancia que activan.	Identifican conectores según su función e conectores	Tienden a memorizar conectores sin reflexionar sobre su efecto comunicativo o su valor inferencial.
Articulación entre microestructura y (marcadores) con procesos pragmáticos como ostensión, refuerzo o antiorientación.	Asocian microestructuras lingüísticas relevancia	Les cuesta identificar cuándo un conector genera inferencias deseadas y cuándo introduce ambigüedad interpretativa.
Producción procedimental en un de forma estratégica, con ejemplos contextualizados y principios activados.	Elaboran un manual aplicando conectores producto didáctico	Dificultades al formular ejemplos que ilustren con precisión el principio cognitivo que se pretende enseñar.

Desarrollo metacognitivo del estudiantado

Uno de los indicadores más relevantes de esta implementación fue la evolución en la metacognición discursiva, entendida como la capacidad para:

Reflexionar sobre el sentido de lo que se escribe y se dice.

Anticipar el efecto interpretativo en el interlocutor.

Reconocer errores de cohesión o falta de inferencia en los textos propios y ajenos.

Reescribir con base en retroalimentaciones dialógicas.

A lo largo de las sesiones, se observó una transición de la escritura mecánica a una escritura estratégica, en la que los estudiantes asumieron decisiones discursivas deliberadas orientadas al impacto comunicativo.

Evaluación transversal del enfoque metodológico

El uso de metodologías activas fue valorado positivamente en la implementación:

La implementación didáctica de las 12 sesiones evidenció una mejora sostenida en la capacidad argumentativa del estudiantado, siendo la cohesión pragmática y el uso inferencial del lenguaje los avances más destacados. La apropiación de los principios de la Teoría de la Relevancia se consolidó mediante tareas reflexivas, colaborativas y auténticas, que permitieron resignificar el acto de escribir como una práctica de construcción comunicativa y no solo formal.

La propuesta demostró ser viable, flexible y transformadora, abriendo nuevos horizontes para la enseñanza de la argumentación desde un enfoque centrado en la inferencia, la relevancia y la intención.

Capítulo V

Análisis y Resultados

La propuesta didáctica implementada partió de un diagnóstico concreto y actualizado: las deficiencias en la comprensión y producción del discurso argumentativo en estudiantes del Bachillerato General Unificado, evidenciadas en los resultados del INEVAL y confirmadas a través de la experiencia directa en prácticas pedagógicas. Frente a este panorama, se diseñó una intervención centrada en el fortalecimiento progresivo de las competencias discursivas argumentativas, a partir de la integración metodológica de la Teoría de la Relevancia y los principios del aprendizaje colaborativo y personalizado.

A diferencia de enfoques tradicionales centrados en la forma o en la estructura fija del texto, esta propuesta apostó por una enseñanza situada del discurso argumentativo como práctica comunicativa, inferencial y estratégica, en la que la claridad, la cohesión y la persuasión emergen de los procesos cognitivos y pragmáticos del hablante y su interlocutor.

A lo largo de las 12 sesiones, la teoría de la relevancia —y sus conceptos clave como ostensión, inferencia, entorno cognitivo, intención comunicativa e implicatura— fue aplicada de forma contextualizada para orientar tareas auténticas, mediadas por el análisis semántico, la reescritura estratégica, la cooperación discursiva y la revisión crítica del lenguaje.

5.1 Activación de entornos cognitivos y orientación argumentativa

Las primeras sesiones se enfocaron en la activación del entorno cognitivo compartido, tomando como eje temático el cambio climático. A través de insumos semióticos diversos (imágenes, preguntas, experiencias personales, videos), los estudiantes aprendieron a contextualizar sus discursos con sentido comunicativo, formulando tesis explícitas y elaborando argumentos orientados a generar efectos cognitivos relevantes. Uno de los hallazgos más significativos fue la capacidad emergente para anticipar inferencias del interlocutor. Los estudiantes comenzaron a utilizar referencias comunes y experiencias compartidas como base para construir argumentos que no solo informaran, sino que buscaran ser pertinentes en función del contexto. Esta habilidad revela una apropiación inicial del principio de relevancia, en tanto los textos producidos mostraban una intención clara de generar sentido más allá de la literalidad. La formulación de tesis evolucionó desde enunciados genéricos hacia proposiciones más precisas, contextualizadas y

estratégicamente orientadas. Este cambio sugiere que los estudiantes comenzaron a comprender la tesis como núcleo pragmático-semántico del discurso, capaz de activar inferencias y guiar la interpretación. Además, se evidenció una mayor conciencia sobre la necesidad de justificar posturas, lo que indica una transición desde la exposición hacia la argumentación como práctica comunicativa situada. La participación en actividades como los círculos inferenciales y las conversaciones guiadas permitió observar momentos de reflexión colectiva, en los que los estudiantes contrastaban ideas, reformulaban sus argumentos y ajustaban sus enfoques discursivos. Estas instancias revelan una apertura al diálogo como mecanismo de construcción de sentido, y una disposición creciente a revisar críticamente las propias producciones.

Uno de los resultados más relevantes es la aplicación estratégica del principio de relevancia — tanto en la formulación de la tesis como en la construcción argumentativa— permitió que los contenidos no solo fueran comprensibles y pertinentes, sino profundamente conectados con los intereses y preocupaciones de los estudiantes. Esta conexión se potenció mediante un enriquecimiento contextual que partió del reconocimiento y activación de los entornos cognitivos mutuos, entendidos como espacios compartidos de experiencia, creencias y saberes. Gracias a ello, los estudiantes no solo comprendieron la problemática ambiental, sino que la interiorizaron como un desafío ético, generacional y cotidiano. Lo anterior se tradujo en acciones concretas: organizaron campañas de sensibilización, promovieron el reciclaje en sus comunidades y propusieron iniciativas de mitigación en sus espacios escolares. Aún más valioso fue el desarrollo de una empatía activa hacia las generaciones futuras, que se articuló con una responsabilidad crítica respecto al presente. Este proceso formativo —que vincula conocimiento, afecto y acción— demuestra que cuando la enseñanza se fundamenta en principios comunicativos sólidos y en una atención cuidadosa a los contextos de interpretación, es posible movilizar subjetividades hacia la transformación. En efecto, el cambio climático dejó de ser una abstracción global para convertirse en una tarea compartida, profundamente situada y emocionalmente significativa. Esta experiencia confirma que el rigor argumentativo y la contextualización pedagógica no solo favorecen el aprendizaje conceptual, sino que habilitan espacios de agencia, participación y conciencia social.

5.2 Jerarquización semántica y estructura macroargumentativa

En el segundo bloque, se trabajó la identificación de macroproposiciones, la reconstrucción narrativa y la organización lógica del texto argumentativo. Las actividades diseñadas — reescritura estratégica, esquemas de contenido, análisis de progresión temática— permitieron que los estudiantes reconocieran el texto como una unidad jerarquizada por niveles de relevancia. Los esquemas elaborados mostraron una comprensión creciente de las relaciones entre ideas principales y secundarias, así como una capacidad para estructurar el discurso en función de una lógica argumentativa coherente. Este hallazgo indica que los estudiantes no solo aprendieron a jerarquizar información, sino también a tomar decisiones discursivas conscientes sobre qué ideas sostienen el texto, cuáles lo refuerzan y cómo se articulan en una progresión temática. La incorporación de experiencias personales en los textos fue otro indicador relevante. Lejos de ser anecdóticas, estas vivencias fueron integradas como argumentos contextualizados, lo que evidencia una comprensión del discurso como práctica situada y significativa. Esta integración revela una transición desde la escritura expositiva hacia una producción argumentativa con intención comunicativa definida. No obstante, se identificaron dificultades en la articulación causal del discurso. Algunos estudiantes tendían a confundir consecuencias con causas, lo que afectaba la lógica interna del texto. Este hallazgo sugiere la necesidad de reforzar el trabajo sobre secuencias argumentativas y relaciones lógicas entre proposiciones, especialmente en la construcción de contraargumentos y conclusiones. También se observó que, si bien la tesis era reconocida como eje del texto, en algunos casos su reformulación no respondía plenamente a los efectos interpretativos deseados. Esto indica que el trabajo sobre la intención comunicativa aún requiere mayor explicitación, especialmente en la etapa de cierre del discurso.

Uno de los hallazgos más relevantes del proceso fue la implementación de una estrategia de desambiguación textual que operó en tres niveles progresivos de complejidad, logrando afinar la comprensión semántica y fortalecer la autonomía interpretativa de los estudiantes. El primer nivel, ya familiar para muchos de ellos, consistió en la consulta directa al Diccionario de la Real Academia Española (RAE) como herramienta inicial para esclarecer el significado de palabras desconocidas. Más allá de su uso instrumental, se potenció aquí la conciencia sobre la necesidad de detenerse ante lo no comprendido, instaurando una actitud reflexiva y responsable frente al lenguaje. En un segundo nivel, se promovió la contextualización crítica de los significados, atendiendo a la pluralidad de acepciones que ofrece el diccionario y reconociendo que dichas variaciones responden a las interacciones disciplinares en que se inscriben los términos. Esta etapa exigió vincular el significado elegido con el marco temático

del discurso, descartando lecturas arbitrarias o desancladas. El tercer nivel, particularmente desafiante, se orientó hacia la interpretación de frases compuestas por palabras cuyo sentido no podía deducirse desde el diccionario, sino que requería una lectura inferencial apoyada en marcas ostensivas, pistas contextuales y relaciones semánticas implícitas. En este espacio, el estudiante se convirtió en protagonista hermenéutico, elaborando hipótesis de sentido y validándolas en diálogo con el entorno comunicativo. Este triple abordaje no solo amplió las competencias lingüísticas y discursivas, sino que consolidó una práctica cognitiva crítica y situada, en la que el lenguaje dejó de ser un vehículo estático para revelarse como territorio de construcción significativa. Así, el trabajo con la ambigüedad semántica resultó no en una limitación, sino en una oportunidad formativa que articuló comprensión, discernimiento y creatividad interpretativa.

5.3 Cohesión pragmática y uso procedimental del lenguaje

El bloque dedicado a la microestructura y cohesión discursiva (sesiones 7 a 12) constituyó el punto culminante del proceso, ya que permitió que los estudiantes aplicaran de manera consciente los principios pragmáticos de la Teoría de la Relevancia, elaborando textos cohesionados, intencionados y argumentativamente sólidos. El último bloque permitió transitar desde un manejo estructural hacia un dominio pragmático de la argumentación. Aquí se trabajó el uso consciente de conectores discursivos como marcas ostensivas, entendidas como señales que orientan inferencialmente al lector sobre cómo interpretar el contenido. Los estudiantes analizaron conectores en función de su carga inferencial, clasificándolos según su función discursiva (refuerzo, contraste, antiorientación, síntesis) y asociándolos a principios de relevancia. Este trabajo culminó en la producción colaborativa del *Manual de Conectores para Argumentar con Relevancia sobre el Cambio Climático*, que incluyó glosarios, ejemplos, normas de estilo y consejos de uso. Este producto no solo sintetiza los aprendizajes del bloque, sino que evidencia una apropiación metacognitiva del lenguaje como herramienta procedimental. Los estudiantes demostraron que podían seleccionar conectores estratégicamente, anticipar sus efectos interpretativos y ajustar su uso según los objetivos comunicativos del texto. Los textos producidos en esta fase mostraron una cohesión pragmática sólida, en la que los conectores no solo enlazaban ideas, sino que guiaban la interpretación del lector, optimizando la pertinencia del mensaje en función del contexto cognitivo compartido. Este hallazgo confirma que el lenguaje fue comprendido como instrumento inferencial, y no como simple recurso gramatical. Además, se observó una evolución en la revisión crítica del lenguaje: los estudiantes comenzaron a identificar

inconsistencias discursivas, reformular pasajes poco claros y justificar sus elecciones lingüísticas con base en criterios de relevancia. Esta práctica revela una consolidación del pensamiento metacognitivo, en el que la escritura se convierte en un espacio de reflexión sobre el propio proceso de producción textual.

Otro logro destacable fue la transformación en la forma en que los estudiantes presentaron y reconocieron los argumentos y contraargumentos dentro de sus producciones escritas y orales. Este cambio se atribuye al trabajo explícito con los conectores discursivos, abordados como auténticas marcas ostensivas que orientan la interpretación de los enunciados. La analogía establecida con las señales de tránsito —que advierten, regulan y direccionan el comportamiento en un entorno compartido— permitió comprender el rol semiótico y pragmático de los conectores en la construcción del sentido argumentativo. Esta conceptualización, lejos de ser abstracta, se consolidó gracias a la adaptación contextualizada de ejemplos provenientes de los estudios de Portolés y Zorraquino, cuya obra fue por primera vez explorada por los docentes del centro, generando nuevas aperturas teóricas y metodológicas en la práctica pedagógica. El impacto en el aula fue notable: el 100% de los estudiantes logró aplicar correctamente los conectores discursivos en situaciones comunicativas reales, mostrando dominio no solo funcional sino también estratégico de su uso. Particularmente significativo fue el empleo del conector “sin embargo”, que se convirtió en una herramienta recurrente para expresar contraste, matiz y contraargumentación con precisión. Esta apropiación no respondió únicamente a una instrucción técnica, sino que se enraizó en una comprensión profunda del lenguaje como instrumento de pensamiento crítico y de posicionamiento ético. Así, el trabajo con los conectores no solo mejoró la cohesión textual, sino que potenció la agencia discursiva de los estudiantes, quienes empezaron a asumir el debate argumentativo como una práctica reflexiva, situada y empática. El ejercicio docente, por su parte, se vio enriquecido al incorporar referencias teóricas hasta entonces inéditas en su formación, marcando un punto de inflexión en la articulación entre investigación académica y enseñanza contextualizada.

5.4 Evolución de la Metacognición Discursiva

Una de las dimensiones más significativas de la propuesta fue la evolución de la metacognición en los estudiantes. No solo lograron reconocer las partes del discurso argumentativo, sino que comprendieron el porqué de cada decisión textual, el efecto que buscaban provocar en su interlocutor, y cómo ajustar su producción según las inferencias anticipadas. Esto se evidenció en:

La capacidad de justificar la elección de conectores según el tipo de efecto pragmático deseado.

La reformulación de tesis y argumentos para aumentar la relevancia cognitiva de sus textos.

La lectura crítica de textos ajenos, distinguiendo entre estructuras cohesionadas y fragmentos con ambigüedad no resuelta.

Este desarrollo metacognitivo se consolidó particularmente en la sesión 12, donde los estudiantes comprendieron el carácter no neutro del lenguaje, y la manera en que cada marca textual (un pronombre, un conector, una reformulación) incide en la manera en que el otro infiere y se posiciona.

