AAP4452

TESIS
PA 2001
R6

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRES BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DEL ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

LA PRODUCCIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS COMO ESTRATEGIA POTENCIADORA DEL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS DE HISTORIA

Trabajo presentado como requisito parcial
para optar al Grado de Magíster en Educación,
Mención Procesos de Aprendizaje

Autora: Nairobis del Carmen Rossi

Tutora: Lucía Fraca de Barrera

Caracas, diciembre de 2001

AGRADECIMIENTOS

A Rigoberto, por todas las horas dedicadas a leer mis borradores, corregir el formato, además de la dosis considerable de apoyo y amor.

A mi madre por su oraciones constantes a la Rosa Mística.

A Marlene por su tiempo en la revisión del texto.

A Lisette Poggioli por su disposición en la resolución de las dificultades presentadas durante el proceso de investigación.

A Karisbel y Marveris por su participación en la investigación

A Lucía Fraca, por su paciencia y acertados consejos

Y todos aquellos que de alguna u otra forma fueron parte de este proyecto.

INDICE GENERAL

pp.

LISTA DE CUADROS---------- v

FIGURAS---------- v

RESUMEN---------- vi

INTRODUCCIÓN---------- 1

CAPITULOS

I: PROBLEMA 4

Planteamiento del Problema---------- 4

Propósito y objetivos de la investigación ---------- 8

Justificación---------- 9

II: MARCO TEÓRICO 11

Aprendizaje y producción de textos escritos

El aprendizaje constructivo---------- 11

La producción escrita como una herramienta para el aprendizaje constructivo---------- 15

La producción de textos de orden argumentativo como una estrategia potenciadora del aprendizaje constructivo en el contexto escolar---------- 37

III: METODOLOGÍA 56

Modelo metodológico---------- 56

Sujetos del estudio---------- 57

Aspectos del estudio---------- 58

Hipótesis de trabajo---------- 59

Instrumentos de recolección de información---------- 59

Procedimiento---------- 69

IV: CONTEXTO INSTRUCCIONAL 73

El colegio---------- 73

Modelo cultural de aprendizaje y enseñanza---------- 74

Los sujetos de la muestra real---------- 79

Estrategias instruccionales utilizadas---------- 82

V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN 86

Análisis parciales de los instrumentos---------- 86

Discusión de los resultados---------- 112

VI: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 128

Conclusiones---------- 128

Recomendaciones para la investigación---------- 132

Implicaciones pedagógicas.---------- 134

REFERENCIAS 136

ANEXOS 144

Anexo A: análisis de protocolos en voz alta---------- 145

Anexo B: entrevista retrospectiva---------- 170

Anexo C: análisis de los textos producidos---------- 176

LISTA DE CUADROS

pp.

Cuadro 1: Estilo de monitoreo de los escritores---------- 22

Cuadro 2: Estructura argumentativa típica de un texto---------- 41

Cuadro 3: Estrategias de aprendizaje y composición---------- 64

Cuadro 4: Estrategias usadas por Karina durante la composición---------- 88

Cuadro 5: Estrategias usadas por Marlene durante la composición---------- 88

Cuadro 6: Instrucciones para la elaboración de mapas de conceptos--------- 107

FIGURAS

pp.

Figura 1: Mapa I realizado por Marlene---------- 108

Figura 2: Mapa I realizado por Karina---------- 109

Figura 3: Mapa II realizado por Marlene---------- 110

Figura 4: Mapa II realizado por Karina---------- 111

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

La Producción de Textos de Orden Argumentativo Como Estrategia para el Aprendizaje de Contenidos de Historia.

Autora: Nairobis del Carmen Rossi

Tutora: Lucía Fraca de Barrera

Año: 2001

Resumen

Esta investigación tuvo como finalidad detectar algunas relaciones entre la producción de textos argumentativos, basada en la lectura de documentos históricos, y el aprendizaje constructivo de ciertos contenidos de Historia, en sus aspectos de a) recuerdo, b) organización de la información y c) uso de estrategias de aprendizaje y composición. Se realizó un estudio de caso con dos estudiantes que cursaban Historia Contemporánea de Venezuela en el Primer año del Ciclo Diversificado. Dos tareas de producción escrita fueron comparadas: lectura/discusión/producción de un texto argumentativo con otra, de lectura/discusión/producción de un texto expositivo. Una parte del estudió consistió en la observación del contexto instruccional. La otra, se relacionó con el análisis de los productos de las estudiantes: a) mapa de conceptos para determinar el recuerdo y el nivel de organización de la información; b) protocolos de voz alta y entrevista retrospectiva para determinar las estrategias de aprendizaje y composición que involucró la producción de ambos textos y c) textos escritos para establecer la coherencia y extensión. Las estudiantes percibieron mayor esfuerzo y aprendizaje como consecuencia de la producción del texto argumentativo, pero los resultados solo muestran cambios en una de las dos estudiantes, quien produjo una proporción considerablemente mayor de estrategias de elaboración de alto nivel durante la construcción del texto argumentativo, que con el expositivo. Los hallazgos sobre el recuerdo sugieren una relación entre la extensión y organización de la información escrita y la información recordada. La organización coherente de un texto pareciera mejorar el recuerdo de su macroestructura y de las unidades de información escritas. No obstante, no se detectó diferencias en el recuerdo por efecto del tipo de tarea.

Descriptores: Textos argumentativos, aprendizaje, estrategias de aprendizaje y composición, contenidos de historia.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es el producto de una investigación realizada para optar al grado de Magíster en Educación, en la Universidad Católica Andrés Bello, de Venezuela. Se inició con un interés por la producción escrita como estrategia de aprendizaje de contenidos, a raíz de la lectura de una breve referencia al tópico (Cassany, 1997).

A medida que la revisión de fuentes secundarias y primarias fue aportando información detallada, la indagación se perfiló hacia la producción de textos argumentativos, por sus características especiales para la construcción de significados.

"Escribir para aprender" es una línea de investigación que viene desarrollándose en diversos países de habla inglesa y recientemente se han encontrado referencias en Latinoamérica. En Venezuela no se ha estudiado esta relación y es por ello que surge la aspiración de introducir el tópico en la discusión educativa.

No fue fácil la tarea emprendida. La sistematización de información en un cuerpo teórico coherente fue motivada por numerosas cavilaciones, reflexiones y discusiones. De igual forma, se hizo arduo expresar las impresiones obtenidas en campo, la formulación de categorías de análisis que mostraran la riqueza de la realidad observada y el análisis global de la información que dieran cuenta del fenómeno estudiado.

Representa este trabajo, un intento de apuntalar la producción de textos argumentativos como una estrategia que trasciende el hecho comunicativo para convertirse en mecanismo de construcción de saberes. En tal sentido, el abordaje del texto en su marco teórico y trabajo de campo da cuenta de cómo la producción escrita se constituye en una estrategia facilitadora de aprendizaje de contenidos, especialmente la producción de textos argumentativos.

En el primer capítulo, se formula la problemática que dio pie a la investigación en el tópico de referencia. Incluye la formulación del problema de investigación, propósito, objetivos y justificación. En el segundo, se argumenta la posición adoptada. También se incluye la concepción de aprendizaje asumida, dos modelos de composición escrita que explican su influencia sobre el aprendizaje y, por último, se define la secuencia argumentativa en función de sus características facilitadoras del aprendizaje constructivo.

El tercer capítulo describe la metodología del estudio: el modelo metodológico implementado, la formulación de las hipótesis de trabajo, los instrumentos de recolección de información, y el proceso efectuado para su análisis.

Se expone en el capítulo cuarto, algunas características sobresalientes sobre el clima de instrucción observado que pudo haber influido en el aprendizaje de los sujetos del estudio.

Finalmente, los resultados de la investigación y la discusión de los mismos se presentan en el quinto capítulo. En consonancia con ello, se propone una serie de recomendaciones en el ámbito de la investigación del tópico y en el campo

pedagógico, que están expresadas en el capítulo sexto de conclusiones e implicaciones.

Se espera que este trabajo estimule el desarrollo de investigaciones que profundicen en una línea que luce no sólo interesante, sino de gran utilidad, en respuesta a los desafíos que las nuevas situaciones educativas demandan.

CAPITULO I: EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

El momento histórico que se está viviendo, o "nueva cultura del aprendizaje"en términos de Pozo (1996a), demanda de la educación formas de intervención distintas de las usadas en épocas pasadas. Las sociedades están saturadas de información generada por los nuevos sistemas de producción, comunicación y conservación de la información, y por un conocimiento descentralizado y diversificado, que requiere seres críticos, que sepan seleccionar, decidir y evaluar la información y no sólo memorizarla.

Es necesario plantearse un escenario educativo en el cual se desarrollen estrategias de producción de conocimiento, más que inculcarle a los estudiantes nuevos datos en su memoria (Flores, 1994). Se necesitan seres autónomos de pensamiento, con criterios para hacer sus propias interpretaciones del mundo y que contribuyan a la construcción de una sociedad en la que se respeten las ideas del otro, pero sin la reverencia hacia las figuras de autoridad que hacen caer en el dogmatismo.

Las actividades de intervención educativa deben diseñarse dejando de lado la educación "bancaria" parafraseando a Paulo Freire (1975) que concibe al ser humano como un banco donde se depositan los saberes construidos por otros. Se deben crear espacios, donde los estudiantes sean desafiados a reflexionar, a hacerse preguntas, a cuestionar y a tomar posición para que se generen el mayor número de complejas conexiones entre los significados previamente construidos por el sujeto y los nuevos conocimientos a los que se enfrentan.

Debe implementarse entonces dentro del marco de la intervención educativa, estrategias pedagógicas que permitan a los estudiantes confrontar sus saberes con los contenidos informativos que se le ofrecen. En tal sentido, una estrategia de mediación que puede contribuir al desarrollo de aprendizajes constructivos, desde el sujeto, es la producción de textos escritos de orden argumentativo, como tarea de rutina escolar y no solo, como instrumento de evaluación de los aprendizajes.

La producción escrita es, en sí, una estrategia potenciadora de aprendizajes, porque permite al escritor que actúa como aprendiz crear un constructo verbal, registrado gráficamente, y que puede ser considerado y revisado a su propio ritmo (Emig, 1983). A la vez, proporciona una oportunidad para descubrir relaciones entre las unidades informativas, por medio de un proceso continuo de organización y reorganización de piezas de información, a medida que se van conciliando las necesidades de comunicación con el dominio del contenido a comunicar (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1981; Nostrand, 1979).

A las potencialidades de la producción escrita, se suman otras, propias de la producción de textos de orden argumentativo. Su carácter controversial y dialógico enfrenta al escritor con sus conocimientos previos y los posibles contra argumentos, lo que lo induce a explorar en el desarrollo de su discurso, la información de sustento, y los límites de sus hipótesis. Esto ocurre, porque el escritor debe convencer a un interlocutor imaginario sobre una tesis determinada, pero primeramente debe convencerse a sí mismo (Adam, 1995; Camps, 1995).

Para determinar las relaciones existentes entre aprendizaje y producción escrita, se han realizado diversos estudios. Los mismos difieren en las tareas de

producción escrita que han comparado entre sí, así como las condiciones de estudio, los métodos de recolección de información, y la forma de evaluar los aprendizajes, por lo que no son uniformes los resultados.

Las relaciones más comunes que se han investigado son las que han comparado los efectos sobre el aprendizaje de la producción de textos argumentativos con otras tareas, tales como, contestar a preguntas de comprensión (Langer y Applebee, 1987; Marshall, 1987; Newell, 1984; Newell y Winograd, 1995); tomar notas (Newell, 1984; Shimmerlik y Nolan, 1976); resumir (Durst, 1987); y narrar (Voss y Wiley, 1997).

Los aspectos del aprendizaje que se han evaluado en estas investigaciones han sido: (a) el recuerdo (Langer & Applebee, 1987; Newell, 1984, 1996; Newell & Winograd, 1995; Voss & Wiley, 1997); (b) aplicación de conceptos (Newell, 1984; Newell & Winograd, 1995); (c) nivel de organización de los conceptos y como se relaciona con los conceptos claves y vocabulario de pasajes leídos (Langer & Applebee, 1987; Newell, 1984; Voss y Wiley, 1997); (d) procesos cognitivos (Durst, 1987; Newell, 1984); y (e) comprensión (Langer & Applebee, 1987, Newell, 1996; Voss & Wiley, 1997;).