Un logro pedagógico de especial relevancia fue el fortalecimiento de las habilidades metacognitivas de los estudiantes, potenciado por la identificación consciente de la intención informativa y comunicativa presente en los enunciados. A partir de este enfoque, el proceso de cuestionamiento dejó de ser una práctica mecánica o superficial, basada en la repetición de fórmulas o preguntas genéricas, para convertirse en una indagación reflexiva y situada, orientada a comprender tanto el contenido como el propósito del emisor. En este contexto, la metacognición se transformó en una herramienta con propósito, en la que los estudiantes no solo pensaban sobre lo que sabían, sino también sobre cómo y por qué lo sabían, lo que les permitió establecer juicios más precisos y tomar decisiones interpretativas más informadas. Este desplazamiento conceptual implicó reconocer que los textos no son unidades neutras de información, sino actos comunicativos mediados por intenciones específicas que configuran su forma y sentido. La detección de estas intenciones —explícitas o implícitas— otorgó mayor relevancia al proceso metacognitivo, al vincularlo directamente con la comprensión profunda y crítica de los mensajes. Los estudiantes comenzaron a cuestionar con mayor coherencia, no por hábito o mandato, sino por necesidad de aclarar, validar y reconstruir el significado desde una perspectiva activa. En consecuencia, se observó una mejora sustancial en la calidad de sus inferencias, reformulaciones y justificaciones argumentativas, revelando un crecimiento cognitivo que trasciende el plano técnico y se sitúa en el terreno ético y epistémico de la comprensión. Esta experiencia confirma que enseñar a leer las intenciones comunicativas no solo enriquece la interpretación textual, sino que inaugura modos de pensar más rigurosos, conscientes y comprometidos con el acto de conocer.

Impacto Pedagógico y Proyección Curricular

Desde la perspectiva del diseño didáctico, la propuesta fue valorada como pertinente, adaptable y replicable. Su estructura gradual, su articulación con el currículo del Ministerio de Educación y su integración de contenidos transversales (como el cambio climático) dotaron al proceso de sentido ético, comunicativo y ciudadano.

Las actividades multimodales, el trabajo cooperativo, las estrategias de revisión textual y las rúbricas discursivas permitieron una enseñanza diversificada, centrada en procesos y orientada a resultados formativos. El aula se transformó en un espacio donde no solo se “aprendió a argumentar”, sino donde se argumentó con propósito, conciencia y compromiso.

Desde una perspectiva teórica, el diseño de la propuesta se fundamenta sólidamente en los postulados de Sperber y Wilson (1986, 1995), quienes sostienen que toda comunicación ostensivo-inferencial implica una búsqueda de la relevancia óptima entre esfuerzo cognitivo y efecto cognitivo. Esta noción fue resignificada pedagógicamente en el aula al enfocarse no solo en la estructura del texto argumentativo (tesis, argumentos, contraargumentos, conclusión), sino en los procesos inferenciales que lo sustentan, los entornos cognitivos que lo habilitan y los marcadores discursivos que lo cohesionan. En este sentido, el diseño no se limitó a un enfoque lingüístico formal, sino que propuso una enseñanza situada de la argumentación, en la cual los estudiantes fueron guiados a descubrir cómo se produce, se interpreta y se negocia el significado en contextos comunicativos auténticos.

Desde el punto de vista curricular, la propuesta demuestra una clara articulación con el currículo del Ministerio de Educación del Ecuador, tanto en los ejes de lectura, escritura y oralidad, como en el enfoque de enseñanza comunicativa por competencias. Las sesiones planificadas se ajustaron a la temporalidad del bloque curricular correspondiente, integrando contenidos transversales como el cambio climático y la sostenibilidad, lo que dotó al proceso de una carga ética y social que enriqueció los procesos de argumentación y dio sentido a los textos producidos. De este modo, la propuesta no se concibió como un ejercicio aislado de producción textual, sino como un espacio para la formación ciudadana y la reflexión crítica.

Por otra parte, el alcance formativo de la propuesta trasciende lo disciplinar. Al abordar temas de interés global desde una perspectiva crítica y argumentativa, se favoreció la formación de estudiantes más reflexivos, más comprometidos con su entorno y con mayor capacidad para discernir entre la opinión infundada y el argumento sustentado. La enseñanza de la argumentación dejó de ser una meta lingüística para convertirse en una herramienta

de transformación del pensamiento, lo cual cumple con uno de los principios rectores de la educación actual: formar ciudadanos críticos y participativos.

En términos institucionales y pedagógicos, esta propuesta tiene un potencial replicable y escalable. Su diseño flexible permite adaptarse a otros niveles del BGU o incluso a contextos de formación docente. Su estructura, basada en una planificación detallada, fundamentada en teorías contemporáneas del lenguaje y articulada con prácticas activas, representa un modelo didáctico coherente, replicable y útil como referente para futuras investigaciones o programas de intervención educativa.

En conclusión, la valoración global de la propuesta es altamente positiva. Ha demostrado que es posible enseñar a argumentar desde una perspectiva pragmática, superando el enfoque tradicional centrado en fórmulas retóricas o esquemas rígidos. Ha demostrado, además, que la Teoría de la Relevancia, aun siendo compleja, puede traducirse en estrategias pedagógicas eficaces, especialmente cuando se la articula con enfoques metodológicos centrados en la participación activa del estudiante. El alcance de esta propuesta no se limita al aula en la que fue aplicada, sino que abre un horizonte pedagógico más amplio para repensar la enseñanza del lenguaje desde su función más esencial: la comunicación significativa.

Conclusiones Generales

La Propuesta didáctica titulada “Procesos Cognitivo-Lingüísticos de la Cohesión en el Discurso Argumentativo desde la Teoría de la Relevancia: Propuesta Didáctica” tuvo como propósito principal fortalecer las competencias argumentativas escritas, orales e interpretativas de los estudiantes de segundo de Bachillerato General Unificado de la Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios. Para ello, se integraron dos enfoques pedagógicos activos: el aprendizaje colaborativo, orientado a la construcción conjunta del conocimiento, y el aprendizaje personalizado, que permitió atender los ritmos, intereses y estilos individuales de los estudiantes. Ambos enfoques se articularon con los fundamentos teóricos de la Teoría de la Relevancia (Sperber & Wilson), que funcionó como eje conceptual y operativo del diseño didáctico.

Durante la fase de diseño se construyó un modelo de intervención coherente con el currículo nacional, organizado en 12 sesiones secuenciadas según la estructura del discurso argumentativo: superestructura, macroestructura y microestructura. El eje temático fue el cambio climático, abordado desde la unidad “Evasión”. El diseño incorporó los conceptos de inferencia, ostensión, entorno cognitivo compartido, maximización cognitiva e intención comunicativa, transformándolos en herramientas prácticas para la producción y análisis textual. Se otorgó especial relevancia al tratamiento de los conectores argumentativos como marcas ostensivas que orientan la interpretación del lector, potenciando la cohesión pragmática y el efecto persuasivo del texto.

La fase de implementación permitió constatar la pertinencia y viabilidad de la propuesta en el entorno real de aula. Se observaron dificultades iniciales en la formulación de tesis, en la estructuración lógica del discurso y en el uso estratégico de conectores; sin embargo, las actividades colaborativas, los recursos visuales, las tareas de escritura por etapas y la metacognición guiada favorecieron una evolución positiva en estas dimensiones. El bloque dedicado a la microestructura y cohesión discursiva (sesiones 7 a 12) constituyó el punto culminante del proceso, ya que permitió que los estudiantes aplicaran de manera consciente los principios pragmáticos de la Teoría de la Relevancia, elaborando textos cohesionados, intencionados y argumentativamente sólidos.

La fase de evaluación evidenció mejoras sustanciales en la claridad de las tesis, la jerarquía semántica de ideas, la construcción de contraargumentos pertinentes y el uso reflexivo de los conectores discursivos. Los estudiantes pasaron de emplearlos de manera mecánica a utilizarlos como instrumentos de guía interpretativa, ajustados al contexto y propósito comunicativo del texto. Este cambio reflejó una comprensión profunda del funcionamiento

inferencial del lenguaje en interacción, lo que se tradujo en producciones escritas más precisas, persuasivas y coherentes.

En conjunto, la propuesta demostró que la enseñanza del discurso argumentativo puede enriquecerse significativamente mediante una perspectiva pragmático-inferencial, centrada en la relevancia comunicativa. La integración de los modelos colaborativo y personalizado generó un entorno de aprendizaje activo, reflexivo y éticamente comprometido, donde la argumentación fue entendida no solo como una habilidad lingüística, sino como una forma de pensamiento crítico y ciudadanía discursiva.

Finalmente, se reafirma la necesidad de formar docentes con conocimientos sólidos en lingüística pragmática y enfoques comunicativos aplicados, capaces de transformar marcos teóricos complejos en propuestas pedagógicas contextualizadas y eficaces. Esta propuesta didáctica aspira a convertirse en un referente metodológico replicable, que contribuya a mejorar la enseñanza de la argumentación y a formar estudiantes capaces de construir, interpretar y defender ideas desde una perspectiva crítica, ética y dialogante, se destaca la necesidad de formar docentes con una sólida base en lingüística pragmática y enfoques comunicativos, capaces de traducir teorías complejas en propuestas pedagógicas aplicables, innovadoras y sensibles al contexto educativo ecuatoriano. Este trabajo de pregrado, más allá de su valor académico, aspira a convertirse en un referente metodológico para la enseñanza del discurso argumentativo desde un enfoque pragmático-relevante, orientado al desarrollo integral del pensamiento crítico, reflexivo y ético en los estudiantes de bachillerato.

Recomendaciones

Considerando los hallazgos y la naturaleza de la presente propuesta, se recomienda que futuras investigaciones profundicen en la aplicación de la Teoría de la Relevancia en otros géneros discursivos más allá del argumentativo, como el narrativo, el expositivo o el mediático, para explorar la flexibilidad interpretativa que permite su marco inferencial. También sería pertinente estudiar el desarrollo de la metacognición discursiva desde etapas educativas más tempranas, con el fin de comprender su impacto en la autonomía interpretativa y escritural de los estudiantes. Además, investigaciones futuras podrían abordar con mayor detalle la relación entre el uso de conectores discursivos y la activación de implicaturas contextuales, observando cómo se modula la interpretación en función de las marcas ostensivas utilizadas. Otra línea de investigación sugerente consistiría en examinar el papel de los recursos multimodales —especialmente los audiovisuales— en la activación de inferencias relevantes dentro del aula, así como su efecto en la motivación y comprensión de fenómenos complejos como el cambio climático. Finalmente, sería enriquecedor contrastar el enfoque pragmático-inferencial con otros modelos de enseñanza del discurso, para evaluar sus efectos comparativos en la comprensión, producción y transferencia de habilidades argumentativas en distintos contextos educativos.

Referencias

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.
- Anscombre, J.-C., & Ducrot, O. (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- Arias-Mollocana, M. C. (2023). Percepciones del estudiantado de bachillerato de la unidad educativa "luis fernando ruiz" sobre el desarrollo de su argumentación escrita. *Revista Científica Retos de la Ciencia*, 7(15), 123-135.
- Barron, B., & Darling-Hammond, L. (2008). *Teaching for meaningful learning: A review of research on inquiry-based and project-based learning*. Edutopia.
- Barrows, H. (1986). "A Taxonomy of Problem-Based Learning Methods"
- Barrows, H. S. (1986). *A taxonomy of problem-based learning methods*. *Medical Education*, 20(6), 481-486.
- Barzola Franco, O. A. (2018). *El ensayo argumentativo: Uso de la Argumentación en ensayos con temas socioculturales* (Master 's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- Beaugrande, R. A. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Beaugrande, R. de, & Dressler, W. U. (1981). *Introduction to Text Linguistics*. London: Longman.
- Bell, S. (2010). *Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future*. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 83(2), 39–43.
- Blumenfeld, P. C., Soloway, E., Marx, R. W., Krajcik, J. S., Guzdial, M., & Palincsar, A. (1991). *Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning*. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 369-398.
- Bonilla Parra, L. J. (2024). La argumentación: la brújula que nos guía para transformar el mundo.
- Bosque, I. (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española: Entre la oración y el discurso. Morfología* (Vol. 3). Espasa.
- Calderón, D. I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56.

- Casasa Núñez, Laura (2023). *La producción textual en estudiantes universitarios: Un estudio de caso en la Universidad de Chile*. Revista de Educación y Pedagogía, Universidad de Chile, Chile.
- Casnati, A. M. (2000). Comprensión y producción de textos académicos. *Universidad de la República, Uruguay*. Disponible en [Udelar](#).
- Dillenbourg, P. (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.
- Dolmans, D. H., De Grave, W., Wolfhagen, I. H., & Van Der Vleuten, C. P. (2005). *Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research*. Medical Education, 39(7), 732741.
- Echeverría Loza, C. (2019). La producción de textos argumentativos y el pensamiento crítico. *Universidad de Pamplona, Facultad de Educación*. Disponible en [Repositorio UNIPAMPLONA](#).
- Escandell, M. V. (2013). *Introducción a la pragmática*. Grupo Planeta Spain.
- Espejo-Yupanqui, J. J., Mendez-Vergaray, J., & Flores, E. (2024). La argumentación científica en estudiantes de educación secundaria: Revisión Sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 8(35), 2432-2446.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. SAGE Publications
- González, L. (2018). *Metodologías pedagógicas contemporáneas*. Editorial Educativa.
- González-Patiñoa, J., Rodríguezb, M. E. C., & Guitartc, M. E. (2024, September). Implementación del enfoque de personalización educativa en educación superior: un estudio de caso sobre la creación de comunidades de práctica expandidas. In *Libro de actas del I Congreso de Innovación Docente de las Universidades Madrileñas: Madrid*. Universidad Autónoma de Madrid. Unidad de Apoyo a la Docencia.
- Gros, B., & Silva, J. (2005). *El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales*. Revista de Educación a Distancia, 5(1), 23-45.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). *Problem-based learning: What and how do students learn?*. Educational Psychology Review, 16(3), 235-266.

- Honores, J. L. C., Llanto, J. Q. (2021). El uso del enfoque del estudio de caso: Una revisión de la literatura. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 5(19), 775-786.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Allyn & Bacon.
- Jonassen, D. H. (2011). *Learning to solve problems: A handbook for designing problem-solving learning environments*. Routledge.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *The project method*. Teachers College Record, 19(4), 319-335.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-based learning*. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317-334). Cambridge University Press.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). *Project-Based Learning*. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences* (pp. 317–334). Cambridge University Press.
- Larmer, J., & Mergendoller, J. R. (2010). *Seven essentials for project-based learning*. Educational Leadership, 68(1), 34-37.
- Leal Rivas, N. (2023). *La argumentación en la escritura académica de investigación: Perspectivas, procesos y estrategias*. Madrid: Visor Libros. Disponible en [Dialnet](#) y [AccedaCRIS](#).
- Lisboa, J. L. C. (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat academia*, 69-76.
- Londoño Vásquez, David Alberto (2016). *Análisis sociolingüístico de literacidad en jóvenes de la Institución Universitaria de Envigado*. Revista Lasallista de Investigación, Corporación Universitaria Lasallista, Colombia.
- López, M. (2019). *La evaluación educativa*. Editorial Universitaria.
- Maldonado Alegre, F. C., Ulloa Córdova, V. D., Príncipe Concha, B., & Trujillo-Solis, B. P. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel básico hasta el universitario. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(1), 132-145.
- Maldonado Alegre, F. C., Ulloa Córdova, V. D., Príncipe Concha, B., & Trujillo-Solis, B. (2023). Comprensión lectora de textos argumentativos: una revisión sistemática desde el nivel

- básico hasta el universitario. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 8(1). Disponible en [Redalyc](#).
- Martínez, D. V. S. (2022). Técnicas e instrumentos de recolección de datos en investigación. *TEPEXI boletín científico de la escuela superior tepeji del río*, 9(17), 38-39.
- Mendez Morales, R. A. (2025). *Aprendizaje Colaborativo para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes de EGB de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe Sumak Kawsay* (Bachelor's thesis, Riobamba, Universidad Nacional de Chimborazo).
- Méndez-Fernández, B. R., & González-Cabrera, J. K. (2025). Influencia de la técnica del aprendizaje basado en proyectos en el desarrollo de la expresión oral. *INNOVA Research Journal*, 10(1), 5070.
- Miller, J. (2019). *Aprendizaje personalizado: enfoques y desafíos*. ProFuturo. Disponible en [ProFuturo](#).
- Motta, Y. A. H. (2021). ABP, estrategia pedagógica que contribuye a la argumentación. *Revista Unimar*, 39(2), 28-49.
- Neisser, U. (1967). *Cognitive Psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Oliveira, V., & Waldenez, M. (2010). Trayectorias de investigación acción: concepciones, objetivos y planteamientos. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(5), 2-13. Pérez, J. (2021). *Metodologías activas en educación*. Editorial Educativa
- Piaget, J. (1970). *La epistemología genética*. Siglo XXI Editores.
- Pozo Vera, E. I. (2018). *Leer y escribir ensayos argumentativos en 1° año Bachillerato General Unificado* (Master's thesis, Universidad Nacional de Educación).
- Reyes, D., Rozo, H., & Buitrago, J. (2024). *Aportes de la tecnología al aprendizaje personalizado: una revisión a la literatura*. Universidad de La Sabana. Disponible en [Dialnet](#).
- Rodríguez, P. (2020). *Diseño instruccional en educación*. Editorial Universitaria.
- Romero, A. B. (2012). Producción de textos argumentativos escritos en estudiantes de décimo grado. *Escenarios*, 10(2), 92-103.
- Roselli, N. (2016). "El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria"
- Cabeza Leiva, A. (2010). "Individualización del proceso de enseñanza-aprendizaje"

- Grande de Prado, M. & Abella García, V. (2010). "Los juegos de rol en el aula"
- Roselli, N. (2016). *El aprendizaje colaborativo: Bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria*. Propósitos y Representaciones, 4(1), 219-280.
- Salazar Cabrejos, Rosa Eliana (2019). *La comprensión y producción textual en estudiantes del primer ciclo*. Revista de Investigación y Cultura, Universidad César Vallejo, Perú.
- Savery, J. R. (2006). *Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions*. Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning, 1(1), 9-20.
- Schmidt, H. G., Rotgans, J. I., & Yew, E. H. J. (2011). *The role of self-directed learning in problem-based learning: A review of the literature*. Medical Education, 45(4), 322-328.
- Slavin, R. E. (1995). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Allyn & Bacon.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Sperber, D., & Wilson, D. (1995). *Relevance: Communication and Cognition* (2nd ed.). Oxford: Blackwell.
- Thomas, J. W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Autodesk Foundation.
- Tójar Hurtado, J. C. (1994). *La observación en el ámbito educativo: proceso, plan de investigación y control de sesgos*. Revista Española de Pedagogía, 53(197), 61-78
- Toulmin, S. (1958). *The Uses of Argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO. (2017). *Aprendizaje personalizado*. Oficina Internacional de Educación. Disponible en [UNESCO](https://www.unesco.org/).
- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

- Van Dijk, T. A. (1980). *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Van Dijk, T. A. (1982). *Text and Context: Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, T. A. (1982). *Text, Context and Cognition*. London: Longman.
- Van Dijk, T. A. (1983). *La ciencia del texto: un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós Ibérica
- Velasco Suárez, G. A., Fonseca Fonceca, I. S., & Sanclemente Soriano, P. V. (2023). *La educación personalizada: un enfoque efectivo para el aprendizaje*. Ciencia Latina. Disponible en [Ciencia Latina](#).
- Vidaurreta Ullate, A. (2021). Identificación de problemas en la producción de resúmenes de textos argumentativos en 2º de Bachillerato.
- Yule, G. (2003). *El estudio del lenguaje* (3ª ed.). Cambridge University Press.
- Zapata, F., & Rondán, V. (2016). La investigación acción participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña. *Instituto de Montaña*, 1-57.

Anexos

Anexo A. Fase Diagnóstico

Anexo A. 1. Observación

Dimensión evaluada	Evidencias pedagógicas	Análisis	Implicaciones observadas	interpretativo
Contenido temático abordado	Se desarrollaron temas vinculados al texto argumentativo y a técnicas cognitivas y metacognitivas destinadas a mejorar la comprensión y producción textual.	El enfoque curricular responde a los lineamientos del área de Lengua y Literatura, incorporando nociones teóricas relevantes.	Aunque contenidos pertinentes, tratamiento metodológico garantiza apropiada interiorización parte estudiante.	los son su no una por del
Identificación de la tesis	Los estudiantes no logran identificar con precisión la tesis del texto; enfocan su atención en ideas secundarias o periféricas.	Se evidencia una ausencia de instrucción explícita sobre los elementos estructurales del discurso argumentativo.	Es necesario implementar estrategias de lectura crítica que orienten el reconocimiento de la tesis y la jerarquización de ideas dentro del texto	

Actitud frente a la argumentación	Se detecta desinterés generalizado hacia el discurso	Se evidencia una ausencia de instrucción explícita sobre los	Es necesario implementar estrategias de lectura crítica que
--	--	--	---

Dimensión evaluada Evidencias Análisis Implicaciones observadas interpretativo pedagógicas			
	argumentativo. Muchos estudiantes realizan otras actividades ajenas al proceso: tareas de otras materias, uso de celulares o distracción pasiva.	elementos estructurales del discurso argumentativo	orienten el reconocimiento de la tesis y la jerarquización de ideas dentro del texto
Aplicación de estrategias cognitivas/metacognitivas	Se detecta desinterés generalizado hacia el discurso argumentativo. Muchos estudiantes realizan otras actividades ajenas al proceso: tareas de otras materias, uso de celulares o distracción pasiva.	La baja implicación emocional y cognitiva con la temática limita la participación activa y compromete el desarrollo de habilidades argumentativas.	Es imperativo generar contextos significativos y adaptativos que conecten la argumentación con los intereses, experiencias y aspiraciones del estudiantado.

<p>Producción oral post-lectura</p>	<p>Tras la lectura de un texto se pide a los estudiantes que lo cierren y expresen sus ideas. Las respuestas suelen ser experiencias</p>	<p>Hay una desconexión entre el contenido leído y la elaboración conceptual de los estudiantes. La producción se limita a procesos</p>	<p>Deben incentivarse mecanismos de reformulación, parafraseo argumentativo y análisis reflexivo, mediante preguntas orientadoras o</p>
<p>Dimensión evaluada Evidencias Análisis Implicaciones observadas interpretativo pedagógicas</p>			
	<p>personales o repeticiones literales.</p>	<p>memorísticos o anecdóticos</p>	<p>esquemas de argumentación guiados.</p>
<p>Procesamiento del discurso argumentativo</p>	<p>Se observa una práctica centrada en la codificación y decodificación de información sin mediar por procesos de construcción crítica.</p>	<p>El abordaje instrumental de la lectura impide que el texto se convierta en objeto de análisis profundo, reflexión ética o debate razonado.</p>	<p>Es necesario transitar de un enfoque mecánico a uno dialógico y constructivista, donde se fomente la interpretación desde múltiples perspectivas y argumentaciones fundamentadas.</p>

<p>Uso de conectores argumentativos</p>	<p>La mayoría de los estudiantes desconoce los conectores lógicos y discursivos propios de la argumentación. En los pocos casos donde se emplean, su uso suele ser mecánico y superficial, como si se tratara de clichés.</p>	<p>Este uso limitado y estereotipado de los conectores evidencia una formación insuficiente en cohesión y progresión argumentativa.</p>	<p>Se requiere una instrucción explícita en el uso de conectores, incluyendo su función discursiva, variedad semántica y su inserción coherente dentro de las estructuras argumentativas.</p>
--	---	---	---

Anexo A. 2. Entrevista

Transcripción de entrevista semiestructurada a docente de Lengua y Literatura

Elaboración propia a partir de entrevista realizada en el segundo trimestre del año lectivo 2024-2025.

Duración: aproximadamente 40 minutos

Formato de entrevista: 20 preguntas abiertas / 10 preguntas cerradas

Investigador(a): Buenos días, profe Paulina. ¿Podría compartir cuál considera que es la dificultad principal que enfrentan los estudiantes en cuanto a la comprensión lectora?

Docente: La falta de interés. Muchos no leen por iniciativa propia y tampoco logran conectar con los textos en clase. Pueden identificar palabras llamativas, pero no reconocen la tesis ni desarrollan una comprensión profunda.

Investigador: ¿Y en términos de producción escrita?

Docente: También se refleja. Los estudiantes tienden a reproducir frases sueltas o contar anécdotas personales, sin ningún tipo de estructura argumentativa. La escritura se vuelve un ejercicio de copia más que de construcción.

Investigador: ¿Qué errores son más frecuentes al interpretar textos argumentativos?

Docente: Priorizar ideas secundarias o superficiales. A menudo no identifican el planteamiento central y lo confunden con ejemplos o detalles. Además, el uso de conectores argumentativos es muy limitado. Quienes los utilizan lo hacen como si fueran clichés, sin entender su propósito lógico.

Investigador(a): ¿Existe articulación entre los docentes para abordar el discurso argumentativo?

Docente: No mucha. La mayoría no tiene formación lingüística sólida. Eso impide trabajar en equipo, porque no hablamos desde una base conceptual común.

Investigador: ¿Qué observa respecto al uso de estrategias metacognitivas?

Docente: En teoría, se menciona la metacognición, pero en la práctica no tiene efecto. Cuando pedimos que expongan lo que entendieron de un texto, sus respuestas son muy personales o memorísticas. No hay análisis ni reelaboración.

Investigador: ¿Cómo describiría la actitud frente a la lectura?

Docente: Apática. Algunos hacen tareas de otras asignaturas, revisan el celular o simplemente no participan. Incluso cuando hay disposición por parte del docente, los estudiantes no muestran interés. Y con herramientas como ChatGPT, esa pasividad ha aumentado.

Investigador: ¿Cuál considera que es el mayor reto docente hoy en día?

Docente: Llamar la atención del estudiante. Más que enseñar a leer, debemos descubrir cómo piensa, qué le interesa, cómo llegar a su mundo interno. Es complejo pero necesario.

Investigador: Cuando se les presentó la propuesta desde la psicolingüística, ¿cómo reaccionaron?

Docente: Fue motivador. Dijeron que necesitaban propuestas así. Prometieron leerla y confiaron en que podría contribuir a la enseñanza del discurso argumentativo.

Investigador: En una escala de 1 a 5, ¿cuánto influye el perfil docente en las debilidades argumentativas del estudiante?

Docente: Cinco. Definitivamente. Sin formación especializada, el trabajo pedagógico se vuelve mecánico. Hace falta una base teórica fuerte para enseñar discurso argumentativo con profundidad.

Anexo A. 3. Cuestionarios

Cuestionario 1

Evaluación colaborativa del discurso argumentativo escrito
 Modalidad: trabajo en pares

Texto base: “Se cae el mundo” (versión adaptada por el investigador)

Objetivo: Reconocer estructura argumentativa en contexto compartido

1. ¿Cuál es la tesis principal del texto “Se cae el mundo”?

Respuesta:

En mi opinión, la tesis principal del texto es que el cambio climático está afectando seriamente al planeta y que los humanos tienen responsabilidad directa en esa destrucción. El autor parece querer que tomemos conciencia urgente del problema, como si estuviera gritando "¡reaccionen!" con el título.

2. Identifiquen dos argumentos que respaldan la tesis.

Respuesta:

El primer argumento es que las temperaturas están aumentando de forma descontrolada, lo que provoca sequías, incendios y otras consecuencias graves. El segundo argumento menciona que los gobiernos no están tomando medidas efectivas y que seguimos consumiendo como si el problema no existiera. Esto refuerza la idea de que hay una negligencia colectiva.

3. ¿Qué contraargumento aparece en el texto? ¿Cómo es refutado?

Respuesta:

Hay un momento donde se menciona que algunas personas creen que el cambio climático es un fenómeno natural, como parte de los ciclos del planeta. Sin embargo, el autor refuta eso mostrando datos científicos que demuestran que los niveles actuales de CO₂ no tienen precedentes históricos, y que la actividad humana ha acelerado ese proceso.

4. Señalen al menos tres conectores utilizados en el texto que permiten sostener o contradecir ideas.

Respuesta:

Encontramos conectores como “por lo tanto”, “aunque” y “sin embargo”. “Por lo tanto” se usa para concluir ideas, “aunque” introduce contraste, y “sin embargo” permite introducir una idea que matiza o contradice lo anterior. En la lectura, se nota que estos conectores organizan el pensamiento del autor, aunque al principio no sabíamos bien cómo reconocerlos.

5. ¿Qué efecto les generó el texto como lectores? ¿Les hizo reflexionar sobre el cambio climático?

Respuesta:

Sí, el texto genera impacto porque presenta la situación de forma muy directa. Nos hizo sentir que estamos haciendo poco para cuidar el planeta. Al compartir ideas con mi compañero, entendimos que aunque sabíamos del tema, nunca lo habíamos visto como una urgencia. La forma en que el autor escribe también influye: no da rodeos, habla con fuerza y eso hace que uno se quede pensando después.

Cuestionario 2

Evaluación individual del discurso argumentativo escrito

Modalidad: individual

Texto base: Microtexto sobre cambio climático

Objetivo: Evaluar capacidad reflexiva y estructural de interpretación argumentativa

1. ¿Cuál es la tesis del texto? Explíquela con sus propias palabras.