A pesar de lo poco concluyentes de los estudios realizados, éstos sugieren que existen efectos distintos en la forma como se estructura el conocimiento, dependiendo del tipo de tarea de composición escrita. Específicamente, se ha detectado que la producción de textos de orden argumentativo en el contexto escolar es mucho más eficaz que otras tareas de escritura como resumir, producir historias, tomar notas,

contestar preguntas de comprensión, para el aprendizaje del tópico sobre el que se escribe.

El grado de significatividad del aprendizaje - más variadas y complejas relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos- (Coll y Martin, 1994) es mayor cuando se construyen textos argumentativos respecto de otros tipos de tareas de escritura Según los distintos hallazgos, la escritura argumentativa incrementa la capacidad para producir asociaciones abstractas y para integrar los conceptos relevantes, así como para la reformulación de los contenidos (Langer & Applebee, 1987; Newell, 1984; Newell & Winograd, 1995) porque emplean más variadas y complejas estrategias de pensamiento (Durst, 1987).

Estos estudios, se han realizado principalmente en Estados Unidos, El Reino Unido y Australia, y se están iniciando en Argentina y Colombia. En Venezuela, no se ha investigado sobre esta relación y por lo sugerente y poco definitivo de los hallazgos reportados, se hace necesario iniciar investigaciones dentro de este contexto educativo que permitan explorar, en una primera etapa, los alcances de la tarea de producción escrita sobre el aprendizaje.

Por las características del texto de orden argumentativo y por lo alusivo de los diferentes estudios sobre su potencialidad: en esta investigación se intentó explorar la relación entre aprendizaje de contenidos de Historia y la producción de textos argumentativos comparado con los expositivos, en dos estudiantes que cursaban Historia Contemporánea de Venezuela, en Primer año del Ciclo Diversificado, en un colegio del Suroeste de Caracas.

Propósito de la Investigación

Esta investigación intenta contribuir a ampliar el conocimiento sobre la producción de textos argumentativos, como herramienta de aprendizaje de contenidos de Historia.

Objetivo General

Determinar si hay diferencias entre la producción de textos argumentativos y expositivos en el aprendizaje constructivo de contenidos de Historia de Venezuela en dos estudiantes de primer año de ciencias del ciclo diversificado, que cursan Historia Contemporánea de Venezuela en un colegio del suroeste de Caracas.

Objetivos Específicos

1. Determinar el nivel de recuperación de información en dos estudiantes sobre ciertos contenidos de Historia de Venezuela, trabajados en clases [después de tareas lectura / discusión / producción de textos argumentativos en relación con una condición de lectura / discusión / producción de textos expositivos].
2. Determinar el nivel de organización de la información recuperada [después de tareas de lectura / discusión / producción de textos argumentativos en relación con una condición de lectura / discusión / producción de textos expositivos].
3. Determinar las estrategias de aprendizaje y composición en las que se involucran dos estudiantes mientras producen un texto de orden argumentativo en comparación con uno de orden expositivo.

Justificación

Los estudios referidos sobre la relación aprendizaje / producción escrita se han realizado por varias décadas en el Reino Unido, Estados Unidos y en Australia, países con un nivel educativo y contextos que difieren de la realidad educativa venezolana.

Al comparar Estados Unidos con Venezuela en una prueba de niveles de comprensión de textos en alumnos de educación básica, en el año 1989 (BID, 2000), se encontró que los estudiantes norteamericanos obtuvieron una media de 547 puntos, mientras que para los venezolanos la media fue de 383 puntos. Estos resultados indican diferencias entre estos dos países, por lo que los hallazgos sobre producción escrita y aprendizaje reseñados en secciones anteriores, sobre experiencias en Estados Unidos, pueden no corresponderse con la realidad educativa venezolana.

Los resultados de bajo nivel de comprensión de la lectura del párrafo anterior coinciden con otras mediciones efectuadas en Venezuela, tal como la última medición del aprendizaje realizada por el Ministerio de Educación en Venezuela en 1999, con alumnos de noveno grado (Tabuas, 1999). Se encontró que el 57% de la muestra obtuvo una calificación entre 08 y 14 puntos en comprensión de lectura y que más del 34% obtuvo menos de ocho. En un escenario educativo con estas características, la estrategia de producción de textos escritos podría arrojar resultados distintos a los reportados y en ello radica el interés de estudiarlo.

La investigación realizada para este trabajo más que continuar los estudios realizados anteriormente en otros países, pretende iniciar una línea de investigación,

la escritura argumentativa como un modo de aprendizaje, a partir de los aportes que puedan generar las investigaciones realizadas en Venezuela.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se aborda la concepción de aprendizaje que subyace a esta investigación y las implicaciones de la producción escrita en el aprendizaje a través de la presentación de dos modelos de composición escrita. Luego, se focaliza en la producción de textos argumentativos y sus relaciones con el aprendizaje constructivo y se reportan reseñas experimentales que apoyan la relación entre aprendizaje y producción de textos de orden argumentativo.

El Aprendizaje Constructivo

La concepción de aprendizaje que se adopta en este trabajo es la constructivista. Según esta perspectiva, el aprendizaje es una construcción personal e íntima debido a que la comprensión de un material involucra siempre una reconstrucción personal de lo aprendido (Ausubel, Hanesian y Novak, 1983). Envuelve un proceso activo en el cual los aprendices construyen nuevas ideas o conceptos basados en sus conocimientos previos, seleccionan y transforman información, formulan hipótesis y toman decisiones sobre la base de unos esquemas cognitivos (Bruner, 1987).

Se espera que los conocimientos que ha construido la cultura humana se hagan propios para el aprendiz, lo cual implica una construcción desde lo que ya se sabe, desde los referentes que se manejan. Partir de los referentes propios no quiere decir, sin embargo, quedarse girando en torno a esos saberes previos, sino como dice

Paulo Freire, significa ponerse en camino, desplazarse de un punto a otro y trascender lo que ya se conoce (Freire, 1999, p.66).

Ausubel et al (1983) han diferenciado entre aprendizaje constructivo, en sus términos *aprendizaje significativo,* para diferenciarlo del *repetitivo,* que se memoriza al pie de la letra pero sin darle un sentido personal. El aprendizaje significativo ocurre cuando una información nueva "... puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra), con lo que el alumno ya sabe" (p. 37). En otras palabras, un aprendizaje es significativo cuando puede incorporarse a las estructuras de conocimiento que posee el sujeto. Es decir, cuando el nuevo material informativo adquiere significado para el individuo a partir de su relación con conocimientos anteriores y, a su vez, es fuente de comprensión para conocimientos posteriores.

De acuerdo a como se incorpora la nueva información en la estructura cognitiva, la teoría de Ausubel et al (1983) plantea que el aprendizaje puede ser por inclusión, supraordenación o por combinación de ambos procesos. Se parte del supuesto de que la estructura cognoscitiva está organizada de forma jerárquica

El aprendizaje ocurre por inclusión cuando la información nueva se vincula o afianza con la ya existente. Partiendo del supuesto de que la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente, esta nueva información está subordinada a la previa. Significa que las ideas nuevas amplían las ya existentes y las hace más inclusivas o generales.

Dentro de la inclusión se distinguen la inclusión derivativa y la correlativa. La derivativa ocurre cuando el material de aprendizaje es comprendido como un ejemplo específico en la estructura cognoscitiva o como un apoyo o ilustración de una

proposición general previamente aprendida. Sirva como ejemplo el que mango, cambur y manzana son frutas. El sujeto ya conocía la palabra inclusiva fruta, pero ha aprendido nuevos ejemplos que amplían su conocimiento. La inclusión correlativa indica que el nuevo material de aprendizaje es una extensión, elaboración, modificación o limitación de una proposición previamente aprendida en la que su inclusión no está implícita, tal como el asumir que la conservación de los energéticos es un acto patriótico

El aprendizaje supraordenado ocurre cuando el sujeto aprende una idea que contiene a otras ya existentes en la estructura cognitiva. Por ejemplo cuando se aprende que los conceptos familiares de zanahorias, remolacha, frijoles y espinacas pueden ser incluidos todos ellos dentro del nuevo término "verduras".

El aprendizaje combinatorio ocurre cuando la información nueva no puede ser relacionada con ideas particulares de la estructura cognoscitiva, sino con antecedentes amplios de contenidos generales pertinentes, en virtud de su congruencia en general con el contenido en conjunto. Se adquieren con mayor dificultad que el subordinado (inclusión) y el supraordenado.

Los aprendizajes logrados de manera significativa ya sean por inclusión, suproaordenación o combinación, sirven a su vez como inclusores para aprendizajes posteriores, lo que hace que la información almacenada de una manera interrelacionada se retenga por más tiempo que cuando es aprendida de forma aislada sin relación alguna con los conocimientos previos (Novak y Gowing, 1988).

El aprendizaje significativo no es estático. Se mueve en una escala que va desde lo menos significativo hasta lo más significativo. Coll y Martin (1994) lo llaman grados de significatividad del aprendizaje.

Los grados de significatividad dependen de la amplitud y complejidad de las relaciones que se generan entre los significados en construcción sobre un tópico, y los ya existentes en la estructura cognoscitiva. Según el principio de *diferenciación progresiva* de Ausubel (en Novak y Gowing, 1988), los significados no se adquieren nunca totalmente puesto que se están aprendiendo, modificando o haciendo más explícitos e inclusivos, a medida que van diferenciándose progresivamente por la obtención de nuevas relaciones.

En el aprendizaje intervienen distintos factores que interactúan y que están categorizados como a) propios del sujeto: estructura cognoscitiva, desarrollo evolutivo, capacidad intelectual, motivación, actitud y personalidad; y b) externos al sujeto: la práctica, el tipo de material con el que se enfrenta, el profesor, el clima psicológico y el grupo social (Ausubel et al, 1983).

En esta categorización, el tipo de tarea asignada a un estudiante es un factor externo al sujeto pero que interactúa con los intrapersonales animándolos o inhibiéndolos. Por ejemplo, los materiales dados pueden ofrecer un desafío que implique la posibilidad de ir más allá. Esta trascendencia, no obstante, dependerá del aprendiz quien puede decidir extrapolar una información para resolver un problema como también puede interpolar cuando tiene un material que no esta conectado o simplemente no tomar posición, al respecto Ausubel et al. (1983) señalan:

> "Enseñar y aprender no son coextensivos, pues enseñar es tan sólo una de las condiciones que pueden influir en el aprendizaje. Así pues los alumnos pueden aprender sin ser enseñados, es decir, enseñándose a sí mismos y ni siquiera cuando la competencia del maestro esta fuera de duda se lograra forzosamente el aprendizaje si los alumnos son desatentos carecen de motivación o están cognoscitivamente impreparados (p. 26).

Queda claro que las estrategias pedagógicas median el proceso de aprendizaje, pero no pueden garantizarlo sin la participación activa del sujeto que aprende. Significa que las tareas asignadas en el contexto escolar deben partir del supuesto de que ninguna tarea en sí misma, puede garantizar el aprendizaje constructivo independientemente del sujeto.

Sin perder de vista la importancia que tiene el individuo en su aprendizaje, existen tareas que fomentan en ellos la construcción de conocimientos, por la forma en que estos deben involucrarse y confrontar sus saberes con la información nueva, para llevar con éxito la asignación. En tal sentido, la producción escrita en el contexto escolar y más específicamente, la producción de textos de orden argumentativo puede ser una herramienta poderosísima para el aprendizaje constructivo.

La Producción Escrita como una Herramienta para el Aprendizaje Constructivo

Tradicionalmente, la escritura en el contexto escolar se ha usado más como instrumento de evaluación de los aprendizajes que de apoyo a los mismos. Mucho se ha discutido el papel de la producción escrita desde la investigación que dirigió

Britton, Burguess, Martin, McLeod y Rosen (1975) en los colegios de Londres, en la cual se encontró que las asignaciones de escritura que recibían los alumnos eran únicamente para evaluar sus aprendizajes. La producción escrita se reducía a un examen y había muy poco de lo que en sus recomendaciones llamó *escribir para aprender*. A partir de esta publicación, la preocupación por la escritura se extendió en Estados Unidos de América y otros países de habla inglesa, lo que permitió el desarrollo de varias líneas de investigación entre las que destaca la que estudia la relación entre aprendizaje de un tópico o contenido y la producción escrita.