Respuesta:

La tesis es que el cambio climático no es sólo una amenaza futura, sino una realidad presente, y que todos los individuos tenemos el deber de modificar nuestros hábitos de consumo para frenar sus efectos. En otras palabras, el autor quiere que entendamos que esto no es responsabilidad de otros, sino también nuestra.

2. ¿Qué argumentos se utilizan para apoyar la tesis? Mencione al menos dos.

Respuesta:

Uno de los argumentos es que muchas especies están desapareciendo debido a los cambios abruptos del clima, lo que altera el equilibrio natural. Otro argumento es que el uso excesivo de plásticos y energías contaminantes está acelerando la destrucción ambiental, algo que se puede comprobar en informes científicos. Estos argumentos ayudan a ver que no es una opinión sin fundamento, sino algo con evidencia.

3. ¿Existe algún contraargumento implícito o explícito? ¿Cómo se trata?

Respuesta:

Sí, se menciona que algunas personas piensan que sus acciones individuales no tienen impacto global. El texto lo trata como una excusa que evita asumir responsabilidad. Luego responde que justamente el cambio comienza desde lo pequeño, como reducir el uso de bolsas plásticas o utilizar transporte sostenible. Así, desmonta el contraargumento apelando a la conciencia colectiva.

4. ¿Identifica conectores discursivos en el texto? ¿Qué función cumplen?

Respuesta:

Sí, aunque antes no sabíamos bien qué eran. Ahora nos dimos cuenta de que expresiones como

“por ejemplo”, “en cambio”, “por consiguiente” ayudan a conectar ideas entre sí. El conector “en cambio” muestra oposición, mientras que “por ejemplo” introduce evidencia. Al ver esto en clase nos dimos cuenta que usar conectores bien cambia mucho la claridad de lo que se quiere decir.

5. ¿Qué impacto tuvo el texto en usted como lector? ¿Cambió su forma de ver el tema?

Respuesta:

La verdad sí. Aunque conocía algo del cambio climático, nunca lo había pensado desde el punto de vista de la responsabilidad directa. Me hizo reflexionar sobre cómo uso agua, qué compro y si realmente me importa la naturaleza. El autor usa un tono serio pero directo que hizo que me sintiera parte del problema. Me pareció fuerte la frase final del texto: “la indiferencia es la peor forma de colaborar con la destrucción.”

Cuestionario 3

Evaluación oral del discurso persuasivo mediante dramatización

Modalidad: dramatización en parejas (vendedor–comprador)

Actividad: vender árboles como símbolo de compromiso frente al cambio climático
Objetivo: Evaluar uso oral de argumentos, recursos persuasivos y adaptabilidad discursiva

1. ¿Qué argumentos utilizaron durante la dramatización para convencer al comprador?

Respuesta:

Como “vendedor”, dije que plantar árboles ayudaría a reducir el CO₂ y que eso no sólo ayudaría al planeta, sino también a futuras generaciones. También argumenté que si compraba el árbol, estaría invirtiendo en vida y que sería una forma concreta de actuar frente a tantos discursos vacíos. A mi compañero le dije que todos hablamos del problema, pero pocos hacen algo, y comprar un árbol es empezar por algo real.

2. ¿Se usaron técnicas de apelación emocional, científica o cultural? ¿Con qué resultado?

Respuesta:

Sí, apelé a la emoción cuando mencioné que los hijos del comprador merecen un mundo verde. También cité datos científicos sobre cómo los árboles regulan la temperatura y cómo ayudan a prevenir erosión. En cuanto a lo cultural, mencioné que en algunas comunidades indígenas los árboles son sagrados. Eso hizo que mi compañero se interesara más, incluso dijo que nunca lo había pensado así. Creo que la mezcla ayudó a que no fuera solo una charla “ambiental”.

3. ¿Utilizaron conectores argumentativos? ¿Qué dificultades tuvieron con ellos?

Respuesta:

La verdad, no los usamos mucho. Cuando quisimos usarlos, dijimos cosas como “por eso” o “porque sí”, pero no estábamos seguros si eran los adecuados. No sabíamos cómo variar los conectores sin que sonara repetitivo. Me di cuenta que los conectores ayudan a dar orden a lo que decimos, pero no estamos acostumbrados a usarlos conscientemente. En la retroalimentación entendí que sin conectores, el discurso suena más como una lista que como una conversación.

4. ¿Cómo reaccionó el interlocutor ante sus argumentos? ¿Lograron modificar su postura?

Respuesta:

Al principio estaba indiferente, como “solo es un ejercicio”, pero cuando le hablé de los beneficios reales, reaccionó. Me dijo que nunca había pensado en comprar un árbol, pero que después de escuchar la forma en que lo presenté, lo veía diferente. Siento que logré cambiar su postura, porque al final dijo que sí lo compraría si pudiera. Fue motivador ver que usar argumentos bien pensados tiene efecto.

5. ¿Qué aspectos mejorarían en su desempeño oral para futuras actividades?

Respuesta:

Necesito mejorar mi seguridad y usar mejor los conectores. También debo practicar cómo adaptar mis argumentos según lo que dice el otro, porque me costaba responder rápido cuando el comprador dudaba. Me gustaría aprender cómo construir un discurso más fluido, que no parezca solo memorizar. Creo que, si tuviera un esquema mental con conectores y tipos de argumentos, lo haría mejor.

Anexo B. Fase Diseño

Anexo B. 1. Sesión 1

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
4. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: Lengua y Literatura		Curso: 2° BGU	
				Paralelo: “A” N° de unidad: 4	
Titula de la unidad: Evasión		Tema: La lectura Inferencial			
Objetivo específico: Activar conocimientos previos sobre el cambio climático y el discurso argumentativo					
5. Planificación					
Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas			Indicadores esenciales de evaluación		

<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. CC</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y</p>
--	--

		<p>estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>
<p>¿Qué voy a enseñar?</p>	<p>¿Cómo voy a enseñar?</p>	<p>¿Para qué voy a enseñar?</p>

<p>Primero, se activan los conocimientos previos de los estudiantes sobre el cambio climático y el discurso argumentativo. (Activación del entorno cognitivo) Seguido de eso, se analizan las causas y consecuencias del cambio climático (Grados de relevancia) Finalmente, se revisa la superestructura del discurso argumentativo, con especial énfasis en la identificación de la idea principal (supuesto relevante).</p>	<p>Se aplicará el aprendizaje colaborativo para desarrollar el discurso argumentativo oral mediante el análisis de titulares periodísticos sobre el cambio climático (imagen y texto). En esta instancia nos centramos en la formulación e interpretación de tesis o idea principal. Previo a esto los estudiantes realizarán una lluvia de ideas sobre las consecuencias del cambio climático, fundamentadas en su experiencia dentro de los ámbitos educativo, social y familiar. Estas ideas serán inicialmente expresadas de manera oral y posteriormente estructuradas por escrito. A partir de este ejercicio, se identificará la idea relevante del texto. Se introduce el concepto de Relevancia desde Sperber y Wilson. Los estudiantes deberán escribir en un párrafo lo que entendieron por Relevancia. En segundo lugar, se procederá a la jerarquización de las ideas</p>	<p>Para que los estudiantes adquieran la capacidad de discernir la idea relevante dentro de un texto argumentativo. Aunque suelen identificar conceptos generales—como hiperónimos de la idea central o tesis—, su análisis tiende a ser impreciso, desviándose hacia aspectos periféricos. Mediante estas actividades, los estudiantes desarrollarán una mayor precisión y meticulosidad en la interpretación del texto, lo que les permitirá formular con rigor la idea central o tesis de un discurso argumentativo. Asimismo, serán plenamente conscientes de su entorno cognitivo individual, que comprende sus ideas, supuestos y la información disponible sobre el tema, así como del entorno cognitivo compartido, es decir, el conjunto de conocimientos, suposiciones e información manejados por sus compañeros en relación con el mismo asunto. Esta comprensión les permitirá elaborar tesis coherentes, rigurosamente</p>
---	--	--

	<p>relevantes de los estudiantes, denominados "supuestos relevantes", destacando la idea que cada estudiante considere esencial. Esto permitirá que los estudiantes examinen el entorno cognitivo individual como el compartido, con el propósito de fomentar la construcción de conocimientos significativos. Como resultado de esta dinámica, los estudiantes reformularán su tesis con base en la jerarquización de ideas establecida y el concepto de Relevancia.</p> <p>Un enunciado es relevante si:</p> <ul style="list-style-type: none"> b. Produce efectos cognitivos positivos, como nuevas inferencias, correcciones de creencias previas o reorganización del conocimiento. c. Requiere un esfuerzo mínimo de procesamiento por parte del receptor. 	<p>fundamentadas y estratégicamente estructuradas, con el fin de anticiparse a posibles respuestas o debates.</p>
1. Adaptaciones Curriculares		
<p>Especificación de la necesidad educativa</p>		
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>	


Docente	Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache
Practicante:	
Marco Naula	

Rubrica sesión 1

Criterios de Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
1. Comprensión del concepto y condiciones de Relevancia (Sperber & Wilson)	Explica con claridad el concepto, incluye ejemplos, y articula su relación con las condiciones para que un enunciado sea relevante.	Define el concepto con precisión básica y menciona su utilidad.	Muestra una idea general sin profundidad ni aplicación contextual.	No reconoce el concepto ni su función interpretativa.
2. Identificación precisa de la tesis (idea relevante)	Identifica con rigor la tesis central del texto, evidenciando comprensión del entorno cognitivo compartido.	Reconoce la idea principal, pero con cierta ambigüedad o falta de jerarquización.	Detecta ideas generales, pero no logra distinguir la tesis ni establecer su relevancia.	Confunde la tesis con información periférica o no logra formularla.
3. Jerarquización de ideas (supuestos relevantes)	Organiza las ideas de manera lógica y reflexiva, priorizando aquellas con mayor efecto cognitivo.	Establece una jerarquía parcial de ideas, aunque con escasa fundamentación.	Presenta ideas en secuencia sin distinguir su grado de relevancia.	Enumera ideas sin organización ni criterio de argumentativo.
4. Reformulación de la tesis con base en relevancia	Reformula la tesis incorporando el entorno cognitivo individual y compartido, con claridad y profundidad.	Realiza una reformulación con elementos relevantes, pero limitada en coherencia.	Reformula la tesis sin integrar los conceptos aprendidos.	No logra parcialmente la tesis ni aplicar nuevos supuestos.

5. Participación colaborativa y uso de estrategias discursivas	Contribuye activamente al trabajo grupal, emplea estrategias discursivas y dialoga con los aportes de otros.	Participa en el grupo, aunque de manera intermitente y con escasa elaboración argumentativa.	Muestra poca iniciativa y escasa interacción significativa.	No colabora ni argumenta de forma pertinente en la dinámica grupal.
---	--	--	---	---

Anexo B. 2. Sesión 2

	Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos				
Docente Tutor: Ing. Paralelo: Paulina No Calvache 2° BGU Docente Practicante: Marco Naula	Asignatura: “A”	Lengua	Curso: 4	Unidad:
Título de la unidad: Evasión		Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Reconocer elementos básicos del discurso argumentativo				
2. Planificación				
Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas		Indicadores esenciales de evaluación		

<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del contexto comunicativo, del propósito comunicativo, del autor, sociocultural y el punto de vista del autor. CC</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>	
<p>¿Qué voy a enseñar?</p>	<p>¿Cómo voy a enseñar?</p>	<p>¿Para qué voy a enseñar?</p>


<p>Enseñaré los elementos esenciales del discurso argumentativo: tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión. Estos se abordarán desde una perspectiva funcional y situada, tomando en cuenta los intereses, conocimientos previos y entornos cognitivos individuales de los estudiantes. Se introducirá el principio de relevancia como herramienta para distinguir los componentes discursivos que generan el mayor efecto cognitivo con el mínimo esfuerzo interpretativo.</p>	<p>Mediante estrategias de Aprendizaje Personalizado, se propondrá una actividad inicial de autoexploración en la que cada estudiante identificará un tema de interés personal para construir un mini argumento. A partir de allí, se realizará un análisis guiado donde, con apoyo de organizadores visuales y ejemplos contrastivos, los estudiantes descompondrán textos breves en sus elementos básicos. Se utilizarán fichas interactivas y comentarios individualizados y retroalimentación focalizada para ajustar los contenidos al entorno cognitivo de cada estudiante. El docente facilitará inferencias comunicativas reales, orientadas, priorizando mensajes de alta relevancia cognitiva con bajo esfuerzo de interpretación.</p>	<p>Para que los estudiantes desarrollen una comprensión reflexiva y contextualizada del discurso argumentativo, reconociendo sus componentes en función de su propósito comunicativo. Se espera que adquieran la habilidad de discriminar los elementos relevantes en un texto, formulen tesis coherentes, y comprendan la eficacia discursiva. Esta clase busca fortalecer la autonomía interpretativa y la capacidad para relacionar estructuras lingüísticas con intenciones comunicativas reales, formando lectores críticos y productores estratégicos de sentido.</p>
<p>3. Adaptaciones Curriculares</p>		
<p>Especificación de la necesidad educativa</p>		
<p>Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>	

Rubrica 2

Criterios de Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Reconocimiento de elementos del discurso argumentativo.	Identifica con claridad y precisión tesis, argumentos, contraargumentos y conclusión, aplicándolos a un tema personal.	Reconoce la mayoría de los elementos con adecuación básica.	Identifica algunos elementos, pero con confusión o incompletos.	No logra reconocer los componentes esenciales del discurso.
2. Aplicación del concepto de relevancia (efecto cognitivo / esfuerzo mínimo).	Utiliza el concepto de relevancia para seleccionar ideas pertinentes y formular un discurso conciso y eficaz.	Muestra comprensión parcial del principio, con intentos de aplicación en sus argumentos	Tiene nociones vagas de relevancia sin incorporarla al discurso.	Desconoce o no aplica el concepto de relevancia.
3. Integración del entorno cognitivo personal en la argumentación	Construye argumentos basados en experiencias y conocimientos previos, con fuerte conexión a su entorno cognitivo.	Hace uso de ideas propias, pero sin articular claramente su pertinencia personal.	Usa ejemplos generales, con escasa vinculación al entorno cognitivo.	Elabora argumentos sin considerar el contexto personal.

<p>4. Claridad y estructura del miniargumento</p>	<p>Presenta su texto de forma ordenada, coherente y con marcadores discursivos adecuados.</p>	<p>Tiene una estructura aceptable, aunque con algunos errores de cohesión o claridad.</p>	<p>El discurso o está poco estructurado y muestra debilidades argumentativas.</p>	<p>. El texto carece de estructura o no cumple con el objetivo comunicativo.</p>
<p>5. Participación en retroalimentación personalizada</p>	<p>Aporta reflexiones durante la retroalimentación, ajusta su trabajo con criterio y demuestra autonomía.</p>	<p>Recibe retroalimentación y realiza ajustes mínimos.</p>	<p>Escucha observaciones, pero las aplica de forma superficial.</p>	<p>No participa activamente en el proceso de retroalimentación ni mejora su desempeño.</p>

Anexo B. 3. Sesión 3

	<p>Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios</p>		<p>Año lectivo: 2025-2026</p>	
<p>1. Datos Informativos</p>				
<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Asignatura: Lengua y Literatura</p>	<p>Curso: 2° BGU</p>	<p>Paralelo: "A"</p>	<p>N° de unidad: 4</p>
<p>Titula de la unidad: Evasión</p>		<p>Tema: La lectura Inferencial</p>		
<p>Objetivo específico: Identificar tesis explícita e implícita en textos sobre el cambio climático</p>				

2. Planificación	
Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas	Indicadores esenciales de evaluación
LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. CC	I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta

	los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC	
¿Qué voy a enseñar?	¿Cómo voy a enseñar?	¿Para qué voy a enseñar?

<p>Voy a enseñar a distinguir entre tesis explícita e implícita en textos argumentativos, aplicando procesos inferenciales que vinculen el entorno cognitivo individual y compartido. Los estudiantes aprenderán a identificar los elementos del discurso (tesis, argumentos, contraargumentos) en textos reales y a construir meta representaciones que permitan interpretar intenciones comunicativas más allá del nivel literal.</p>	<p>Mediante trabajo colaborativo, se analizarán fragmentos de textos sobre cambio climático. Se realizará una ronda de inferencias, en la que cada grupo elaborará interpretaciones sobre las ideas relevantes y la tesis implícita en el texto. Posteriormente, completarán una ficha de análisis discursivo, donde registrarán la tesis, argumentos, contraargumentos e inferencias realizadas. El docente guiará el diálogo, propiciando la construcción de representaciones compartidas y reformulaciones metacognitivas sobre lo discutido.</p>	<p>Para que los estudiantes desarrollen habilidades inferenciales que les permitan interpretar con precisión la tesis de un texto, incluso cuando no está explícita. El objetivo es fortalecer su capacidad de generar representaciones significativas y detectar intenciones discursivas, promoviendo una lectura crítica y reflexiva que conecte la estructura argumentativa con los efectos cognitivos del mensaje.</p>
---	--	--

3. Adaptaciones Curriculares


<p>Especificación de la necesidad educativa</p>	
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>
<p>Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>

Rubrica 3

Criterios de Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
1. Identificación de tesis explícita	Reconoce claramente la tesis formulada en el texto y la relaciona con el propósito discursivo	Identifica la tesis, aunque con interpretación limitada del contexto.	Percibe la tesis explícita pero con errores de enfoque.	Confunde la tesis con información secundaria o no la identifica.
2. Inferencia de tesis implícita	Realiza inferencias profundas que permiten reconstruir la tesis no formulada directamente.	Propone una tesis implícita con razonamiento o lógico, aunque limitado.	La tesis sugerida carece de coherencia con el texto o es ambigua.	No logra inferir una tesis implícita o formula una incoherente.
3. Uso de metarrepresentaciones	Explica qué entiende por tesis y cómo su interpretación se construyó a partir del diálogo y el contexto.	Reconoce su proceso interpretativo con cierta claridad.	Describe vagamente cómo llegó a sus conclusiones.	No reflexiona sobre su proceso de interpretación ni argumenta su elección.
4. Elaboración de ficha con componentes del discurso	Registra con precisión tesis, argumentos y contraargumentos en la ficha de análisis.	Completa los componentes con algunas inconsistencias menores.	Los elementos están presentes pero mal organizados o poco claros.	.. No incluye los componentes del discurso o lo hace de manera incorrecta.

<p>5. Participación colaborativa en ronda de inferencias</p>	<p>Aporta ideas clave en el diálogo grupal y mejora sus inferencias con base en el intercambio.</p>	<p>Participa activamente, aunque con escasa articulación argumentativa</p>	<p>Interviene ocasionalmente e, con aportes poco relevantes.</p>	<p>No colabora ni participa en la dinámica grupal de inferencia.</p>
---	---	--	--	--

Anexo B. 4. Sesión 4

	<p align="center">Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios</p>		<p>Año lectivo: 2025-2026</p>	
<p align="center">1. Datos Informativos</p>				
<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Asignatura: Lengua y Literatura</p>	<p>Curso: 2° BGU</p>	<p>Paralelo: "A"</p>	<p>N° de unidad: 4</p>
<p>Titula de la unidad: Evasión</p>		<p>Tema: La lectura Inferencial</p>		
<p>Objetivo específico: Interpretar argumentos desde un punto de vista de la relevancia comunicativa</p>				
<p align="center">2. Planificación</p>				
<p>Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas</p>		<p>Indicadores esenciales de evaluación</p>		
<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. CC</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y</p>			

		<p>estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>
<p>¿Qué voy a enseñar?</p>	<p>¿Cómo voy a enseñar?</p>	<p>¿Para qué voy a enseñar?</p>

<p>Voy a enseñar a analizar y jerarquizar argumentos en función de su grado de relevancia comunicativa, considerando los efectos cognitivos que generan (nuevas inferencias, reorganización conceptual) y el esfuerzo requerido para ser procesados por el receptor. El énfasis estará en el desarrollo del juicio discursivo y la capacidad de valorar la pertinencia argumentativa más allá del contenido literal.</p>	<p>Mediante un juego de roles estructurado, los estudiantes adoptarán diferentes posturas frente a una problemática socioambiental (p. ej. cambio climático), defendiendo argumentos con distintos niveles de relevancia. Cada grupo presentará sus posturas ante sus pares, quienes analizarán los argumentos expuestos y decidirán cuál es más pertinente y por qué. Luego, completarán una tabla de jerarquía argumentativa, identificando los argumentos más relevantes en función del contexto, el propósito comunicativo y el esfuerzo cognitivo requerido. El docente orientará las discusiones integrando el concepto de grados de relevancia y promoviendo la toma de conciencia metacognitiva.</p>	<p>Para que los estudiantes desarrollen criterios de evaluación discursiva que les permitan interpretar, valorar y seleccionar argumentos en función de su impacto comunicativo. Esta competencia es esencial para construir discursos precisos, estratégicos y pertinentes, tanto en el ámbito académico como en contextos sociales. Además, se fomenta la capacidad para anticipar las posibles respuestas del receptor y adaptar el mensaje con eficiencia comunicativa</p>
--	--	--


3. Adaptaciones Curriculares

<p>Especificación de la necesidad educativa</p>	
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>
<p>Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>

Rubrica 4

Crterios Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
1. Comprensión del concepto de relevancia comunicativa	Explica el concepto con precisión e ilustra su aplicación con ejemplos contextualizados.	Reconoce el concepto y lo aplica de manera general	Tiene nociones limitadas, con escasa aplicabilidad.	Desconoce el concepto o lo interpreta incorrectamente.
2. Interpretación de argumentos desde la relevancia	Analiza argumentos según su efecto cognitivo y esfuerzo interpretativo, con criterios sólidos.	Reconoce diferencias entre argumentos, aunque con fundamentos limitados.	Distingue argumentos de forma superficial, sin justificar su pertinencia.	No discrimina ni interpreta el grado de relevancia entre argumentos.
3. Participación en el juego de roles	Interviene activamente con argumentos contruidos, pertinentes y estratégicos.	Participa con argumentos adecuados pero poco profundos.	Interviene con argumentos vagos o repetitivos.	No participa o presenta argumentos irrelevantes.
4. Elaboración de la tabla de jerarquía argumentativa	Organiza los argumentos por niveles de relevancia con lógica clara y justificación sólida	Presenta una jerarquía funcional con explicaciones básicas.	La organización es poco clara o las justificaciones son débiles.	No organiza los argumentos ni establece criterios jerárquicos.
5. Reflexión metacognitiva sobre	Articula una reflexión crítica sobre cómo y por qué un argumento	Emite reflexiones simples sobre la	Expresa opiniones sin análisis discursivo.	No reflexiona sobre el proceso ni aporta
pertinencia discursiva	resulta más relevante	pertinencia de los argumentos.		criterios interpretativos.

Anexo B. 5. Sesión 5

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: Lengua y Literatura	Curso: 2° BGU	Paralelo: "A"	N° de unidad: 4
Titula de la unidad: Evasión			Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Analizar la función de los conectores a partir de la orientación o anti orientación argumentativa.					
2. Planificación					
Destrezas con criterio de realizadas		desempeño a ser	Indicadores esenciales de evaluación		
LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.		CC	I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC		
¿Qué voy a enseñar?		¿Cómo voy a enseñar?		¿Para qué voy a enseñar?	

<p>Enseñaré el uso estratégico de conectores discursivos que orientan (refuerzan o sostienen) o anti orientan (oponen, matizan o contradicen) una tesis argumentativa. Se enfatizará cómo estos conectores funcionan como marcas ostensivas que guían la interpretación del receptor, estableciendo relaciones explícitas entre ideas. Además, se introducirá la noción de contextos comunicativos breves y cómo el uso de conectores influye en la coherencia y la relevancia del mensaje</p>	<p>A través de un taller interactivo, los estudiantes completarán fragmentos incompletos extraídos de reels (videos breves de 30 segundos) con conectores que revelen intenciones argumentativas implícitas. El material audiovisual servirá como disparador para identificar la orientación del discurso. Luego, los estudiantes reconstruirán el texto de forma personalizada, eligiendo conectores que se alineen con su interpretación del mensaje. Se promoverá la toma de conciencia sobre las elecciones lingüísticas y sus efectos inferenciales, en relación con el principio de relevancia comunicativa.</p>	<p>Para que los estudiantes desarrollen habilidades de análisis discursivo fino, comprendan el impacto comunicativo de los conectores en el texto argumentativo y sean capaces de completar e interpretar mensajes breves con pertinencia y precisión. Esta sesión fortalece la competencia para detectar la intención del emisor, construir coherencia textual y anticipar efectos cognitivos en el receptor a partir del uso de marcas ostensivas en el discurso.</p>
--	--	---

3. Adaptaciones Curriculares

<p>Especificación de la necesidad educativa</p>	
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>
<p>Docente Marco Naula</p>	<p>Practicante: Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>


Rubrica 5

<p>Criterios de Evaluación</p>	<p>de Excelente (A)</p>	<p>Satisfactorio (B)</p>	<p>Básico (C)</p>	<p>Insuficiente (D)</p>
<p>1. Identificación de conectores</p>	<p>Distingue claramente los</p>	<p>Reconoce los conectores</p>	<p>Identifica algunos</p>	<p>No distingue conectores ni</p>

<p>orientadores y anti orientadores</p>	<p>tipos de conectores y su función en el discurso, con ejemplos contextuales acertados.</p>	<p>básicos y los relaciona con la</p>	<p>conectores, pero sin discriminar su función argumentativa.</p>	<p>interpreta su relevancia comunicativa.</p>
<p>2. Interpretación contextual del fragmento incompleto</p>	<p>Comprende el sentido global del video y propone conectores adecuados que refuerzan o contradicen el mensaje.</p>	<p>Propone conectores pertinentes, aunque con justificación limitada.</p>	<p>Elige conectores que no aportan claridad o coherencia.</p>	<p>No logra completar el fragmento con conectores adecuados.</p>
<p>3. Reconstrucción personalizada del texto argumentativo</p>	<p>Elabora un texto completo, coherente y alineado con su interpretación del video, usando conectores con intención estratégica.</p>	<p>Reconstruye el texto de forma aceptable, con algunos conectores relevantes.</p>	<p>El texto reconstruido es poco coherente o usa conectores imprecisos.</p>	<p>El texto carece de conectores adecuados o es incoherente</p>
<p>4. Justificación del uso de conectores como marcas ostensivas</p>	<p>Explica cómo los conectores guían la interpretación del receptor y fortalecen la relevancia discursiva.</p>	<p>Muestra noción general sobre la función comunicativa de los conectores.</p>	<p>Tiene una idea vaga, sin vinculación con el efecto comunicativo.</p>	<p>No reflexiona sobre el uso ni la función de los conectores.</p>

5. Participación reflexiva en el taller	Contribuye activamente con observaciones críticas,	Participa con interés, aunque con escasa	Interviene de manera puntual, sin profundidad	No participa o lo hace sin relación con el
	propuestas lingüísticas apertura interpretativa	y elaboración en sus respuestas.	argumentativa.	objetivo del taller.

Anexo B. 6. Sesión 6

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: Lengua y Literatura		Curso: 2° BGU Paralelo: "A" N° de unidad: 4	
Titula de la unidad: Evasión			Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Reconstruir argumentos implícitos a partir de indicios textuales					
2. Planificación					
Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas			Indicadores esenciales de evaluación		

<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.</p> <p>CC</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>	
<p>¿Qué voy a enseñar?</p>	<p>¿Cómo voy a enseñar?</p>	<p>¿Para qué voy a enseñar?</p>

<p>Voy a enseñar a los estudiantes a reconstruir argumentos implícitos presentes en textos sobre el cambio climático, enfatizando la identificación de indicios lingüísticos que no comunican directamente el contenido proposicional, pero que activan inferencias pertinentes en el lector. Desde la teoría de la relevancia, esta habilidad implica comprender cómo el emisor selecciona información que requiere cierto esfuerzo cognitivo por parte del receptor para generar efectos contextuales relevantes. Al interpretar estos elementos implícitos, los estudiantes desarrollarán una lectura crítica que les permite reconocer cómo los discursos medioambientales buscan influir en la opinión pública sin afirmaciones explícitas.</p>	<p>La metodología se basará en actividades de lectura crítica, análisis inferencial y escritura colaborativa, donde cada grupo de estudiantes interactúe para producir párrafos con argumentos implícitos relacionados con el cambio climático. Esta interacción permitirá que los estudiantes compartan sus hipótesis inferenciales, negocien significados y expliciten el proceso interpretativo, generando conocimiento compartido. El aprendizaje colaborativo aquí opera como catalizador de la relevancia, ya que permite que la construcción de inferencias se ajuste al contexto cognitivo común del grupo, fomentando la pertinencia comunicativa y reduciendo el esfuerzo interpretativo mediante la mediación pedagógica entre pares.</p>	<p>Para que los estudiantes sean capaces de interpretar críticamente textos complejos en contextos sociales y científicos, comprendiendo cómo la comunicación implícita puede generar efectos cognitivos profundos si se evalúa adecuadamente en términos de esfuerzo y pertinencia. El aprendizaje colaborativo, al integrarse con los principios de la teoría de la relevancia, potencia una comprensión más rica y situada del mensaje, y promueve la responsabilidad compartida en la construcción del sentido. En el contexto del cambio climático, esta competencia resulta fundamental para formar ciudadanos críticos que no solo descodifiquen información, sino que también reflexionen sobre su impacto argumentativo y ético.</p>
--	--	---

3. Adaptaciones Curriculares


<p>Especificación de la necesidad educativa</p>	
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>
<p>Docente Marco Naula</p>	<p>Practicante: Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>

Rubrica 6

Criterios de Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Identificación de indicios textuales	Distingue claramente los indicios y su función argumentativa en el discurso, utilizando ejemplos contextuales acertados.	Reconoce algunos indicios relevantes, pero con explicación parcial o limitada.	Reconoce pocos indicios con escasa comprensión de su función inferencial.	No distingue indicios ni interpreta su relevancia comunicativa.
Construcción de inferencias	Formula inferencias profundas, pertinentes ajustadas al contexto discurso y ambiental.	Elabora inferencias adecuadas, pero con menor profundidad o precisión contextual.	Realiza inferencias generales, poco conectadas con el argumento implícito.	No logra establecer inferencias pertinentes ni relacionadas con el texto.
Aplicación de la teoría de la relevancia	Explica con claridad conceptos como esfuerzo cognitivo, efectos contextuales y pertinencia, vinculándolos a la interpretación textual.	Menciona algunos conceptos de la teoría, con conexiones limitadas al texto	Aplica la teoría de forma superficial o sin articulación clara.	No aplica los principios de la teoría ni demuestra comprensión de su utilidad.
Articulación con el cambio climático	El texto refleja una postura crítica e implícita frente al tema,	El argumento aborda el tema ambiental con cierta	La conexión temática es superficial o	El texto no vincula el discurso con el cambio

Colaboración y coherencia textual	integrando el argumento ambiental con coherencia discursiva.	profundidad pero sin implicaturas claras.	poco argumentativa	climático de forma significativa.
	El trabajo evidencia integración de aportes, negociación inferencial y cohesión estructural en el párrafo grupal.	Se observa trabajo conjunto con algunas inconsistencias en la organización textual.	Hay participación grupal limitada y dificultades de coherencia en el texto.	No se observa colaboración efectiva ni estructura argumentativa clara.