La composición escrita puede ser utilizada para aprender acerca de una temática o materia puesto que el acto de componer capacita a los estudiantes a organizar y formular significado de lo que ellos han tentativamente construido mientras leyeron o estudiaron (Durst y Newell, 1989).

Son considerables y variadas las investigaciones y reflexiones que sobre la composición escrita como herramienta de reconceptualización y generación de conocimientos se han hecho (Applebee, 1984; Bereiter y Scardamalia, 1979;1987,1992; Britton, 1979; Durst y Newell, 1989;Greene, 1994; Flower; 1979; Flower y Hayes, 1980ª, 1980b, 1981; Glinn y Muth, 1994; Keys, 1999; Nostrand, 1979; Schumacher y Gradwohl, 1991; Vásquez, Matteoda y Rosales, 2000) que invitan a considerar el tema con detenimiento. A continuación, se presentan dos modelos de composición escrita que explican como la producción de textos escritos constituye una herramienta poderosa para el aprendizaje de contenidos sobre los que se escribe. Posteriormente, se explica como la producción de textos de orden

argumentativo, por sus características particulares, parece poseer la virtud de potenciar el aprendizaje constructivo.

La composición escrita como un proceso recursivo

Hay teóricos que afirman que escribir es comunicar o traducir en palabras, oraciones, párrafos y textos en forma adecuada, lo que previamente está en la mente del escritor. Dentro de esta enfoque se ubica el Modelo de las Etapas, de Rohman, del año 1965 (citado de Cassany, 1989), cuya concepción de la composición es la de un proceso lineal que implica varias etapas discretas como pre-escritura, escritura y reescritura. Estas etapas se corresponden con los subprocesos de generación de ideas, transcripción de esas ideas y edición. Según este modelo las ideas son anteriores al proceso de transcripción puesto que se dan antes, en el acto de pre-escritura o, acto de generación de ideas.

Por otro lado, y a esta postura se acoge la autora de este trabajo, están los modelos de composición que conciben la escritura como un proceso recursivo. Los mismos no niegan la existencia de varios subprocesos durante la producción textual, y precisan que éstos no ocurren en forma secuencial, uno después de otro, sino que pueden darse simultáneamente e influirse mutuamente durante toda la dinámica de la composición. (Bereiter y Scardamalia, 1987; Flower y Hayes, 1980a, 1980b, 1981).

Este grupo de autores ha creado sus modelos de composición escrita partiendo de la sistematización de análisis de protocolos de voz mientras los escritores componen. Uno de estos modelos, el de Flower y Hayes (1980a; 1981) Sostiene que

los procesos principales involucrados en la composición son: 1) Planificación; 2) Redacción y 3) Revisión.

Proceso de Planificación. Este proceso contiene los sub-procesos de generación de ideas, organización y, formulación de objetivos.

a. Generación de ideas. Este subproceso consiste en recuperar información relevante para la tarea desde la memoria a largo plazo. Las unidades informativas son recuperadas en cadenas asociativas hasta que se agoten las ideas. Cuando una unidad es recuperada se puede producir una nota para objetivar la idea. Generalmente, estas notas son simples palabras o fragmentos de oraciones, aunque también puede ser una oración completa.

b. Organización. Consiste en seleccionar lo más útil del material recuperado en el proceso de generación de ideas y organizarlo dentro de un plan de escritura. El plan puede ser organizado siguiendo una secuencia temporal o jerárquica, como también en ambas formas. Usualmente, la necesidad de integrar conocimiento se convierte en un problema, cuando este no está organizado en forma aceptable en la memoria a largo plazo o, cuando hay que acomodarlo a la situación de comunicación. Cuando los escritores se ven en la necesidad de escribir sobre un tópico nuevo o complejo, ellos deben moverse frecuentemente desde una situación de información desorganizada, percepciones y recuerdos contradictorios, a una situación que responda a la idea de lo que ellos quieren transmitir. En pocas palabras, deben transformar los pensamientos incoherentes en una red de conocimiento altamente y precisamente relacionado.

c. Formulación de objetivos. Está dado por los objetivos que guían la tarea hacia una dirección determinada. Abarca desde los objetivos más generales como "*quiero escribir un texto convincente*" hasta uno más particular como la frase con la que se desea iniciar la producción. Estos objetivos están jerarquizados en una red de objetivos que se subsumen en otros más inclusivos que deben mantener la coherencia entre sí. Pero estos objetivos van cambiando a medida que el escrito va creciendo, porque el escritor evalúa si lo que está escrito se corresponde con lo que quiere comunicar.

Generalmente, escritores poco competentes hacen objetivos o muy globales y difíciles de alcanzar, o muy específicos o locales, como escribir una palabra correctamente. Pero objetivos intermedios como relacionar una idea con otra, por ejemplo, están ausentes.

Los objetivos que dirigen en el proceso de composición marcan la pauta con que se desarrolla el propio texto. Los escritores resuelven paso a paso los objetivos más específicos mientras revisan continuamente si no se están desviando de los objetivos más globales que son los que dan coherencia a la composición (Flower y Hayes, 1981).

Proceso de Redacción. Flower y Hayes (1980a; 1980b; 1981) usan el término *translating* (traducción) para señalar que el poner en un lenguaje aceptable las ideas recuperadas bajo la guía del plan realizado que vienen a la mente, es una especie de traducción a lenguaje inteligible. Se asume que el material almacenado en la memoria está organizado en proposiciones o relaciones entre conceptos y atributos que pueden

no estar necesariamente en oraciones gramaticales. Además, es necesario traducir la información almacenada a la nueva situación de comunicación.

Proceso de revisión. Es un proceso consciente en el que los escritores deciden leer lo que ellos han escrito. Su propósito, es detectar y corregir violaciones en las convenciones de la escritura e inexactitudes del significado. También compara lo producido con los objetivos de escritura. Contiene dos sub-procesos: la lectura y la edición (Flower y Hayes, 1980a). En el primero el autor considera la pertinencia de lo escrito con los objetivos y las convenciones de escritura. En el segundo el autor modifica el texto o reformula los objetivos. Las correcciones pueden implicar cambios en todo el proceso de escritura. Por ejemplo, un primer borrador que contiene la primera oración seguida inmediatamente de la sexta oración en el borrador final, implica que el escritor ha reconocido posteriormente la relación entre estas dos oraciones y, para poder corregir esta falta, el escritor tuvo que insertar una explicación que conectara ambas oraciones. Contiene los sub-procesos de lectura y edición

Los autores distinguen entre lo que ellos llaman edición, realizada automáticamente sobre la marcha, interrumpiendo otros sub-procesos; y la revisión propiamente. Esta última involucra la decisión de disponer de un periodo de tiempo exclusivamente para un escrutinio sistemático, con el fin de mejorar el texto. Normalmente ocurre cuando el escritor ha finalizado la transcripción. La edición en cambio, puede insertarse automáticamente interrumpiendo en forma breve otros procesos (Flower y Hayes, 1980, p. 18-19).

Los procesos y sub-procesos mencionados son regulados por un *monitor* o estratega que determina cuando el escritor debe moverse de uno a otro. El monitor decide cuando se está dedicando mucho tiempo al sub-proceso de generación de ideas para disponer que es el momento de empezar a redactar. También resuelve cuando es necesario interrumpir el proceso de redacción para contemplar el producto. Estas decisiones están determinadas por dos factores: los objetivos del escritor y, el estilo personal. Por ejemplo, hay personas que tan pronto han apuntado unas pocas ideas ya quieren redactar al mismo tiempo que hay otras que desean agotar todas las posibilidades. Flower y Hayes (1980a, pp. 19-20) han reconocido cuatro estilos o configuraciones de monitoreo expuestas en el Cuadro 1.

Como se observa en el cuadro 1, estos sub-procesos no necesariamente siguen la misma secuencia cronológica. Su orden y frecuencia están en función de lo que el escritor desea conseguir con su composición y las estrategias que usa para conseguirlo. Sin embargo, Flower y Hayes (1980b) han encontrado que los escritores competentes se corresponden más bien con la configuración tres [3] y cuatro [4].

Un análisis detallado de estos estilos indican que éstos pueden simplificarse en una matriz que contiene dos estilos principales que se cruzan, a su vez, con la experticia. El primer estilo, sería la versión novata del tercero. Se observa que en ambos casos los escritores hacen muchas más revisiones durante el proceso. Pareciera que necesitan tener constantemente un producto perfecto, aun cuando no esté terminado.

Cuadro 1. Estilos de monitoreo de los escritores

CONFIGURACION 1: (El escritor trata de producir una primera oración perfecta, luego que lo logra, producir una segunda oración perfecta y así sucesivamente)	OBJETIVOS
Nuevo elemento producido por redacción	Revisar
Nuevo elemento producido por la organización	Redactar
Nuevo elemento producido por la generación de ideas	Organizar
Insuficiente material	Generar ideas
CONFIGURACIÓN 2 (Los pensamientos son escritos tal como vienen a la mente para posteriormente ser revisados)	OBJETIVOS
Nuevo elemento producido por la generación de ideas	Organizar
Nuevo elemento de la organización	Redactar
Insuficiente material	Generar ideas
Suficiente material	Revisar
CONFIGURACIÓN 3 (El escritor trata de generar un primer borrador perfecto)	OBJETIVOS
Insuficiente material	Generar ideas
Suficiente material, plan incompleto	Organizar
Nuevo elemento producido por la redacción	Revisar
Plan completo	Redactar
CONFIGURACIÓN 4 (un borrador es planificado y luego escrito completamente antes de que cualquier revisión tome lugar).	OBJETIVOS
Insuficiente material	Generar ideas
Suficiente material, plan no completo	Organizar
Plan completo	Redactar
Redacción completa	Revisar

El estilo dos-cuatro se corresponde más con un sujeto que desea desarrollar todo el potencial creativo y no quiere verlo interrumpido por revisiones constantes.

Como ya se ha afirmado antes, los sub-procesos enumerados son recursivos y dependen del uso que decida el escritor ante todas las restricciones que se le presentan. El escritor, puede pasar de un proceso de generación de ideas a uno de redacción. Desde allí, puede transitar por un proceso de revisión y, nuevamente, generar ideas. Luego, puede decidir organizar estas ideas y redactarlas con nuevas modificaciones. El proceso se extiende hasta que todos los cambios estén incorporados o, el escritor así lo considere. De allí el carácter recursivo de la composición escrita.

Se puede apreciar que el proceso de composición es complejo por el hecho de implicar variadas tareas que se presentan todas al mismo tiempo Por esta razón Flower y Hayes (1989b) han hecho la analogía entre componer un texto y hacer malabarismos con un número de demandas simultáneas. Los requerimientos como integrar el conocimiento en un todo coherente, traducirlo según las convenciones lingüísticas y, lograr el objetivo de la producción textual, producen conflictos cognitivos.

Estos conflictos cognitivos se reducen por un proceso de planificación que permiten crear una red jerárquica de objetivos e irlos cumpliendo uno a la vez, puesto que la memoria a corto plazo no permite manejar mucha información simultáneamente (Atkinson y Shiffrin, 1968), lo que no quiere decir que el proceso de composición ocurra en forma serial. Debe ser muy difícil para el escritor producir cualquier idea que sea al mismo tiempo, correcta, bien escrita y organizada, dentro

del texto global. Se convierte entonces, la planificación en una técnica que usa el escritor para reducir la tensión que producen todos los requerimientos de la composición.

Para resumir el proceso de composición según el modelo de Flower y Hayes (1980a; 1980b, 1981) considérese el ejemplo de un estudiante que tiene que producir un ensayo sobre la conquista de América, que va a ser presentado a sus compañeros de clases, para posteriormente ser discutido. El estudiante comenzará con unos objetivos preliminares: Que no pase de tres páginas y, que lo entiendan todos los presentes. Este primer objetivo implica escoger la información esencial, organizarla en forma coherente y traducirla en un lenguaje sencillo.

El escritor puede estar en la tarea consciente de explorar qué conocimientos tiene sobre el tema y generar algunas ideas. Si decide escribirlas y empezar a redactarlas de una vez, quizás se le olviden algunas. Puede entonces, apuntar la lluvia de ideas. Posteriormente, tendrá oportunidad de organizar esa información y dar una redacción adecuada. Es decir, tratará de resolver un problema a la vez.

Una vez que tiene un primer esquema, puede revisar sus objetivos y darse cuenta que tiene problemas para comunicar la primera idea, porque tiene confusiones entre descubrimiento y conquista, por ejemplo. De esto solo se ha dado cuenta luego de que pudo tener un producto para manipular. En este caso, vuelve al proceso de generación de ideas. Regresa al objetivo formulado inicialmente y revisa nuevamente todas las ideas generadas.