Anexo B. 7. Sesión 7

	Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026		
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina "A" N° de Calvache y Literatura	Asignatura: unidad:	Lengua 2°	Curso: BGU	Paralelo:	
Docente Practicante: 4 Marco Naula					
Titula de la unidad: Evasión		Tema: La lectura Inferencial			
Objetivo específico: Evaluar la pertinencia de argumentos frente a un problema real					
2. Planificación					
Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas			Indicadores esenciales de evaluación		

<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales</p>	
<p>sociocultural y el punto de vista del autor. CC</p>	<p>para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>	
<p>¿Qué voy a enseñar?</p>	<p>¿Cómo voy a enseñar?</p>	<p>¿Para qué voy a enseñar?</p>

<p>Voy a enseñar a los estudiantes a evaluar la pertinencia de argumentos frente a un problema real, específicamente la deforestación y sus implicaciones en el cambio climático, promoviendo el análisis crítico de posturas diversas desde los principios de la teoría de la relevancia. A través de esta actividad, los estudiantes aprenderán a distinguir entre argumentos que generan efectos contextuales significativos con bajo esfuerzo cognitivo —grado 1 de relevancia—, y aquellos que, pese a requerir mayor procesamiento, activan interpretaciones más profundas y transformadoras —grado 2—. Esta competencia permitirá valorar la calidad argumentativa en función del contexto comunicativo, el propósito discursivo y la</p>	<p>Desarrollaré un debate orientado sobre la deforestación como problemática global, en el cual los estudiantes trabajarán en equipos para construir y defender posturas argumentativas basadas en evidencia. Durante la preparación, cada grupo elaborará una tabla argumentativa donde clasificarán sus ideas según la condición de pertinencia: grado 1 (argumentos fácilmente accesibles y de impacto inmediato) y grado 2 (argumentos complejos que demandan mayor interpretación pero generan efectos duraderos). Esta construcción colaborativa permitirá el intercambio de saberes y la negociación discursiva,</p>	<p>Para que los estudiantes desarrollen competencias críticas que les permitan reconocer, formular y valorar argumentos en función de su relevancia contextual frente a problemas socioambientales, comprendiendo que no toda información tiene el mismo impacto comunicativo ni la misma profundidad inferencial. Al integrar el aprendizaje colaborativo, se busca que los estudiantes construyan colectivamente significados y se apropien del marco teórico de la relevancia como herramienta para analizar discursos argumentativos en contextos reales. Esta sesión tiene como propósito último formar ciudadanos reflexivos que comprendan la complejidad del cambio climático y su vínculo con fenómenos como la deforestación, desde una</p>
--	---	---


capacidad de movilizar conocimiento y conciencia medioambiental.	generando un contexto compartido que optimiza la relevancia comunicativa. Se fomentará además la reflexión explícita sobre cómo el tipo de argumento, su evidencia y su forma de presentación influyen en la interpretación del receptor, aplicando activamente los conceptos de esfuerzo cognitivo, pertinencia y efectos contextuales.	postura argumentativa ética y responsable.
3. Adaptaciones Curriculares		
Especificación de la necesidad educativa		
Elaborado	Revisado	
Docente Marco Naula	Practicante:	Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache

Rubrica 7

Criterios de Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Evaluación de la pertinencia argumentativa	Clasifica y explica con claridad los argumentos según su grado de relevancia (1 y 2), evidenciando comprensión teórica y contextual.	Identifica argumentos pertinentes, pero con explicaciones parciales de su grado de relevancia.	Reconoce algunos argumentos, pero no los clasifica adecuadamente ni aplica la teoría con precisión.	No distingue la pertinencia de los argumentos ni utiliza criterios de relevancia.

<p>Aplicación de la teoría de la relevancia</p>	<p>Utiliza correctamente los conceptos de esfuerzo cognitivo, efectos contextuales y pertinencia en el análisis de los argumentos.</p>	<p>Aplica parcialmente los conceptos teóricos, sin profundizar en su relación con el problema real.</p>	<p>Menciona de forma superficial los elementos de la teoría sin aplicarlos al debate.</p>	<p>No demuestra comprensión ni uso de la teoría en el análisis discursivo.</p>
<p>Articulación temática (deforestación y cambio climático)</p>	<p>La postura argumentativa se vincula de forma crítica y profunda con el problema, generando reflexión y conciencia ambiental.</p>	<p>La postura muestra conexión temática, aunque con argumentos generales.</p>	<p>La temática se aborda con superficialidad y escasa profundización crítica.</p>	<p>No se evidencia articulación temática ni comprensión del problema ambiental.</p>
<p>Trabajo colaborativo</p>	<p>El equipo construye una postura argumentativa cohesionada, con participación equitativa y diálogo constructivo.</p>	<p>Se observa colaboración parcial, aunque con cierta articulación en el discurso.</p>	<p>La participación grupal es desequilibrada y el texto presenta incoherencias.</p>	<p>No hay colaboración efectiva ni cohesión en la construcción argumentativa.</p>
<p>Uso de evidencias en la tabla argumentativa</p>	<p>Selecciona y presenta evidencias claras, pertinentes y bien clasificadas que fortalecen la postura debatida.</p>	<p>Utiliza evidencias aceptables, aunque con clasificación o relación poco clara.</p>	<p>Las evidencias son poco pertinentes o mal organizadas.</p>	<p>No se presentan evidencias o estas no guardan relación con la postura asumida.</p>

Anexo B. 8. Sesión 8

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: Lengua Curso: y Literatura 2° BGU		N° de unidad: 4 Paralelo: "A"	
Titula de la unidad: Evasión		Tema: La lectura Inferencia		al	
Objetivo específico: Producir un borrador argumentativo con enfoque en la idea relevante representada en la colectividad del curso					
2. Planificación					
Destrezas con criterio de realizadas		Indicadores esenciales de evaluación			
desempeño a ser		Indicador			
LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, del autor. sociocultural y el punto de vista CC		I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC			
¿Qué voy a enseñar?		¿Cómo voy a enseñar?		¿Para qué voy a enseñar?	

<p>Se enseñará a los estudiantes a producir un borrador argumentativo que represente no solo una postura individual, sino una</p>	<p>La sesión se desarrollará mediante una dinámica de escritura individual con retroalimentación entre pares,</p>	<p>El propósito es formar escritores académicos capaces de construir argumentos que consideren no solo la fuerza lógica de</p>
<p>meta-representación construida a partir de los significados emergentes en la colectividad del curso. El énfasis estará en el reconocimiento de la idea relevante dentro de un entorno comunicativo compartido, asumiendo que la pertinencia óptima no reside únicamente en la claridad del contenido, sino en su capacidad de activar inferencias colectivas desde un contexto cognitivo plural. Esta enseñanza busca que el estudiante asuma el argumento como acto epistémico situado y como fenómeno inferencial que trasciende lo explícito, integrando el pensamiento de otros desde la presunción de relevancia intersubjetiva.</p>	<p>donde cada estudiante redactará un borrador argumentativo a partir de una problemática elegida o trabajada previamente en el grupo. Posteriormente, se propiciará la lectura cruzada entre compañeros, orientada no solo a la corrección técnica, sino al análisis metainferencial del texto: los pares deberán señalar qué idea relevante se activa en el argumento, qué inferencias demanda el lector, y qué efectos contextuales se movilizan. Este proceso articula el enfoque personalizado con el aprendizaje colaborativo, reconociendo que la relevancia comunicativa surge en la interacción entre sujetos que comparten —y negocian— marcos epistémicos divergentes.</p>	<p>sus proposiciones, sino la dimensión pragmática e inferencial de su recepción. Al aplicar la teoría de la relevancia en contextos reales de producción escrita, el estudiante aprende a calibrar el esfuerzo cognitivo que exige su texto, anticipar los efectos interpretativos en diferentes tipos de lector, y reconocer que la pertinencia comunicativa no es estática, sino que depende del contexto interactivo. La escritura universitaria se entiende así como una práctica situada, donde la autoría se problematiza desde la colectividad y la argumentación se construye desde el reconocimiento del otro como interlocutor epistémico.</p>
<p>3. Adaptaciones Curriculares</p>		
<p>Especificación de la necesidad educativa</p>		
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>	

Docente Marco Naula	Practicante:	Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache
-------------------------------	---------------------	---

Rubrica

8

Criterios de Evaluación	de Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Formulación del argumento central	Plantea tesis una pertinente, profunda y situada, claramente vinculada al contexto colectivo del curso.	Expone una tesis adecuada pero con escasa articulación contextual o colectiva.	Presenta una tesis general, poco desarrollada o desvinculada del entorno discursivo	No formula una tesis clara ni pertinente en relación con el contexto.
Construcción inferencial según la teoría de la relevancia	Integra con precisión conceptos como esfuerzo cognitivo, efectos contextuales y pertinencia, aplicándolos de forma explícita en el desarrollo argumentativo.	Aplica parcialmente los conceptos teóricos, sin una articulación sólida dentro del argumento.	Menciona los conceptos de forma superficial o sin consistencia argumentativa.	No utiliza ni demuestra comprensión de los principios de la teoría.

Metarepresentación epistémica	El texto evidencia apropiación de ideas colectivas, negociación de significados y representación argumentativa compartida.	El texto incorpora algunos aportes grupales, pero sin articulación dialógica ni profundidad epistémica.	El texto refleja una autoría aislada, sin consideración de perspectivas compartidas.	No evidencia procesos de coconstrucción ni reconocimiento del contexto intersubjetivo.
Retroalimentación entre pares	Participa activamente en	Realiza observaciones	Ofrece retroalimentación	No participa en a revisión entre
(producción y revisión)	la revisión inferencial del texto ajeno, identificando ideas relevantes y explicando efectos interpretativos.	útiles pero generales, sin referencia clara a la inferencia ni relevancia comunicativa.	limitada o poco pertinente al argumento trabajado.	pares o lo hace sin criterios discursivos.
Coherencia discursiva reflexividad escrita	El texto está bien estructurado, con lógica argumentativa clara, reflexión metacognitiva explícita y estilo académico sólido.	Presenta estructura adecuada, pero con cierta dispersión en la reflexión o en el desarrollo lógico.	El text o tien e incoherencias o ausencia de reflexión sobre el proceso argumentativo.	La producció n es desorganizada, sin marco reflexivo ni construcción argumental sólida.

Anexo B. 9. Sesión 9

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: Lengua y Literatura		Curso: 2° BGU	
				Paralelo: "A"	
				N° de unidad: 4	
Titula de la unidad: Evasión			Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Reescribir textos argumentativos mejorando la cohesión argumentativa					
2. Planificación					

Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas		Indicadores esenciales de evaluación
LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. CC		I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC
¿Qué voy a enseñar?	¿Cómo voy a enseñar?	¿Para qué voy a enseñar?

<p>Se enseñará a los estudiantes a reescribir textos argumentativos mejorando su cohesión discursiva mediante el uso preciso de conectores que funcionen como marcas ostensivas, es decir, como señales explícitas que guían la interpretación inferencial del lector. Esta práctica busca que el argumento deje de ser una mera secuencia lógica para convertirse en una estructura semiótica donde cada enlace textual active inferencias pertinentes</p>	<p>Se trabajará con una versión preliminar de textos argumentativos escritos por los propios estudiantes, los cuales serán sometidos a una dinámica de revisión cruzada en grupos colaborativos. En esta interacción, cada grupo aplicará una rúbrica especializada centrada en el análisis de conectores y relaciones inferenciales, para evaluar la calidad de la cohesión argumentativa. Los estudiantes dialogarán sobre los efectos interpretativos que cada decisión textual genera en el lector, y construirán una versión</p>	<p>Para que los estudiantes comprendan que la cohesión argumentativa no es meramente gramatical, sino una práctica inferencial que se negocia con el lector en tiempo real. Al integrar conectores como elementos ostensivos — expresiones que hacen visible lo que debe inferirse— y al trabajar en grupos epistémicos, se potencia la capacidad para construir argumentos relevantes, reflexivos y conscientes del esfuerzo cognitivo que demandan.</p>
<p>según la teoría de la relevancia. El proceso de reescritura será concebido como una forma de refinamiento inferencial: el texto se ajusta no solo en función de lo que se quiere decir, sino de cómo se hace relevante para un destinatario situado cognitivamente.</p>	<p>corregida que incluya la justificación de los cambios realizados. Esta práctica promueve el aprendizaje colaborativo como construcción metadiscursiva: los pares se convierten en mediadores cognitivos que no solo corrigen, sino que coevalúan la pertinencia comunicativa y la arquitectura del argumento.</p>	<p>En este sentido, reescribir es reaprender: se trata de reconocer los rastros del lector en el texto y reconstruir el discurso como acto colaborativo que trasciende la mera corrección formal.</p>
<p>3. Adaptaciones Curriculares</p>		

Especificación de la necesidad educativa	
Elaborado	Revisado
Docente Practicante: Marco Naula	Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache

Rubrica 9: Cohesión argumentativa, conectores y relevancia colaborativa

Criterios de Evaluación	Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Uso de conectores argumentativos (marcas ostensivas)	Emplea conectores variados y precisos que articulan el texto, activando inferencias relevantes según la progresión lógica del argumento.	Usa conectores adecuados, pero con funciones limitadas o repetitivas.	Utiliza algunos conectores sin claridad en su función argumentativa o inferencial.	No utiliza conectores pertinentes o su uso es mecánico y desconectado del sentido.
Mejora de la cohesión argumentativa	La reescritura evidencia un aumento significativo en la coherencia discursiva, la articulación de ideas y la progresión argumentativa.	El texto reescrito mejora la estructura general, aunque mantiene algunos problemas de cohesión.	La nueva versión presenta pocos avances o mantiene confusiones estructurales.	No hay mejora visible en la cohesión ni en la articulación argumentativa.
Aplicación de la teoría de la relevancia	Justifica los cambios realizados explicando el impacto en la pertinencia comunicativa, el esfuerzo cognitivo y los efectos contextuales.	Justifica parcialmente los cambios, con referencias generales a la intención del texto.	La justificación es superficial y no se vincula a criterios inferenciales.	No se explica la pertinencia de los cambios ni se relaciona con la teoría.