Puede ocurrir también que las ideas que en un principio surgen como ideas principales, terminen convirtiéndose en el camino en ejemplo de una idea más

inclusiva. Pero esto es más bien una característica de escritores competentes, puesto que los menos competentes mantendrían su texto bajo la dirección de un plan que no sería modificado.

Claramente, el proceso de composición aquí expuesto, difiere del acto de simplemente expresar lo que se sabe. Mas bien se da en una forma recursiva, en la cual conocimientos y texto se están generando, a medida que se cumplen y modifican los objetivos planificados.

Los objetivos de comunicación durante el proceso de composición, tal como se dijo anteriormente, deben atenderse uno a la vez debido a la capacidad limitada de atención del Almacén de memoria a Corto Plazo o memoria de trabajo (ACP). En la siguiente sección se explica como la producción escrita se convierte en una herramienta de apoyo de la memoria de trabajo y su implicación en el aprendizaje constructivo.

La memoria de trabajo, la objetivación de ideas y su manipulación

De acuerdo con el modelo del sistema de memoria desarrollado por Atkinson y Shiffrin (1983) la estructura de la memoria humana está formada por tres almacenes básicos: Registro Sensorial, Almacén a Corto Plazo (ACP) y Almacén a Largo Plazo (ALP). La información de entrada pasa en primer lugar al Registro Sensorial en donde permanece durante un período de tiempo muy breve de milisegundos.

El Almacén a Corto Plazo (ACP) recibe las entradas seleccionadas desde el Registro Sensorial y el Almacén a Largo Plazo. El ACP es la memoria en funcionamiento del sujeto y es por eso que se le llama Memoria de Trabajo. La

información permanece en este almacén por un período de quince a treinta segundos, pero éste se puede extender por un proceso de repaso. El Almacén a Largo Plazo (ALP) es un depósito permanente de información copiada desde el Almacén a Corto Plazo. La información contenida en el ALP es relativamente permanente, aunque pueda modificarse o ser irrecuperable temporalmente, debido a la entrada de otra información.

Hay una estrecha relación entre el ALP y el ACP. Generalmente, la información que entra en el ACP proviene directamente del ALP y sólo indirectamente del registro sensorial. Por ejemplo, una letra presentada visualmente no puede pasar al ACP como unidad auditivo verbal hasta que mediante la búsqueda en el Almacén a Largo Plazo, se haya identificado como letra.

El Almacén a Corto Plazo o Memoria de Trabajo, mantiene la información por un período muy breve, que sólo puede extenderse por un proceso de control, como el repaso. El repaso incrementaría el tiempo de permanencia de la información en el ACP y sirve para aumentar la fuerza con la que queda establecida la información en el Almacén a Largo Plazo. Pero el repaso únicamente mantiene la información seleccionada. Por ejemplo, se presenta la palabra *vaca*, su sonido entra en el ACP junto con otros términos asociados, como leche. Estos pueden recuperarse del ALP y pasar al ACP. Pero, sí sólo se repasa la palabra *vaca,* los términos asociados inicialmente con la palabra, desaparecen.

En cuanto al número de elementos que pueden mantenerse en el ACP, Miller (1983) ha identificado que hay una limitación clara y definida en lo que él llama la Memoria Inmediata. Esta capacidad se corresponde con siete, más o menos dos

elementos. El tamaño de estos elementos no afecta la capacidad del almacén. Por ejemplo, el tamaño de las palabras (sean monosílabas o trisílabas) no modificará el que se recuerden menos palabras o no.

Miller aclara que existe una diferencia entre unidades (*bits)* y trozos (*chunks)* de información. La unidad *(bit*) representa en el ejemplo de una palabra las letras que la componen, mientras que el trozo (*chunk*), sería la palabra misma o asociación de varias unidades en un todo. Puesto que la amplitud de memoria consiste en un número fijo de elementos que pueden ser unidades o trozos, podemos aumentar el número de unidades de información simplemente haciendo trozos cada vez mayores, conteniendo cada uno de ellos más información que antes, lo que daría una mayor capacidad de atención.

Se ha dicho que para mantener una información en la memoria de trabajo es necesario repasarla, es decir, tratar de mantenerla consciente a través de la repetición. Igualmente el número de trozos que se pueden mantener es de aproximadamente siete elementos. La limitación del ACP, tanto temporal como en cantidad de elementos, dificulta entonces el mantener la atención al mismo tiempo, sin correr el riesgo de que se olviden las ideas que surgen sobre un tema.

El prestar atención simultánea a la secuencia de presentación de las ideas en un discurso, su agrupación, la coherencia entre ellas, la forma correcta de pronunciación y escritura, resulta muy difícil sin la ayuda de anotaciones. Además, cada una de estas tareas involucra, a su vez, otras sub-tareas que demandan atención.

Si se presta atención sobre, por ejemplo, cómo se escribe una palabra determinada, ello habrá interferido con el repaso sobre las otras ideas que teníamos en

mente. Como el tiempo de exposición de la información en la Memoria de Trabajo no excede a los 30 segundos; en ese lapso, mientras se pensaba sobre la forma de escribir una palabra, se habrá apartado de la atención las otras ideas. Luego, se tendrá que iniciar un proceso de búsqueda de lo que ya se tenía en mente.

Resultará mucho más difícil si la tarea consiste en tratar de hacer coherente dos ideas en un texto y crear categorías trabajando únicamente con el ACP. Según el modelo de Anderson (citado en Pozo, 1996b pp. 119-135) mientras más compleja resulta la tarea para un sujeto, mayor será la demanda de atención que requiere; por tanto, será más difícil mantener su atención en otra cosa. Tómese como ejemplo el acto de leer. Al principio, la atención se centra en las letras y resulta difícil captar los sentidos globales. Luego, cuando este proceso se automatiza, se hace más fácil fijar la atención en el sentido del texto. Igualmente, las tareas más complejas en el proceso de composición requerirán mayor atención del individuo y, por tanto, debe dividirse la tarea en sub-tareas para poder realizarlas una a la vez.

Resulta antieconómico entonces trabajar las ideas que vienen a la mente únicamente con el Almacén a Corto Plazo. Se estaría olvidando mucha información necesaria, con el consiguiente esfuerzo por recuperar las ideas nuevamente. El trabajo simple de anotar en un papel ideas preliminares, evita tener que volver sobre un proceso de recuperación de información y, permite "objetivar" las ideas que surgen, mientras se reflexiona sobre un tema, para una posterior y más compleja manipulación de la información.

El proceso de hacer cosa u "objetivar" el pensamiento a través de su transcripción impide que las ideas se "escapen" y que se pueda trabajar con ellas con

mayor precisión, sin tener que compartir el esfuerzo de pensar sobre asuntos más complejos y repasar la información para que no se olvide. En tal sentido, la escritura actúa como herramienta al servicio del hombre al permitir extender sus capacidades naturales de almacenamiento y manipulación de la información.

Al tener las ideas tangibles, ya se tiene un objeto concreto de fácil manipulación (Bereiter y Scardamalia, 1992; Collins y Gentner, 1980; Emig, 1983). Se puede hacer uso de la información para darle un empleo cada vez más complejo. Las ideas primeramente esbozadas, se combinaran con otras nuevas que vengan a la mente por asociación o reflexión, con lo cual nuevas ideas pueden ser descubiertas y algunas viejas ser desechadas.

Algunas piezas de escritura, según el comentario de escritores expertos (Bereiter y Scardamalia, 1992) adquieren autonomía hasta tal punto, que influyen sobre el pensamiento del escritor, en lugar de que la influencia suceda solo en la dirección contraria.

La producción escrita permite también hacer visible para quien escribe su representación del mundo. Dicha representación se da en cuatro formas diferentes según lo explican Flower y Hayes (en Schumacher y Gradwohl, 1991, pp. 80-81). Los modos de representación varían en la cantidad de información lingüística que envuelve y en el número de restricciones de prosa formal que incluye.

El primer nivel de representación en la escala envuelve información no verbal, de procedimientos e imágenes. La segunda forma envuelve una red abstracta de conocimientos tal como esquemas, metáforas y conceptos. El tercer nivel de representación lo constituye el texto base o el plan escrito producido por el escritor.

Puede contener las metas, el contenido esencial y una selección de ideas particulares a ser incluidas. El cuarto y último nivel de representación es el texto final en sí mismo pero también puede incluir borradores y esquemas (Schumacher y Gradwohl, 1991).

De acuerdo a este modelo de múltiples representaciones, los escritores están creando y transformando sus representaciones a cada uno de los niveles ya mencionados mientras ellos producen un texto. En el proceso de crear y transformar estas representaciones a texto, es decir, a los niveles 3 y 4 respectivamente (ver cuadro 1, p. 22) fuerza al escritor a una mayor especificación dada por su transformación a lenguaje inteligible, lo cual resulta en interpretaciones más refinadas que clarifican conceptos amorfos y contradictorios y afinan la comprensión del escritor. Ello debido a que la nueva codificación da la oportunidad de darse cuenta de nuevas relaciones que pueden no haber estado claras o inespecíficas mientras estaban representadas en códigos de texto (Schumacher y Gradwohl, 1991).

El convertir las representaciones mentales en textos escritos hace disponible aquella porción de un producto ya escrito para la revisión. Igualmente, un registro de la evolución del pensamiento durante el proceso (Emig, 1983). Además, es al propio paso del escritor, lo que permite adaptarse al ritmo de cada cual.

Se distinguen entonces tres cualidades inherentes a la producción escrita que facilitan el construir nuevas relaciones entre la información previa en la estructura cognoscitiva y la información nueva: a) La primera de ellas es la posibilidad de atrapar las ideas para que no se escapen, al impedir que la capacidad limitada de atención del Almacén a Corto Plazo no mantenga las ideas que se van presentando durante el proceso; b) La segunda cualidad es la traducción de formas de

representación de las ideas que están en la mente y, que se hacen más claras y conscientes al ser traducidas a lenguaje escrito, lo cual permite agudizar en la comprensión y en la generación de nuevas relaciones entre ideas. Y por último, c) la posibilidad de revisar y de darse cuenta de las relaciones entre ideas generadas hasta un momento dado, lo cual permite identificar incoherencias, errores conceptuales y el surgimiento de nuevas búsquedas.

Considérese una situación hipotética en la que una persona debe organizar en su mente un material leído y dar su opinión al respecto sin ayuda de la escritura. Lo más probable es que sería muy difícil notar incoherencias globales o agrupar ideas, puesto que cuando está trabajando un aspecto del contenido, ya otros están fuera de su atención. Sí este lector tuviera en cambio las primeras ideas escritas, podría establecer comparaciones, agruparlas, crear un supraordenado que incluyera dos categorías semejantes, etc. En síntesis, el texto producido al volverse objeto es susceptible de una serie de manipulaciones muy difíciles de lograr en situaciones de no escritura.

Escribir para transformar el conocimiento

Por otra parte Bereiter y Scardamalia (1987, 1992) han construido un modelo de composición madura que han llamado *para transformar el conocimiento*. Según este modelo, que reconoce los sub-procesos expuestos por el modelo de Flower y Hayes (1981), la composición es una situación problemática cuya resolución implica construcción de conocimiento o cambio de esquemas en la estructura cognitiva.

La situación problemática se da en dos espacios, uno de contenido y otro retórico, los cuales interactúan entre sí. El espacio de contenido o sustantivo representa las creencias del escritor y el conocimiento sobre el contenido acerca del cual se escribe; y el espacio retórico, implica conocimientos sobre los tipos de discurso, texto, la audiencia y las metas del escritor. En el espacio retórico, los problemas para lograr las metas de la composición se encuentran con los problemas de contenido en una relación dialéctica en la un espacio influye sobre el otro

Alegan estos autores, que la transformación de conocimiento se da en el espacio del contenido, pero para que esto ocurra debe existir una dialéctica entre los dos espacios. Por instantes, un escritor puede estar trabajando en el espacio retórico de un problema, por ejemplo, el usar una palabra que entienda la audiencia o, en buscar más argumentos para convencer. Estos problemas retóricos requerirán, a su vez, trabajar en el espacio del contenido. Quizás se tenga que desarrollar contenidos intermedios en una cadena argumentativa o aportar más ejemplos para clarificar. Esto implica, entrar en el espacio del contenido y podría ocurrir que el escritor descubra que necesita aclarar sus conceptos, porque en el proceso de tratar de comunicarlos, se dio cuenta de que no los tenía claros. Estas modificaciones en el contenido hay que transferirlas ahora al espacio retórico, lo que puede conducir a tener que modificar el texto ya escrito, así como acomodarlo al nuevo tema central. Este trabajo posiblemente llevará más adelante a problemas de contenido, los cuales conducirían a otros cambios en las creencias del escritor, y así sucesivamente, hasta que en el texto estén, finalmente, incorporados los últimos pensamientos del escritor sobre la materia (Bereiter y Scardamalia, 1987).

Los modelos de Flower y Hayes (1981) y Bereiter y Scardamalia (1987) tienen en común algo esencial: El proceso de composición implica una resolución de problemas que van desde el logro de las metas del escritor hasta la exploración, descubrimiento y construcción del contenido de comunicación como corolario del proceso.

Los dos modelos expuestos hasta ahora se ajustan a las formas de composición de los escritores más competentes, pero también existen modelos de escritura que siguen una forma espontánea y natural como el habla. Este tipo de producción escrita no requiere organizar la información, hacer esquemas, revisar los productos, considerar la audiencia, el estilo, ni hacer modificaciones sustantivas, por ejemplo.

A estas situaciones de escritura se ven expuestos hasta los escritores expertos, como es el caso de escribir una carta para la cual ya existe un formato automatizado por la costumbre, o a un amigo quien entiende el contexto sin muchas explicaciones. En estas ocasiones la producción escrita es lo más natural posible y, aunque puede presentar dificultades, se hace un uso máximo de lo que ya está en la estructura cognitiva

El tipo de producción escrita espontánea, que surge en el papel tal como viene a la mente en cadenas asociativas, es asimilado como una escritura para *decir el conocimiento* en términos de Bereiter y Scardamalia (1987,1992) y como *prosa de escritor* en los términos de Flower (1979). Una estudiante de doce años describe la producción escrita para decir el conocimiento en estos términos: "yo tengo un completo lote de ideas y las escribo hasta que mi suplidor de ideas está exhausto.

Entonces, yo trataría de pensar en más ideas hasta el punto en que tu no puedes obtener más ideas que valga la pena escribir en el papel y entonces, yo terminaría" (Bereiter y Scardamalia, 1987, pp. 9)

Según el modelo de *decir el conocimiento*, la producción escrita es más bien un reporte de la experiencia personal y, descansa en los conocimientos ya disponibles sobre el contenido y composición que el escritor posee. No requiere gran cantidad de planificación o formulación de objetivos, así como tampoco, la necesidad de una revisión para ajustarlo a un plan coherente. El mayor problema que se presenta es traducir en palabras adecuadas lo que ya está formado en la mente del escritor, es decir, el único problema es que el tema esté claro para otros, puesto que para el escritor si lo está.

Como el tipo de escritura para *decir el conocimiento* no toma en consideración problemas como la audiencia y la coherencia, no se hace una organización deliberada de la información. El producto está poco dirigido a unos posibles lectores y, en este caso quien lo entiende es el escritor. Por esta razón Flower (1979) ha llamado a este tipo de producción escrita, prosa de escritor, para diferenciarla de aquella que está dirigida deliberadamente al lector.

La prosa de escritor es para uno mismo, no está hecha para que alguien más la entienda. Refleja el pensamiento del autor tal como viene a la mente mientras se escribe. No obstante, aunque este tipo de prosa difiere de la de lector, no está reñida con ésta y puede corresponder a las etapas tempranas de la composición de un texto, que posteriormente tendrá prosa de lector, siempre que el escritor así lo trabaje.

Un borrador que sirve sólo para apuntar las ideas tal como vienen a la mente, se ajusta a la prosa de escritor. Éste, posteriormente, debe ser ajustado a las condiciones de comunicación dirigidas a un lector. Puede formar parte de una sub-tarea de exploración de la composición que trata de apartar otras restricciones de la escritura para un momento posterior, lo cual responde al modelo de monitoreo 2-4 que se expuso anteriormente (ver cuadro 1, p. 22).

No se puede esperar lograr un producto coherente, claro, convincente, cuando se escribe con prosa de escritor, pero sí se puede esperar que sirva como instrumento de trabajo para el logro de los objetivos de comunicación. A través de modificaciones sucesivas que incorpore las nuevas metas, el escritor no solo construirá progresivamente su texto, sino sus propias ideas y conocimientos.

Como este tipo de prosa no exige estar pendiente de las necesidades del lector tales como lenguaje compartido por la audiencia, determinada estructura textual, estilo, etc., otorga mayor libertad para generar ideas (Flower, 1979).

La estructura de la prosa de escritor generalmente contiene ideas sin relacionar, suele carecer de conectores lógicos y está poco jerarquizada. El escritor escribe todas las ideas que se le ocurren en el mismo orden en que las genera o puede también hacerlo en la forma en que fue organizada cuando la almacenó, aunque esta organización no responda a los objetivos de la comunicación. Entre las transformaciones que hay que realizar para ajustarla a un lector está la de asumir el punto de vista de la audiencia, modificar las ideas dispersas en relaciones coherentes y, adaptarla a los propósitos comunicativos.

Sin embargo, es necesario resaltar que solo en los casos en que dicha prosa es usada como una estrategia para subdividir la tarea mucho más compleja de la composición, es cuando se va a dar la dialéctica entre los espacios de contenido y retórico, que produce la transformación del conocimiento.

La prosa de escritor, como producto definitivo, ha sido diagnosticada por Flower (1979) como típica de principiantes. Como borrador inicial es adecuado, pero en ellos tiende a mantenerse hasta el borrador final. Cuando no se logra desarrollar en el producto final una prosa de lector, es porque el autor no ha podido relacionar todos los conceptos, tiene una serie de informaciones imprecisas y muchas palabras con significados particulares, diferentes de los convenidos socialmente. Es entonces la oportunidad de traducir este borrador a prosa de lector, lo que lo confronta con sus imprecisiones y lo presiona para que busque respuestas reflexivas que generan transformación de sus esquemas cognitivos.

Producción escrita y aprendizaje de contenidos

Los procesos inherentes a la composición escrita pueden traducirse en estrategias de aprendizaje. La producción escrita puede convertirse en un medio de exploración y aproximaciones sucesivas a cambios de esquemas de conocimientos acerca de un tópico, mediante la búsqueda del logro de los objetivos de la producción de un texto. Cuando se está pensando qué hacer para lograr los objetivos, se pueden construir ideas que surgen de las conexiones entre varias ideas viejas ya presentes, pero de otra forma en la estructura cognitiva. La revisión puede determinar la incongruencia entre el texto producido hasta el momento y las metas de

comunicación, lo que puede significar un cambio en las metas, como producto de un cambio en la forma de ver el problema, es decir, un cambio en la estructura cognitiva, que es equivalente a decir aprendizaje. Este cambio en la forma de ver el problema ha sido provocado por la situación conflictiva de la tarea de producción textual y es aquí donde estaría su importancia como herramienta potenciadora de aprendizajes significativos.

La estructura de conocimientos sobre algún tópico, se hace más consciente para el sujeto, mientras extrae ideas relacionadas. Esta estructura puede cambiar como resultado de búsqueda bibliográfica, pero también puede ocurrir por nuestras propias inferencias. Tal como afirma Flower y Hayes (1981) "... el escritor está aprendiendo a través de la planificación y sus objetivos son el puente creativo entre su exploración y la prosa que escribirá" (p.383).

En el desarrollo de toda la sección segunda de este capítulo, se ha explicado a través de los modelos de composición, la influencia de la producción escrita en el aprendizaje constructivo. Conviene precisar en lo que sigue, los tipos de producción escrita que favorecen en mayor medida el cambio en los esquemas cognitivos. Este trabajo se limita a abordar una de las estrategias de producción escrita en el entorno escolar que puede potenciar el aprendizaje constructivo de contenidos: la producción de textos de orden argumentativo.

La Producción Escrita de Textos de Orden Argumentativo como una Estrategia Potenciadora del Aprendizaje Constructivo

Es pertinente aclarar que es diferente hablar de la argumentación como unidad abstracta y otra muy distinta, un texto cuyo orden discursivo predominante es

la argumentación. Sánchez (1992) y Alvarez (1994) mantienen esta distinción, alegando que un mismo texto puede tener al mismo tiempo varios órdenes del discurso, aunque predomine uno de ellos.

Afirma Sánchez (1992) que los tipos de textos tienen en común esquemas organizativos, contenidos y funciones típicas similares, que los insertan en una categoría textual tales como cuento, biografías, tesis, artículos de revistas especializadas, reportes informativos etc. Los órdenes del discurso, en cambio, representan la manera de relacionar los elementos del mundo que se distinguen por dos rasgos que van más allá del texto. Estos rasgos son unidad cognoscitiva mínima o focus contextual (que está representada en el orden argumentativo por la conclusión) y, las relaciones de coherencia. Dado estos criterios, la autora distingue cinco órdenes diferentes: descripción, narración, exposición, argumentación e instrucción.

Villegas (1996) coincide con el planteamiento de que un mismo texto puede incorporar distintos órdenes discursivos, pero que existe una macrofunción que determina a cuál orden se asimila un determinado tipo de texto. Desde este punto de vista, un artículo de opinión puede contener elementos de varios órdenes discursivos pero la macrofunción de ofrecer argumentos para convencer, lo ubican en el orden argumentativo. En tal sentido, un artículo de opinión es un tipo de texto distinto de una tesis, por ejemplo, pero ambos son textos de orden argumentativo.

Un texto de orden argumentativo es entonces aquel que se vale para su construcción "... del modo de organización argumentativo; posee como macrofunción ofrecer argumentos sobre una tesis esgrimida con la intención de convencer al receptor y lograr su adhesión a la conclusión a la que se llega" (Villegas, 1996, p. 59).

La función de la presencia de otros órdenes discursivos en este tipo de texto tiene un objetivo de soporte.

Como el texto de orden argumentativo se sirve del orden de la argumentación como orden discursivo. Se expondrá a continuación las características esenciales de la argumentación.

La argumentación

La argumentación tiene su origen en la controversia (Dolz, 1995). Puede surgir porque no se está de acuerdo con una opinión y se quiere rebatirla o, se esperan voces disidentes para la tesis propuesta, y hay que adelantarse para defenderla de eventuales objeciones.

El carácter polémico de la argumentación ocurre porque toma como objeto opiniones, actitudes o comportamientos discutibles y no verdades evidentes. Se presume que en la esfera del saber humano se parte de lo incierto, de lo probable, de lo aproximativo (Abbagnano, 1999). Al respecto Perelmal y Olbrechts, (1994) plantean que un enunciado pierde su estatuto privilegiado de hecho al ser puesto en duda y que "Desde el punto de vista argumentativo, sólo estamos en presencia de un hecho si podemos postular respecto a él un acuerdo universal, no controvertido. Pero entonces ningún enunciado tiene la seguridad de gozar definitivamente de este estatuto, pues el acuerdo siempre es susceptible de ser cuestionado de nuevo, y una de las partes en el debate puede negarle la calidad de hecho a lo que afirma el adversario" (p. 122).

Ello expone al argumentador en situación de influir en las opiniones, actitudes o comportamiento de un interlocutor, haciendo creíble o aceptable una conclusión, pero no necesariamente demostrándola. En este caso lo que el argumentador debe hacer es seleccionar los argumentos en función de la audiencia, esto es, tratar, en palabras de Aristóteles, de poner a la audiencia en una situación tal que se encuentre en la imposibilidad de rechazar las proposiciones presentadas (en Adam, 1995).

Para que pueda lograr una adhesión de la audiencia a la que pretende convencer, el argumentador debe entonces conocer cuales son las posturas previas que mantiene su público, para tratar de ajustarlas a su propuesta. Un discurso puede convencer a un tipo de público, pero no hacerlo con otro más preparado.

En cuanto a la estructura de la argumentación o secuencia prototípica, ésta presenta tres elementos fundamentales adoptado por los especialistas (ver revisión de Jáimez, 1996) La opinión o conclusión, justificación o fundamentación y una garantía, generalmente inferida, que permite captar la relación entre el fundamento o cuerpo argumentativo y la conclusión. Toulmin (1969) propone la estructura argumentativa expuesta en el cuadro 2.