Participación en la revisión colaborativa	Contribuye activamente con observaciones precisas, inferencias relevantes y diálogo reflexivo sobre el texto ajeno.	Participa en la revisión, aunque con aportes generales o poco articulados.	Su participación es limitada y no aporta elementos inferenciales significativos.	No participa de manera efectiva o no interviene en el análisis de textos.
Justificación reflexiva de la reescritura	Presenta una reflexión metacognitiva sólida sobre el proceso de mejora textual, articulando teoría, intención comunicativa y revisión entre pares.	Expone una reflexión válida pero con escasa profundidad teórica o argumentativa.	La reflexión es limitada y no conecta claramente con el texto ni el proceso.	No presenta reflexión o lo hace de manera superficial y desarticulada.

Anexo B.
10. Sesión
10

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache		Asignatura: Lengua y Literatura		Curso:	Paralelo: "A"
				2° BGU	N° de unidad: 4
Titula de la unidad: Evasión			Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Atenuar o anular la argumentación con el uso de marcadores contraargumentativos					
2. Planificación					

Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas	Indicadores esenciales de evaluación
--	--------------------------------------

<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor.</p> <p>CC</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>
---	--

¿Qué voy a enseñar?	¿Cómo voy a enseñar?	¿Para qué voy a enseñar?
<p>Se enseñará a los estudiantes a identificar, emplear y reflexionar sobre el uso estratégico de marcadores contraargumentativos que permiten atenuar, matizar o anular una postura en situaciones discursivas académicas simuladas. Estos marcadores serán abordados no solo como operadores lógicos, sino</p>	<p>La clase se desarrollará mediante una simulación de foro académico, donde cada estudiante asumirá un rol discursivo definido (ponente, crítico, moderador, sintetizador) con el fin de generar condiciones de diálogo argumentativo, réplica y contrarréplica. Antes de participar, los equipos analizarán</p>	<p>Para que los estudiantes desarrollen una competencia argumentativa avanzada que trascienda la dicotomía de “estar de acuerdo o no”, y puedan comprender el contraargumento como acto pragmático complejo, regulado por las condiciones de interpretación contextual, la intencionalidad ostensible y</p>

<p>como recursos ostensivos que orientan inferencias específicas, exponen la relación entre argumentos y activan efectos contextuales deliberados en el interlocutor. El propósito es que los estudiantes comprendan cómo la construcción del desacuerdo puede ser una forma sofisticada de pertinencia comunicativa, en la que el contraargumento no se opone brutalmente, sino que negocia sentidos, modula posiciones y configura nuevos espacios interpretativos.</p>	<p>ejemplos de marcadores contraargumentativos y elaborarán mapas de efectos inferenciales proyectados en el intercambio verbal. Durante el foro, se realizará un registro textual y auditivo de las intervenciones, que será posteriormente analizado por los propios estudiantes con apoyo de rúbricas orientadas a la ostensión, el grado de atenuación discursiva y los efectos contextuales logrados. El aprendizaje personalizado se activa al permitir que cada estudiante ajuste su intervención según su estilo discursivo, nivel de riesgo argumentativo y recepción inferencial anticipada.</p>	<p>el equilibrio entre pertinencia y esfuerzo cognitivo. Este enfoque favorece una escritura oral reflexiva, en la que los marcadores no son solo conectores, sino gestos epistémicos que revelan el posicionamiento ético, crítico y discursivo del hablante. En contextos de debate académico, el uso consciente de estos mecanismos permite mediar entre posturas divergentes, enriquecer el pensamiento colectivo y afinar la sensibilidad hermenéutica ante el conflicto argumental.</p>
---	--	---

3. Adaptaciones Curriculares

<p>Especificación de la necesidad educativa</p>	
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>
<p>Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>


Rubrica 10: Atenuación argumentativa, ostensión y simulación discursiva

<p>Criterios de Evaluación</p>	<p>Excelente (A)</p>	<p>Satisfactorio (B)</p>	<p>Básico (C)</p>	<p>Insuficiente (D)</p>
---------------------------------------	-----------------------------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------------

Uso de marcadores contraargumentativos	Emplea diversos marcadores con intención explícita,	Usa marcadores adecuados aunque con escasa variación o	Emplea algunos marcadores sin ajuste contextual ni función	No utiliza marcadores contraargumentativos o los emplea de forma incorrecta.
	adaptados al contexto,	intención		
Ostensión lingüística Efectos contextuales del contraargumento	modulando la fuerza del contraargumento con precisión inferencial.	la comunicativa poco clara.	atenuadora discernible.	
	Señala de forma clara las inferencias esperadas mediante marcas discursivas visibles que guían la interpretación del receptor.	y Realiza ostensión parcial, con algunas señales de orientación inferencial.	Las marcas ostensivas son vagas o no generan efectos interpretativos claros.	No hay señales ostensivas ni guía inferencial en el discurso.
	El discurso genera efectos interpretativos relevantes, activando comprensión profunda y resignificación de la postura debatida.	El discurso logra ciertos efectos contextuales pero con alcance limitado o predecible.	El discurso o genera pocos efectos interpretativos y muestra baja flexibilidad argumentativa.	No se observa impacto contextual ni producción de significado relevante.

Participación en la simulación académica	Interviene con claridad, precisión argumentativa, dominio del rol asignado y registro reflexivo posterior.	Participa adecuadamente en el foro, cumpliendo su rol con algunas limitaciones discursivas.	Su intervención es superficial o desvinculada del rol definido.	No participa activamente o no adapta su discurso al contexto simulado.
Justificación reflexiva sobre los cambios discursivos	El estudiante analiza su intervención con lenguaje metadiscursivo, identificando ajustes lingüísticos y efectos comunicativos generados.	Justifica cambios con referencia general a la intención argumentativa.	Presenta una justificación vaga, sin conexión teórica o discursiva.	No explica ni reflexiona sobre su intervención ni los cambios realizados.

Anexo B. 11. Sesión 11

		Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026	
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina "A" Calvache 2° BGU Docente Practicante: Marco Naula		Asignatura: N° de y Literatura		Lengua Curso: Paralelo: 4	
Titula de la unidad: Evasión			Tema: La lectura Inferencial		
Objetivo específico: Sistematizar el proceso y reflexionar sobre lo aprendido					
2. Planificación					

Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas	Indicadores esenciales de evaluación
--	--------------------------------------

LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, del contexto sociocultural y el punto de vista del autor. CC	I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC
--	---

¿Qué voy a enseñar?	¿Cómo voy a enseñar?	¿Para qué voy a enseñar?
En esta última sesión se enseñará a los estudiantes a sistematizar el proceso vivido durante las	Se propondrá la elaboración de una bitácora personal escrita en clave reflexiva, articulada por	Para que los estudiantes comprendan que argumentar no es solo sostener una idea, sino


<p>actividades argumentativas mediante el uso de una bitácora personal y una reflexión metacognitiva grupal guiada. Esta enseñanza no se centrará solo en enumerar logros o dificultades, sino en construir una representación discursiva del recorrido argumentativo, reconociendo cómo se transformaron las formas de inferencia, los marcos de pertinencia y las decisiones comunicativas a lo largo del ciclo. La sistematización operará como una práctica meta-representativa, donde los estudiantes asumen la autoría de sus procesos cognitivos, afectivos y epistémicos.</p>	<p>hitos del proceso vivido: actividades, retroalimentaciones, aprendizajes y decisiones argumentativas tomadas. Esta será complementada por una instancia de metacognición grupal guiada, en la que se utilizarán mapas comparativos, fragmentos de producciones anteriores y cuestionarios inferenciales. El objetivo será reconstruir el tránsito discursivo desde el yo argumentante hacia el nosotros reflexivo, identificando cómo las acciones comunicativas ganaron relevancia progresiva y cómo cada intervención moduló el contexto interpretativo colectivo. Este enfoque personalizado, que respeta las trayectorias singulares, permitirá además recuperar la memoria crítica del curso como insumo para nuevos discursos.</p>	<p>habitarla, transformarla y revisitarla en clave reflexiva. Al sistematizar lo aprendido, se les ofrece la posibilidad de construir pertinencia desde la conciencia: reconocer qué inferencias fueron efectivas, qué marcadores comunicativos guiaron la ostensión y qué efectos contextuales se lograron. Esta sesión busca consolidar el valor epistémico del lenguaje, permitir que los estudiantes representen su propio proceso como objeto discursivo y asuman que la autoría se funda también en la capacidad de explicarse a sí mismos con rigor y sensibilidad.</p>
<p>3. Adaptaciones Curriculares</p>		
<p>Especificación de la necesidad educativa</p>		
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>	
<p>Docente Marco Naula</p>	<p>Practicante: Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>	

Rubrica 11: Sistematización reflexiva y meta-representación argumentativa

Crterios de Evaluación	Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Profundidad reflexiva en la bitácora personal	Elabora un texto con lenguaje introspectivo, reconstrucción de decisiones argumentativas y análisis inferencial del propio proceso.	Presenta una reflexión adecuada, con énfasis en aprendizajes generales pero escasa profundidad inferencial.	Redacta una bitácora superficial, sin articulación entre acciones y aprendizajes.	No presenta bitácora o lo hace sin sentido reflexivo ni conexión con el proceso vivido.
Apropiación de conceptos (relevancia y ostensión)	Explica cómo los conceptos teóricos influyeron en su desempeño, vinculando práctica y teoría con claridad.	Menciona algunos conceptos relevantes sin articulación profunda con el proceso.	Utiliza los conceptos de forma descontextualizada o limitada.	No emplea los conceptos trabajados ni demuestra comprensión de su valor interpretativo.
Participación en la metacognición grupal	Interviene activamente, aportando reflexiones propias, análisis de producciones anteriores y síntesis compartida del proceso.	Participa en el diálogo grupal con ideas relevantes pero poco elaboradas.	Su participación es mínima o desvinculada del objetivo metacognitivo.	No participa o lo hace sin contribuciones significativas al análisis colectivo.
Pertinencia comunicativa en la reflexión oral y escrita	La reflexión está articulada discursivamente, con estructura lógica, conexión entre ideas y lenguaje académico pertinente.	La reflexión muestra una estructura aceptable, aunque con problemas de cohesión o precisión terminológica.	La producción es desorganizada o con bajo nivel discursivo.	No evidencia pertinencia comunicativa ni capacidad de articulación reflexiva.

Representación del proceso argumentativo vivido	Reconstruye el recorrido discursivo con coherencia narrativa, sensibilidad epistémica y conciencia del propio desarrollo.	Recupera parcialmente el proceso, enfocándose en episodios aislados sin narrativa integrada.	El relato es fragmentario, descriptivo y sin metarepresentación.	No reconstruye el proceso o lo hace sin conciencia argumentativa.
--	---	--	--	---

Anexo B. 12. Sesión 12

	Unidad Educativa Octavio Cordero Palacios		Año lectivo: 2025-2026		
1. Datos Informativos					
Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache Docente Practicante: Marco Naula	Asignatura: "A" N° de lección	Lengua 2°	Curso: BGU	Paralelo: 4	
Titula de la unidad: Evasión		Tema: La lectura Inferencial			
Objetivo específico: Elaborar oralmente la idea más relevante de toda la unidad temática					
2. Planificación					
Destrezas con criterio de desempeño a ser realizadas		Indicadores esenciales de evaluación			

<p>LL.5.3.4. Valorar los aspectos formales y el contenido del texto en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. CC</p>	<p>I.LL.5.4.1. Identifica contradicciones, ambigüedades y falacias, al valorar el contenido explícito de un texto; elabora argumentos propios, los contrasta con fuentes adicionales para valorar el contenido implícito y aplica estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión; recoge, compara y organiza la información, mediante el uso de esquemas y estrategias personales. (J.2., I.4.) CC Interpreta los aspectos formales y el contenido de un texto, en función del propósito comunicativo, el contexto sociocultural y el punto de vista del autor. (Ref.I.LL.5.4.2.) CC</p>	
<p>¿Qué voy a enseñar?</p>	<p>¿Cómo voy a enseñar?</p>	<p>¿Para qué voy a enseñar?</p>

<p>Se enseñará a los estudiantes a identificar, elaborar y comunicar oralmente la idea más</p>	<p>Se propondrá una actividad personalizada en la que cada estudiante diseñará una Bitácora Visual que contenga los elementos, conexiones,</p>	<p>Para que los estudiantes consoliden el valor reflexivo del lenguaje como herramienta de</p>
--	--	--

<p>relevante de toda la unidad temática, integrando sus aprendizajes previos mediante una representación discursiva que condense el sentido profundo del proceso formativo. Esta idea no será tratada como un resumen ni como una conclusión genérica, sino como un gesto interpretativo que revela qué noción logró activar el mayor efecto contextual con el menor esfuerzo cognitivo, según la teoría de la relevancia. Se busca que el estudiante reconozca su propio recorrido argumentativo, seleccione el núcleo epistémico del trayecto vivido, y lo verbalice con sentido comunicativo, posicionamiento crítico y conciencia meta-discursiva.</p>	<p>experiencias y conceptos que configuran la idea que considera más relevante. Este artefacto será el insumo para la elaboración oral de un video tipo reel, donde el estudiante explicará dicha idea, justificando su pertinencia desde lo aprendido y desde su propia experiencia interpretativa. La metacognición será guiada mediante preguntas inferenciales, matrices de relevancia, y ejemplos de reformulación conceptual, para ayudarles a identificar cuál idea logró producir mayor transformación cognitiva. En este proceso, la autoría se vuelve visible: el estudiante actúa como curador epistémico de sus propios aprendizajes, y la oralidad se transforma en plataforma de visibilización argumentativa.</p>	<p>construcción significativa, reconociendo que comunicar una idea relevante no implica repetir contenidos, sino reinterpretarlos desde la conciencia de sus efectos. Este cierre permite evaluar la internalización conceptual, la capacidad de síntesis discursiva, y la pertinencia comunicativa construida en un entorno personalizado. Desde la metarepresentación, se invita al estudiante a pensar cuál fue el concepto que activó más inferencias, cuál estructura discursiva logró mayor conexión con su contexto, y cuál idea sintetiza —con precisión y sensibilidad— el trayecto formativo vivido. Esta práctica no solo culmina la unidad: la transforma en discurso público.</p>
--	--	--