1. Dato. La serie de hechos que se usan como argumentos. Por ejemplo, la proposición "Harry nació en Bermuda" sirve para justificar la tesis-conclusión "Harry es un sujeto británico".

Cuadro 2. Estructura argumentativa

Tomado de Toulmin (1969)

2. Garantía. En la afirmación "Harry nació en Bermuda y probablemente es Británico" existe un dato implícito o premisa cuyo contenido es más o menos el siguiente "Un hombre que nace en Bermuda probablemente será un sujeto británico". Este dato implícito es el que permite hacer la conexión lógica entre la primera proposición: "Harry nació en Bermuda" y la segunda "Harry es un sujeto británico".

3. Refutación. Los hechos enunciados en una argumentación conducen probablemente a una conclusión. La refutación sirve entonces para incluir aquellos casos de excepción que podrían conducir a una conclusión diferente. Si la refutación no es considerada podría ser usada por un oponente para destruir la argumentación. Siguiendo el ejemplo de Harry, la refutación en este caso puede ser alguna de estas proposiciones: "al menos que sus dos padres sean extranjeros" o bien , "al menos

que él se haya naturalizado Americano" . La refutación debe ser incluida en los casos donde la garantía sólo establece una relación de correlación y no a una relación invariable. Igualmente cuando una ley tiene excepciones.

Resulta lógico pensar que nadie va a usar la refutación para llegar a una conclusión diferente a la que se propone. La refutación se usa más bien para quitarle fuerza a argumentos contrarios, puesto que aunque han sido considerados, igual el argumentador llega a otra conclusión.

4. Soporte de la garantía. Representa el sustento de la garantía que le da mayor legitimidad. En el ejemplo que se viene desarrollando se presume que "un hombre que nace en Bermuda es un sujeto británico" pero este pensamiento puede ser objetado. Para evitar su refutación se sustentaría la garantía de "Un hombre que nace en Bermuda, será generalmente un sujeto británico" con el soporte "tomando en cuenta los siguientes estatutos y otras provisiones legales".

El soporte en este caso aporta mayor seguridad sin la cual la garantía podría perder autoridad, lo cual debilitaría el argumento que descansa en dicha garantía. El soporte no siempre es explícito si la garantía es aceptada. Sin embargo, la aceptación de una garantía es siempre provisional.

5. Calificador modal. La garantía puede conferir diferentes grados de fuerza a la conclusión que justifica. Algunas garantías autorizan a aceptar una conclusión inequívocamente, dado un dato o argumento. Éstas pueden calificar la conclusión con el adverbio "necesariamente". Otras garantías autorizan a la construcción del paso que va desde el dato a la conclusión o tentativamente o bajo condiciones de excepción. En estos casos los calificadores modales "probablemente",

"presumiblemente" toman lugar (Toulmin, 1969, p. 100). En el ejemplo que se viene desarrollando, para soportar la conclusión "Harry es un sujeto británico", se apela al dato "Harry nació en Bermuda", y la garantía puede ser establecida en la forma "un hombre nacido en Bermuda puede ser tomado como un sujeto británico": desde que los asuntos de nacionalidad son siempre sujeto de calificaciones y condiciones, se tendrá que insertar entonces el calificador modal "presumiblemente" en frente de la conclusión.

6. Tesis-conclusión. Es lo que se infiere de los hechos mencionados que en esencia es la tesis propuesta por el autor. En el ejemplo desarrollado sería "Harry es un sujeto Británico".

Adam (1995) incorpora en la estructura argumentativa propuesta por Toulmin (1969) el elemento "tesis anterior". Como se afirmó antes, la argumentación se origina en la controversia, por tanto, se sitúa siempre en función a otra opinión explícita o implícita. Para Adam (1995) ésta puede no estar expresada abiertamente en el discurso y no necesariamente estar al principio o al final.

En consecuencia, la organización de la secuencia argumentativa no es en ningún modo lineal ni todos sus elementos deben estar explícitos. La tesis anterior, incluso la nueva, puede no estar explicita pero admite inferirse, así como puede formularse al principio y luego no ser mencionada al final. También es factible escoger entre un orden de presentación regresivo o progresivo. El orden progresivo es paralelo con el razonamiento. Se sigue un esquema secuencial de *datos-inferencia-conclusión*, y se concluye que dado estos datos, se infiere, *por tanto*, la siguiente conclusión. En el orden regresivo, se parte de la conclusión y ésta debe ser

justificada. Por ejemplo, "las mujeres no deben practicar deportes como el boxeo *porque* son delicadas". En tal sentido, "el orden progresivo lleva a concluir, mientras que el orden regresivo es más bien el de la prueba y la explicación" (Adam, 1995, p. 15).

En cuanto a la coherencia de la argumentación, Van Dijk (1998) distingue entre dos tipos de coherencia: una global, que caracteriza el texto como un todo y otra lineal, que se refiere a las relaciones semánticas entre proposiciones individuales de la secuencia. La coherencia global de los textos de orden argumentativo viene dada por las relaciones entre sus elementos esenciales: los argumentos y la conclusión. Un texto de orden argumentativo es coherente cuando "... los hechos que refiere no necesariamente presentan una vinculación entre sí, sino con una conclusión que es la que representa la posición del autor. Los hechos en el orden argumentativo se constituyen precisamente en argumentos a favor o en contra de una determinada posición..." (Sánchez, 1993, pp. 78) es este tipo de coherencia la que caracteriza al texto de orden argumentativo.

La coherencia lineal o local ocurre de igual forma que con los textos de orden expositivo. Sucede cuando proposiciones o el significado que subyace en una frase o oración simple, están relacionadas dentro de alguna situación posible real o supuesta (Van Dijk, 1998, pp. 25 y siguientes). Las relaciones que pueden darse entre proposiciones son de adición, ejemplificación, concesión, causalidad, especificación, aclaratoria, entre otras (Sánchez, 1992).

El Carácter Dialógico del Texto de Orden Argumentativo y el Aprendizaje Constructivo

Varios autores (Adam, 1995; Camps, 1995; Cano, 1999) coinciden en la potencialidad dialógica del texto argumentativo. El diálogo es inherente a la argumentación puesto que exige la consideración de una audiencia imaginaria, sobre la que se debe prever sus visiones del tópico y posibles objeciones a la tesis que se propone, con el fin de adelantarse y no abrir espacios a un contra discurso. Esto quiere decir, que el escritor debería visualizar una situación en la cual conversa con un interlocutor imaginario. En esta discusión, debe extenderse hasta que al interlocutor no le queden contra argumentos que debiliten la tesis propuesta. La dialogicidad ocurre porque "la argumentación presupone una diferencia en la representación de una determinada situación y una cierta resistencia al punto de vista y a las razones del argumentador" (Camps, 1995, p. 52)

El instrumento que hace de la argumentación una producción dialógica se basa en la contra argumentación, cuyas estructuras más importantes son la concesión y la refutación, esta última incluída en el esquema de Toulmil (1969).

La concesión consiste en aceptar una proposición que parece contraria a la tesis que se defiende para limitar su fuerza, por ejemplo: "los chicos y las chicas tienen una preparación física diferente, las chicas son en general más flexibles y los chicos son más rígidos, pero esto no quiere decir que no puedan practicar el deporte juntos. Siempre se pueden aprender tácticas y formas de jugar viendo cómo lo hacen los demás" (Camps, 1995, p 53).

El uso de la contra argumentación hace perder fuerza a los argumentos contrarios ya que, aun cuando se han tomado en cuenta, no han servido para disuadir al argumentador. De igual forma, sirven para construir la imagen de la audiencia a la que se dirige el texto (Camps, 1995).

De ningún modo hace al texto incoherente, el uso de contra argumentos puesto que, como se dijo anteriormente, la coherencia de un texto argumentativo no está en función a las relaciones entre los argumentos ente sí, sino entre los argumentos y la tesis que se defiende. En tal sentido, se puede hacer uso de argumentos contrarios a la tesis defendida, pero que considerados globalmente, sirven para reforzar la tesis propuesta, puesto que se están usando para debilitar aquellos argumentos opuestos. Es una anticipación hacia los posibles oponentes: "Se contraponen ideas, unas asumidas por el argumentador y otras que el argumentador no asume o asume parcialmente y que pone en boca de otros enunciadores para contrarréstalas con los propios argumentos. Este es el juego dialógico fundamental de la argumentación y que se pone de manifiesto en la interrelación entre argumentos y contra-argumentos" (Camps, 1995).

¿Qué relación existe entonces, entre la producción de textos de orden argumentativo y el aprendizaje constructivo de un tópico?. En secciones anteriores se desarrolló la tesis de que el acto de producir un texto escrito involucra al escritor en una serie de restricciones, cuyo logro produce cambios en los esquemas de su conocimiento. No toda producción textual, sin embargo, genera las mismas restricciones y, por ende, los mismos grados de significatividad en la construcción de

conocimiento, como indican algunos estudios que son abordados en la siguiente sección.

El carácter dialógico del texto argumentativo ofrece una oportunidad única de confrontar al escritor con sus propias concepciones. Este acto lo puede llevar a darse cuenta de posibles errores, complicaciones, vacíos de información que posee y que debe resolver, para lograr el objetivo de convencer a la audiencia. En el momento en que se anticipa a opiniones contrarias a su tesis, ejercita un cuestionamiento hipotético a sus posturas, y sus respuestas deben ser convincentes, pero no solo para la audiencia, sino principalmente, para el escritor mismo.

Paulo Freire (1999, p. 112) ha dicho sobre la potencialidad del diálogo como estrategia de aprendizaje constructivo, que éste no nivela a los sujetos ni los reduce el uno al otro, sino más bien, hace que los sujetos dialógicos crezcan uno con el otro. Está claro, que en la producción de textos argumentativos no existe un dialogo real, sino un diálogo con una audiencia imaginaria. Pero este diálogo hipotético, crea una situación de confrontación con los propios saberes, que debe ser resuelta por el escritor y, esta resolución podría significar un cambio en los esquemas cognitivos del sujeto que escribe.

Otro aspecto que vale la pena destacar, es que la producción de textos argumentativos, expone al escritor en la situación de explorar los propios límites en sus concepciones. Bruner (1987, p. 90) afirma que para evitar crear mentes pasivas, deben usarse las hipótesis y, tratar de explorarlas hasta sus últimas consecuencias, debido a que las personas necesitan comprobar las fronteras de sus conceptos. Si esto

es así, la argumentación y contra-argumentación podrían ser una gran oportunidad de explorar los confines de una hipótesis, que en este caso, sería la tesis que se propone.

Apoyos Experimentales

Las investigaciones que se han realizado sobre las relaciones entre producción escrita y aprendizajes de contenidos arrojan resultados interesantes pero poco definitivos. Se hace difícil comparar un estudio con otro puesto que las diferencias en el abordaje se dan en aspectos como la edad del grupo, experticia en escritura, tipo de tarea de escritura, metodología de recolección de información y la forma de evaluación del aprendizaje.

Las relaciones más comunes que se han estudiado son las que las que han comparado la producción de textos argumentativos con otras tareas tales como, contestar a preguntas de comprensión (Langer y Applebee, 1987; Marshall, 1987; Newell, 1984; Newell y Winograd, 1995) aunque también se han comparado los efectos sobre el aprendizaje entre la escritura argumentativa y la toma de notas (Newell, 1984; Shinmmerlik y Nolan, 1976), el resumen (Durst, 1987) y la narración (Voss y Wiley, 1997).

Los indicadores de aprendizaje evaluados en las investigaciones referidas y otras (ver revisión Schumacher y Gradwohl, 1991) son heterogéneos y abarcan aspectos como Aplicación de conceptos, recuerdo de información, organización de la información, y estrategias cognitivas involucradas. Los hallazgos de las investigaciones, a pesar de lo heterogéneas, indican que diferentes tipos de tareas de escritura resultan en diferentes resultados en los diversos aspectos del aprendizaje, lo

cual refuerza la tesis propuesta en este trabajo. Se presenta a continuación resultados de los estudios que abordaron los aspectos del aprendizaje que se usaron como indicadores para el presente estudio: a) recuerdo, b) organización de la información, y c) estrategias cognitivas.

Efectos sobre el recuerdo.

La memorización de un evento o información depende de la intensidad cognoscitiva y emocional de la información. Esta intensidad está determinada por la relación entre un estímulo potencialmente intenso y quien lo percibe (Hernández y García, 1991, p. 293-295). Se distinguen tres causas interrelacionadas de la distintividad, que contribuyen a la memorización: la repetición, la conexión motivacional, siendo la más interesante para nuestro análisis el tercer factor, el de la asociación.