3. Adaptaciones Curriculares

<p>Especificación de la necesidad educativa</p>	
<p>Elaborado</p>	<p>Revisado</p>
<p>Docente Practicante: Marco Naula</p>	<p>Docente Tutor: Ing. Paulina Calvache</p>

Rúbrica 12: Reel argumentativo y representación reflexiva

Criterios de Evaluación	Excelente (A)	Satisfactorio (B)	Básico (C)	Insuficiente (D)
Identificación de la idea más relevante	Selecciona y Elige una idea justifica una idea relevante pero central que con escasa sintetiza profundidad en conceptualmente la justificación. la unidad, con criterios reflexivos y comunicativos sólidos.	Comunica la idea con adecuación general, aunque con problemas de estructura o profundidad argumentativa.	Presenta una idea general, poco articulada o descontextualizada.	No identifica a claramente una idea relevante o su elección es arbitraria.
Elaboración oral del reel argumentativo	Comunica con claridad, fluidez y estructura lógica la idea seleccionada, activando inferencias pertinentes en el receptor.	Comunica la idea con adecuación general, aunque con problemas de estructura o profundidad argumentativa.	La oralidad presenta incoherencias, imprecisiones o escasa capacidad de síntesis.	La exposición es confusa, desorganizada o sin impacto comunicativo.
Bitácora visual como soporte discursivo	La bitácora incluye conexiones conceptuales creativas, trayectoria epistémica clara y diseño expresivo que potencia la idea seleccionada.	La bitácora contiene elementos pertinentes, aunque con limitaciones en la articulación visual o conceptual.	La bitácora es descriptiva, sin profundidad reflexiva ni diseño argumentativo claro.	La bitácora no se presenta o resulta irrelevante como soporte reflexivo.
Aplicación del principio de relevancia	El estudiante e explica por qué la idea elegida produce efectos contextuales significativos, relacionando esfuerzo cognitivo y pertinencia.	Reconoce parcialmente el principio de relevancia sin articularlo teóricamente en su discurso.	Menciona elementos teóricos sin integración real al contenido elegido.	No utiliza ni explica el principio de relevancia como criterio de selección.

Metarepresentación	Expone cómo La reflexió construyó su n muestra	La reflexión es superficial, con	No se evidencian
y conciencia epistémica	trayecto cognitivo, que transformaciones proceso y la se dieron y cómo idea la idea elegida seleccionada. condensa ese proceso.	escasa conciencia del trayecto formativo.	vínculos entre la idea elegida y el proceso vivido.

Anexo C. Evidencias fotográficas del desarrollo de las actividades pedagógicas





1. Indique, en un mínimo de una palabra y un máximo de dos, la idea principal representada en la imagen

Cuidado de la salud al liberarnos de agua.

2. Describa detalladamente la imagen y exponga todas las ideas, sensaciones y reflexiones que esta le inspire. La respuesta debe contener 7 ideas, cada una expresada en una línea independiente.

Idea1 *La saludabilidad que se puede sentir por no ser contaminado*

Idea2 *La saludabilidad que se puede sentir por no ser contaminado*

Idea3 *La saludabilidad que se puede sentir por no ser contaminado*

Idea4 *Carga de conciencia*

Idea5 _____

Idea6 _____

Idea7 _____

3. Explique la relación entre la noticia presentada y la imagen anterior

Que debemos tomar el agua bien limpia ya que hay personas que tienen muchas enfermedades.

Expertos de la ONU alertan de que los niños están muriendo por desnutrición en toda la Franja de Gaza

El grupo de once expertos denuncia la "campaña de hambre" de Israel contra los palestinos, impidiendo la entrada de ayuda humanitaria y suministros básicos al enclave costero desde hace meses







Un niño desnutrido recibe tratamiento en el Hospital Nasser, en el sur de Gaza, el 8 de julio de 2024.


CHILDHOOD TRAUMA WHAT MAKES YOU PROCRASTINATE

Ever wonder why you can't seem to start tasks, even when you know they're important? It might not be laziness – it could be rooted in childhood trauma. This hidden cause can create deep mental blocks that lead to procrastination, anxiety, and even sleepless nights. But once you uncover the truth behind your procrastination triggers, the change can be almost instant. Ready to break free from the past and finally get things done? Let's dive into how understanding your procrastination type can transform your life.

TAKE TEST




Marta Antónes Marco Zorraquino



Licenciada en Filología Románica por la Universidad de Zaragoza y Doctora en Filología Románica por la misma universidad

José Portales Lázaro





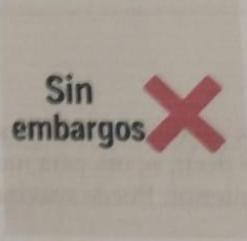


Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad de Zaragoza y doctor en Filología Hispánica por la Universidad Complutense de Madrid.

¿Qué es un marcador Discursivo?

"Los marcadores discursivos son unidades lingüísticas invariables, no ejercen una función sintáctica en el núcleo de la predicación oracional -son, pues, elementos marginales- y poseen un cometido coincidente en el discurso: guiar, de acuerdo con sus distintas propiedades morfosintácticas, semánticas y pragmáticas, las inferencias que se realizan en la comunicación". (Portales & Zorraquino, 2010 p. 4057).

En otras palabras, los marcadores discursivos son palabras o expresiones que no cambian y que no tienen función dentro de la estructura de una oración. Son como señales en el lenguaje que ayudan a guiar el significado de lo que se dice. Dependiendo de sus características, pueden influir en cómo entendemos y deducimos información en una conversación o en un texto.

Gatos

Gato

1/5

Respuestas
SE CAE EL MUNDO

Según WRI (Instituto de Recursos Mundiales), la pérdida de bosques primarios tropicales en 2023 alcanzó 3,7 millones de hectáreas, lo que equivale a perder casi 10 campos de fútbol por minuto. A pesar de estas cifras exorbitantes la conducta de las personas no ha cambiado, las cifras siguen incrementando. Esto acelera el cambio climático, de hecho, la contaminación del aire y los océanos está afectando la vida de muchas especies, incluida la humana. No obstante, aún podemos actuar. En efecto, si reducimos el uso de plásticos y apostamos por energías limpias, lograremos un futuro más saludable.

Marco Naula

¿Escriba la tesis de el texto anterior (La idea mas importante)?
Optar por energías ~~limpias~~.

¿Escriba los argumentos que apoyan dicha tesis?
Reducir el uso de ~~plásticos~~

¿Escriba los conectores usados en el texto?
Si ayudamos a reducir la contaminación
lograremos un futuro más ~~saludable~~.

¿Es importante realmente el cambio climático para mi? Responda con honestidad
Si, ya que las plantas, la flora y fauna
dependen mucho del cambio del clima,
y nosotros de la naturaleza.

Colindancia (2013) 4: 150-162

Jelena Rajčić
Universidad de Belgrado
Serbia

Los conceptos de la Teoría de la relevancia y su aplicación al estudio de los marcadores discursivos

Recibido 25 de febrero de 2013 / Aceptado 20 de junio de 2013

Resumen: El presente trabajo plantea las ideas fundamentales de la Teoría de la relevancia y su aportación al estudio de los marcadores discursivos, prestando particular atención a las cuestiones relacionadas con el uso de estas unidades en español y en serbio. Para este fin, adoptamos un enfoque descriptivo y analítico. El trabajo está conformado por los siguientes apartados: la introducción (sección 1) presenta un breve panorama de distintas escuelas y planteamientos desde los que se ha abordado el estudio de los marcadores; a continuación se expone sumariamente el modelo de P. Grice y se establecen las principales líneas de investigación trazadas por los autores de la Teoría de la relevancia (sección 2 y 3): el aspecto ostensivo-inferencial de la comunicación humana, la noción de la relevancia concebida como principio general que dirige la actividad comunicativa e interpretativa y la distinción entre el significado conceptual y procedimental.

Al establecimiento del marco teórico, le sigue la descripción gramatical y semántico-funcional de los marcadores del discurso (sección 4). El análisis se realiza sobre un corpus conformado por diferentes textos (periodísticos y literarios), pero, dado el gran número existente de marcadores y la diversidad de su significado, el examen está limitado a los marcadores contraargumentativos, a su valor semántico-pragmático así como a sus formas correspondientes en serbio.

Palabras clave: conector contraargumentativo, marcador discursivo, significado conceptual, significado procedimental, teoría de la relevancia.

Abstract: This paper presents the fundamental ideas of the Relevance theory and its contribution to the study of discourse markers, with particular interest in issues related to the use of these units in Spanish and Serbian. With this purpose in mind, we adopt the descriptive and analytical approach, structuring the paper as follows: the introduction presents a brief overview of different schools and tendencies in the study of markers, the next two sections (2 and 3) expose Grice's model of communication and define the main concepts of the Relevance theory: the ostensive-inferential aspect of the human communication, the notion of relevance conceived as a universal cognitive principle that directs the communicative and interpretative activity and the distinction between conceptual and procedural meaning.

Once we have presented the theoretical framework, we continue by describing grammatical and semantic-functional properties of discourse markers (section 4). The analysis is performed on a corpus composed of different texts (journalistic and literary), however, given the great number of markers and the diversity of their meaning, the analysis is limited to the semantic and pragmatic values of the adversative connectives, as well as their equivalent forms in Serbian.

Key words: adversative connective, conceptual meaning, discourse marker, procedural meaning, relevance theory.

Respuestas José Palla $\frac{2}{5}$

SE CAE EL MUNDO

Tesis.

Según WRI (Instituto de Recursos Mundiales), la pérdida de bosques primarios tropicales en 2023 alcanzó 3,7 millones de hectáreas, lo que equivale a perder casi 10 campos de fútbol por minuto. A pesar de estas cifras exorbitantes la conducta de las personas no ha cambiado, las cifras siguen incrementando. Esto acelera el cambio climático, de hecho, la contaminación del aire y los océanos está afectando la vida de muchas especies, incluida la humana. No obstante, aún podemos actuar. En efecto, si reducimos el uso de plásticos y apostamos por energías limpias, lograremos un futuro más saludable.

Marco Naula

¿Escriba la tesis de el texto anterior (La idea mas importante)?
 La pérdida de los bosques primarios tropicales.
 Argumento


¿Escriba los argumentos que apoyan dicha tesis?
 La conducta de las personas no ha cambiado.
 Tesis

¿Escriba los conectores usados en el texto?
 cifras, acelera, de hecho, en efecto.

¿Es importante realmente el cambio climático para mí? Responda con honestidad
 Si es importante

Estimada Piedad,

Wanda P
Calle Las Orquídeas
Cuenca - Ecuador



Es un gusto saludarte
y compartir los pensamientos
muy valiosos de la Palabra
de Dios.

¿Que dice la Biblia sobre el trabajo
y sobre el dinero?

Jehová Dios quiere que disfrutemos
de nuestro trabajo.

Levi 23:24. "No hay nada mejor para
el hombre que comer, beber
y disfrutar de su duro trabajo"

El trabajo es importante, pero nunca
deberíamos dejar que sea más importante
nuestra adoración a Jehová
(Juan 6:24)

Jehová promete que nos dará lo que
necesitamos para vivir si lo ponemos
en primer lugar en nuestra vida.

Hebreos 13:5. "Que su modo de vivir esté
libre del amor al dinero,
y estén contentos con las
cosas que tienen, porque él
ha dicho: "Nunca te dejaré"
y jamás te abandonaré."

Jennifer Coyago
Elsa Ochoa

UNIVERSIDAD DE CUENCA
Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación
Carrera de Pedagogía de la Lengua y la Literatura
LECTURA COMPRENSIVA E INFERENCIAL

Objetivo: Mejorar las habilidades de comprensión y producción textual del discurso argumentativo en los estudiantes de tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Juan Montalvo mediante una propuesta didáctica fundamentada en la Teoría de la Relevancia.

Actividad: Lea con atención el texto que se propone y active sus conocimientos previos.

El cambio climático: una emergencia que ya nos está afectando

El cambio climático no es una teoría ni una exageración: es una realidad que estamos viviendo. Más de 3.500 millones de personas, casi la mitad de la humanidad, ya sufren sus efectos con sequías, huracanes, incendios forestales y temperaturas extremas. No es una advertencia para el futuro, es un problema del presente.

Sin embargo, hay quienes insisten en que el calentamiento global es solo un fenómeno natural, que siempre ha ocurrido en la historia de la Tierra. Pero esa afirmación es peligrosa y falsa. Si bien el clima ha cambiado antes, nunca a esta velocidad ni por causas humanas. Los glaciares, que tardaron miles de años en formarse, hoy se derriten en sólo décadas. Las temperaturas han aumentado más en los últimos 150 años que en los 10.000 años previos todo por las emisiones de gases de efecto invernadero.

No obstante, muchas industrias y gobiernos prefieren ignorar esta crisis porque les conviene económicamente. Grandes empresas petroleras, por ejemplo, han gastado millones en campañas de desinformación para que la gente no exija cambios. ¿A quién le importa si tu ciudad queda bajo el agua si ellos siguen ganando dinero? El aumento del nivel del mar ya ha obligado a poblaciones enteras a abandonar sus hogares. La isla de Kiribati, en el océano Pacífico, desaparecerá antes del 2050. Y no es la única: ciudades costeras como Miami, Ámsterdam y Guayaquil también están en peligro.

A pesar de la evidencia, algunos siguen preguntándose: "¿Realmente afecta que la temperatura del planeta suba unos pocos grados?" Sí, y mucho. Un aumento de apenas 2 °C podría hacer que la producción de alimentos se desplome, provocando hambrunas que afectarían a millones de personas. ¿O cuando los incendios destruyen miles de hectáreas y dejan a familias sin hogar? Esto no es una exageración, ya está ocurriendo en Australia, California y Brasil.

Por lo tanto, la peor postura que podemos tomar es la indiferencia. Si no actuamos, el precio lo pagaremos nosotros. Cada acción cuenta, desde el consumo de energía hasta exigir políticas ambientales responsables. Decir que el cambio climático no importa es como apagar la alarma de incendio porque no quieres escuchar el ruido.

No es demasiado tarde, pero estamos cerca de que lo sea. La pregunta no es si el cambio climático existe, sino cuándo vamos a reaccionar. Y tú puedes marcar la diferencia.

Marco Naula