En el caso de la asociación, es más fácil captar un conjunto de trozos (*chunks*) o categorías, que recordar elementos sueltos (*bits*) (Atkinson y Shiffrin, 1983). Ello permite presumir que mientras mejor organizada está una información es más susceptible de ser recordada. Si la producción de textos argumentativos contribuye a una organización idiosincrásica de la información al hilvanar en un todo coherente los argumentos y la tesis, esta organización, por ser de mayor significatividad, debería contribuir en consecuencia a una mejor memorización.

Como la producción de un texto argumentativo implica una reorganización del material en función de ajustar los argumentos a la tesis en forma coherente, se presume que la organización del texto escrito será diferente a la del texto fuente y

tendrá un carácter personal. Esta reorganización coadyuva a un mejoramiento del recuerdo de la prosa, con relación a la escritura que organiza la información en el mismo orden secuencial en que la información es presentada en un pasaje (Shimmerlik y Nolan, 1976).

Sin embargo, en las investigaciones en las que se han comparado la producción de textos argumentativos con otros tipos de escritura, los hallazgos no coinciden totalmente. Newell (1984) reporta en un estudio cualitativo realizado con ocho estudiantes de secundaria que no hubo diferencias significativas en el recuerdo, producto de la asignación de distintas tareas de escritura como la toma de notas, contestar a preguntas anexas, y escribir un ensayo argumentativo.

Langer y Applebee (1987) consiguieron diferencias en el recuerdo en un estudio realizado con estudiantes de secundaria, en el cual se evaluaron los efectos de tres condiciones de estudio: (a) lectura sin escritura, (b) responder en forma breve a preguntas de comprensión, y (c) producir un texto argumentativo. Ellos encontraron que cualquier condición de escritura mejora el recuerdo en relación con una condición de estudio únicamente, pero cuando se compararon ambas tareas de escritura, los estudiantes en la condición de responder a preguntas recordaron más unidades informativas sobre el texto en general que los que produjeron textos argumentativos. Sin embargo, la información recordada por los que escribieron textos argumentativos estaba mucho mejor organizada en términos de abstracción y organización.

En un estudio posterior realizado por Newell y Winograd (1995), sobre el recuerdo y la aplicación de conceptos en estudiantes de 11vo grado en un curso de

Historia de Estados Unidos, realizado mediante una combinación de técnicas experimentales y cualitativas en que compararon los efectos de tres condiciones de estudio: lectura / revisión, lectura / contestar, a 20 preguntas de estudio y lectura / elaboración de composiciones argumentativas,. Ellos hallaron que los estudiantes que habían trabajado en la condición de escritura argumentativa recordaban más sobre el contenido manipulado – trabajado en la escritura – que quienes habían contestado a preguntas, aunque en recuerdo general sobre el contenido, los que habían contestado a preguntas, recordaron más, lo cual coincide con los hallazgos de Langer y Applebee (1987) ya mencionados.

El hecho de que los alumnos que contestaran a preguntas pudieran recordar mas información de los pasajes fue porque las veinte preguntas que habían sido asignadas a los estudiantes de esa condición, les permitían prestar su atención sobre un área más amplia del contenido. Mientras que el uso de escritura argumentativa los incitaba a focalizar sobre un volumen más estrecho de información, pero en mayor profundidad.

Organización de la información.

En la medida en que las relaciones entre ideas sean más numerosas y complejas, se entiende que el aprendizaje tiene un mayor grado de significatividad (Coll y Martín, 1994), pues el aprendizaje nunca es algo definitivo, ya que se están aprendiendo ideas, modificándolas o haciéndolas más explícitas, a medida que se van diferenciando e integrando (Novak y Gowing, 1988). En tal sentido, la producción de textos de orden argumentativo, por las demandas de la tarea, fomenta la

reorganización de ideas en forma subordinada, suproaordenada y combinatoria. Esta organización responde a la búsqueda de coherencia entre la tesis y el cuerpo argumentativo.

Como los cambios en la estructura cognitiva no se pueden ver directamente, la información organizada en un texto, mapa de conceptos u otro instrumento de validación, sirve para inferir las relaciones que existen entre las ideas, los errores conceptuales, la jerarquización, y la presencia de ideas cruzadas en la mente del sujeto.

Las investigaciones que se reportan muestran efectos superiores de la producción de textos argumentativos con relación a otras tareas de producción escrita en la organización de la información. En el estudio ya referido de Newell (1984), se encontró que los estudiantes que escribían en forma argumentativa buscaban integrar sus conocimientos previos, como los elementos de la prosa en el texto, y estas asociaciones tenían un carácter más inclusivo o abstracto. Adicionalmente, aplicaron tres conceptos claves a nuevas situaciones y realizaron conexiones con la información más allá de las que había en el material de lectura, mientras que en las tareas de contestar a preguntas y toma de notas indicaban que los pasajes de las prosas permanecían aislados.

Newell y Winograd (1995) encontraron que cuando se pidió a los estudiantes que usaran tres de los conceptos relevantes de la lectura en una exposición coherente, en la que se tomaba en cuenta la evidencia de comprensión del concepto central y la habilidad para organizar coherentemente el significado del concepto, integrando información de las lecturas y de otras fuentes; los estudiantes que produjeron textos

argumentativos construyeron relaciones entre los conceptos claves de la lectura y sus conocimientos previos. Esta vinculación entre los conocimientos previos y los pasajes de la lectura indicó mayor comprensión de las lecturas de quienes produjeron textos argumentativos que aquellos que solo leyeron o contestaron a preguntas de comprensión. Entre estos dos últimos, sin embargo, no hubo diferencias significativas.

Durst (1987) en un estudio con veinte estudiantes de 11vo grado en una condición de lectura / escritura de resúmenes comparada con la de lectura / escritura de un texto argumentativo, realizada con materiales históricos, encontró que la estructura de los textos argumentativos mostraban una mayor jerarquización de acuerdo a los Modelos de Meyer y Langer (Citados en Durst, 1987), y una mayor conexión y articulación entre las unidades de información de las lecturas. Igual resultado consiguieron Voss y Wiley (1997), en un estudio experimental con estudiantes de secundaria al comparar la estructura textual de aquellos que escribían composiciones argumentativas sobre fuentes documentales históricas, en vez de narraciones o historias, los que produjeron estructuras textuales superiores, según la taxonomía de Meyer, citada en Voss y Wiley, (1997). Ellos presentaban en sus escritos un mayor grado de conexiones de las ideas del texto y de éstas con sus conocimientos previos, así como más explicaciones y mayor proporción de oraciones transformadas en vez de parafraseadas, o tomadas directamente del texto.

Estos hallazgos sugieren que la producción de textos argumentativos contribuye a un mayor nivel de organización de la información manipulada respecto

de las otras condiciones de estudio, indicador de un mayor grado de significatividad del aprendizaje.

Estrategias de aprendizaje y composición.

Un aspecto de interés en las investigaciones que aportan mucha información sobre el proceso de aprendizaje es el estudio de los procesos y estrategias cognitivas en que se ve envuelto el escritor mientras compone un texto escrito. Para este fin los investigadores han usado como técnica el uso de protocolos de voz alta que consisten en verbalizar todo lo que se está pensando mientras se produce el texto.

De acuerdo a dos estudios que se reseñan a continuación, la producción de textos argumentativos implica mayores demandas cognitivas y fomenta el uso de estrategias más complejas de aprendizaje que otras situaciones de escritura. En un estudio cualitativo con ocho estudiantes de bachillerato realizado por Newell (1984), sobre dos áreas de contenido – ciencias naturales y ciencias sociales- y con distintas tareas de escritura: toma de nota, respuesta a preguntas anexas, producción de texto argumentativo, se encontró que los alumnos que escribían argumentos requerían mucho mayor tiempo para pensar y para considerar el tema que en los otros dos tipos de escritura, y que empleaban en general más estrategias de escritura y aprendizaje en comparación a los otros dos tipos de escritura.

Cuando se compara la planificación del escrito entre los que contestaron a preguntas y quienes produjeron textos argumentativos se encuentra que los que contestaron a preguntas de comprensión planificaron en el ámbito local o aislado, mientras que los que produjeron textos argumentativos debían trabajar la información

como un todo. Además tuvieron que reordenar y reestructurar la información para que respondiese a sus objetivos, lo que no ocurrió en las otras dos condiciones.

Durst (1987) estudió también los procesos cognitivos en los que se involucran los estudiantes cuando escriben argumentaciones. Él trabajó con 20 alumnos de 11vo grado de nivel alto y promedio en habilidades de escritura, quienes escribieron resúmenes o argumentaciones sobre textos históricos. El análisis de protocolos en voz alta mientras componían, así como el análisis de los textos producidos por los estudiantes, llevan a inferir que cuando ellos construyen y defienden sus propios puntos de vista usan una mayor variedad así como complejas estrategias de aprendizaje y composición como el nivel de las preguntas, planificación sobre el texto global, construcción de significados, tiempo dedicado a la evaluación de las ideas y el lenguaje, que cuando escribían resúmenes. Estos resultados sugieren que hay mayor esfuerzo y uso de estrategias de aprendizaje cuando se produce un texto argumentativo que uno expositivo, en este caso, un resumen.

Para sintetizar, en este capítulo se ha trabajado con las nociones de aprendizaje constructivo, los modelos de composición que explican las relaciones entre aprendizaje y producción de textos, se ha abordado la propuesta de los textos de orden argumentativo como estrategia potenciadora del aprendizaje constructivo y reseñas experimentales. En el siguiente capítulo, se presentará la metodología que se siguió en esta investigación para fortalecer el supuesto teórico de la producción de textos de orden argumentativo como estrategia potenciadora del aprendizaje constructivo.

CAPITULO III: METODOLOGÍA

Modelo Metodológico

Para lograr el objetivo de la investigación, se realizó un estudio de caso interpretativo*, con dos estudiantes de primer año del ciclo diversificado, que cursaban Historia Contemporánea de Venezuela, en dos condiciones de producción textual: Lectura / Discusión / Producción de un texto argumentativo en contraste con la de Lectura / discusión / Producción de un texto expositivo.

El estudio de caso es un método de estudio que apunta a adquirir una percepción más completa e intensa del objeto, cuyos atributos se pueden entender en su totalidad solamente en el momento en el que se examinan las partes simultáneamente (Pérez Serrano, 1994). En tal sentido, se intentó conocer en su complejidad el evento de componer dos tipos de textos con relación al aprendizaje constructivo

Este método se ajustó más que otro al objetivo de la investigación porque los antecedentes de investigación vinculados a la línea que estudia la relación producción escrita / aprendizaje corresponde a contextos diferentes al venezolano. Ello supone un desconocimiento de las variables contextuales que podrían intervenir. Se consideró entonces, abordar el tema en forma holística para detectar variables difíciles de

---

- Para Pérez Serrano (1994, pp. 98) el estudio de caso interpretativo para diferenciarlo del descriptivo y el evaluativo, es aquel que parte de una teoría preexistente y usa los datos descriptivos para ilustrar, defender o desafiar presupuestos teóricos defendidos antes de recoger los datos. El nivel de abstracción y conceptualización puede ir desde la sugerencia de relaciones entre variables o aspectos del objeto hasta la construcción de una teoría.

predecir a partir de experiencias foráneas y que serían de gran utilidad en futuras investigaciones.

Se buscó establecer explicaciones sobre una situación concreta tal como operó en su entorno natural. Siendo que este último involucró una situación real, la manipulación de variables resulta difícil y, más que aislarlas, se intentó explorar el proceso globalmente, para luego generar categorías de análisis que permitieran conocer, dentro de un enfoque cualitativo, las posibles relaciones de la producción de textos argumentativos con el aprendizaje constructivo.

Para la realización de este estudio el investigador trabajó durante un período de dos meses y medio como profesor de Historia Contemporánea de Venezuela y parte de los trabajos asignados, en calidad de tareas escolares, constituyen los instrumentos de recolección de información.

Sujetos del Estudio

Para realizar el estudio de campo, se trabajo con dos grupos de sujetos: La muestra referencial, la cual está formada por los cuarenta y seis alumnos que cursaban Historia Contemporánea de Venezuela, en el nivel de Primer año del Ciclo Diversificado, en un Colegio del Suroeste de la capital. Debido a que es importante establecer referentes contextuales en el que se desenvolvieron los sujetos de la muestra real, los de la muestra referencial participan en el estudio, en la medida en que aportan información sobre el contexto educativo en el que se desenvuelven los sujetos reales.

La muestra real, formada por Karina y Marlene [nombres ficticios], las cuales formaban parte del mismo curso de Historia Contemporánea de Venezuela. Son los sujetos con quienes se validaron las hipótesis de trabajo.

Aspectos del Estudio

A pesar de que en la investigación cualitativa la realidad se estudia como una totalidad, existen aspectos en los que el investigador centra su atención. En tal sentido, los aspectos que merecen mayor atención en este estudio son aquellos que reflejen las relaciones entre aprendizaje constructivo y dos condiciones de producción textual: a) la producción de texto de orden argumentativo como tal, y b) el texto argumentativo en comparación con la producción de un texto de orden expositivo.

Aprendizaje Constructivo

Es un cambio que ocurre en la estructura cognoscitiva por la interacción entre los conocimientos previos y la información nueva. Estos cambios tienen grados de significatividad que dependen de la amplitud y complejidad de las relaciones que se establecen entre los significados construidos al respecto y los significados ya existentes.

Indicadores de aprendizaje evaluados en la investigación

a. Expresión de proposiciones recordadas contenidas en el material leído y escrito (evaluadas con mapa de conceptos II)

b. Organización de las proposiciones recordadas (evaluadas con mapa de conceptos II)

c. Empleo de estrategias de aprendizaje utilizadas durante la producción de textos argumentativos y expositivos (evaluadas a través de protocolos de voz y entrevista retrospectiva)

Condiciones de producción textual

a. Producción de texto de orden expositivo
b. Producción de texto de orden argumentativo

Hipótesis de Trabajo

1. "La producción de textos escritos, argumentativos o expositivos, es una estrategia potenciadora del aprendizaje constructivo".
2. "La producción de textos escritos de orden argumentativo es una herramienta más eficiente para el aprendizaje constructivo que la de textos de orden expositivo, porque:
    a. Involucra al escritor en estrategias de aprendizaje y de composición de más alto nivel.
    b. Conlleva a una organización de la información más idiosincrásica que implica mayor grado de significatividad y
    c. La información es mejor recordada".

Instrumentos de Recolección de Información

Dado que la investigación se desarrolló en una situación natural en la que el investigador trabajó como profesor de Historia Contemporánea de Venezuela, parte de los instrumentos que sirvieron para recoger información: material de lectura,

textos producidos, mapas de conceptos y registro de notas del investigador, se corresponden con los utilizados en las secuencias pedagógicas para el desarrollo normal de las clases. Otros instrumentos complementan la batería de medios utilizados en la recogida de información: protocolos de composición en voz alta, entrevista retrospectiva a Karina y Marlene, entrevista al personal del colegio. A continuación, se describen los instrumentos pertinentes usados para el análisis de la información.

Material de Lectura

Se usaron dos sets de materiales de lectura: el primer set correspondió a dos capítulos sobre la situación económica en los primeros años de la República de Venezuela, pero de distintos autores cuya finalidad fue la lectura y producción de un mapa de conceptos que integrara las nociones más importantes para el estudiante.

El segundo set estuvo conformado por dos capítulos correspondientes a una tesis doctoral sobre La Violencia Rural en Venezuela en los años 1840-1858. Dicho material posee datos documentales de gran riqueza y notas explicativas a pie de página, con datos históricos de primera fuente. Están organizados en forma analítica, es decir, no siguen una secuencia cronológica sino temática, de acuerdo al criterio del autor. Fueron utilizados para producir el texto argumentativo y el expositivo.

Textos de Orden Argumentativo y de Orden Expositivo Producidos por los Sujetos Reales (Anexo C)

Las dos estudiantes que forman la muestra real produjeron un texto de orden expositivo y argumentativo respectivamente, partiendo de la lectura y discusión

previa del material de lectura. Estos fueron analizados desde el punto de vista de la coherencia y extensión. Luego, se correlacionaron con otros instrumentos para un análisis global.

El texto de orden argumentativo. Este tipo de texto incluye una tesis, un cuerpo argumentativo y una conclusión, como elementos básicos que muestran la relación entre hechos y opiniones. Los elementos que dan cuenta de la secuencia argumentativa completa están explícitos en el capítulo II, sección 3.1. de este documento.

La tarea de producción de este texto, consistió en una pregunta cuyo propósito era contradecir una de las tesis propuestas por el autor del texto fuente:

> "Robert Mathews afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847 y usted está en desacuerdo. Argumente con ejemplos por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad de los levantamientos armados."

El texto de orden expositivo. A diferencia del argumentativo, no tiene intención de convencer puesto que se suponen con valor de verdad. Su función es informativa. Son producto de un proceso de análisis y síntesis de hechos y conceptos. Las relaciones de coherencias pueden darse en forma local o global.

La coherencia local está dada por la función que tiene un enunciado con respecto al precedente o siguiente tal como ejemplificar, especificar o aclarar lo dicho previamente. La global, que se refieren al texto como un todo, está constituida por categorías como definición, clasificación, causas, consecuencias, etc., referentes a un mismo tópico (Sánchez, 1993).

Para la asignación de la tarea, el texto de orden expositivo también se formuló como una pregunta, pero en este caso, sólo tenían que informar lo que había ocurrido, de acuerdo a los datos extraídos de la lectura y siguiendo la argumentación del autor del texto fuente:

> "José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores ¿Cómo se explica que once años después, una coalición de los partidos mencionados lo sacara del poder y que se encuentre prácticamente solo?"

Protocolos de Composición en Voz Alta de las dos Estudiantes que Participaron en el Estudio (Anexo A)

Uno de los supuestos de la investigación es que los textos de orden argumentativo fomentan en los escritores el uso de estrategias de aprendizaje y composición de más alto nivel que la producción de textos de orden argumentativo. Este instrumento se usó para determinar las estrategias que asumieron las estudiantes durante la producción textual.

Debido a lo difícil que es inferir las diversas estrategias de aprendizaje y/o de composición en que se envuelven los escritores mientras componen, a partir de los textos escritos, diversos investigadores han usado los protocolos de voz para inducir procesos y estrategias no visibles en los productos escritos (Durst, 1989; Emig, 1971; Fower y Hayes; 1980a; 1980b; Marshall, 1987; Newell, 1984). Se parte del supuesto de que el texto no refleja todo lo que el alumno sabe. Tampoco dicen de los procesos que lo han conducido a un producto determinado, conformados por variables distintas al aprendizaje en sí mismo.

Los protocolos de voz consisten en verbalizar el proceso de composición mientras éste ocurre: vacilaciones, rodeos, errores y correcciones, frases inacabadas, ideas que desecharon, planificación y evaluación del texto producido. El objetivo, en el caso de esta investigación, fue determinar las estrategias de aprendizaje y composición que asumían las estudiantes mientras producían los dos textos.

Las grabaciones se transcribieron y fueron divididas en proposiciones* para luego incluirlas en categorías que reflejaran las distintas estrategias de aprendizaje en que se involucraron Karina y Marlene mientras producían los textos argumentativo y expositivo. Las categorías que se tomaron como modelo fueron las propuestas por Durst (1989), pero incorporando sub-categorías que permitieran una mejor comprensión del fenómeno. En el cuadro 3 (página siguiente) está el formato de categorías que se usó para analizar la información procedente de las grabaciones.

Entrevista Retrospectiva a las dos Estudiantes que Participaron en el Estudio (anexo B)

A fin de complementar los datos aportados por los protocolos en voz alta, se le hizo una entrevista abierta a las dos alumnas, dos días después de haber realizado la tarea de producción escrita. El objetivo fue recabar información complementaria, sobre las estrategias de aprendizaje que habían usado, durante la producción textual. También se intentó conocer sus percepciones del aprendizaje logrado. Cabe destacar que la utilización de este instrumento en combinación con los protocolos de voz es una innovación de este estudio. Anteriormente fue utilizado por Newell (1996) pero

* Proposiciones : la unidad semántica más pequeña con valor de verdad. Es el significado que subyace en una cláusula u oración simple (Van Dijk, 1998, pp. 27). En tal sentido una proposición no necesariamente se corresponde, en el sentido gramatical, con una oración o frase.

como instrumento único para acercarse al proceso de composición, más no la utilización de ambos instrumentos.

Cuadro 3. Estrategias de aprendizaje y composición

1. Hacerse preguntas
1.1. Preguntas de bajo nivel El escritor se hace preguntas fácilmente deducibles del texto o que indican una focalización hacia un aspecto local de la escritura. Ejemplo: ¿Qué era lo que decían los hacendados?; ¿Qué hacen los bandoleros?; ¿Debo poner coma o punto y aparte? ¿Cómo se escribe corrupción?
1.2. Preguntas de alto nivel Expresa falta de comprensión en aspectos de la tarea de escritura en sí misma o acerca de puntos no presentes directamente en la lectura. Ejemplos: estoy pensando si serán convincentes mis argumentos; ¿Debería poner un párrafo entre estos dos? ¿Cómo relaciono estos hechos con la tesis?
2. Planificación
2.1. Nivel local o bajo nivel La planificación es en el ámbito local. Sobre lo que se escribirá en lo inmediato tal como viene a la mente. Ej: "entonces este párrafo es sobre las bandas".
2.2. Nivel global o alto nivel Más global o abstracto. La planificación está centrada en un nivel global o macro estructural del texto y del contenido. Se muestra interés por la relación entre todos los elementos del texto en construcción y por relacionar ideas no relacionadas en el texto fuente.
"Necesito una tesis, tres argumentos y la conclusión"; "todos estos son ejemplos de problemas con el gobierno, la segunda sección es relacionar como estos problemas con el gobierno conllevan a rebeliones y por último la conclusión de que son dichos problemas y no la propaganda lo que causa las rebeliones".
3. Elaboración de la información
3.1 Repetición del contenido o bajo nivel Los hechos que se describen y usan como argumentos repiten la redacción del autor del texto base o de las propias palabras del escritor.
3.2. Parafraseo o mediano nivel Se repiten datos y hechos que suministra el autor del texto base pero con las propias palabras del escritor
3.3.Construye significado o alto nivel Forma nuevas ideas o relaciones entre las ideas desde los conceptos e informaciones extraídas del texto. Generaliza, soporta una generalización, relaciona el contenido con experiencias personales.
4. Consideraciones retóricas o de alto nivel
El escritor se fija como meta cumplir con los requisitos de la audiencia que leerá el producto, así como el tipo de texto que exige la tarea: los rasgos del texto argumentativo son considerados para el éxito de la tarea.
5. Evaluación
5.1. Evaluación: revisa y comenta la adecuación del texto o del propio proceso cognitivo (metacognición). El escritor revisa con el fin de detectar errores u omisiones, considera si está completo o no el texto. Pasa por su mente las opciones de incorporar otros contenidos e ideas dentro del texto así como quitar párrafos, oraciones y palabras. También incluye la valoración de la propia conducta durante el proceso. Ejemplo: "estoy repitiendo mucho"; "me gusta, está bien así".
5.2. Evaluación: corrección superficial o bajo nivel El escritor efectúa correcciones en el ámbito de palabras u oraciones de cualquier producto que este haya puesto en palabras, ya sea al nivel de lectura, escritura o hablado. Su propósito es corregir violaciones en las convenciones de la escritura y el significado de las palabras.
5.3. Evaluación: corrección macro estructural o alto nivel Está enfocada a corregir aquello que afecta el contenido de las ideas y su ordenación global. Modifica la macro estructura para incorporar ideas nuevas. También implica correcciones que afecten la comprensión y aceptación por parte del lector.

Mapas de Conceptos (Fig. 1,2,3,4)

Los mapas de conceptos son un instrumento de gran utilidad para la evaluación de los aprendizajes. Se inspira en la teoría de Ausubel del aprendizaje significativo (en Novak y Gowing, 1988, pp. 118-134) y muy especialmente en tres ideas: a) la estructura cognitiva está organizada jerárquicamente con las proposiciones y los conceptos menos generales y más específicos subordinados a las proposiciones y conceptos más generales e inclusivos; b) los conceptos en la estructura cognitiva sufren una *diferenciación progresiva* que hace que se discrimine el mayor grado de inclusividad y la especificidad de las regularidades en los objetos y hechos y que se reconozcan más vínculos proposicionales con otros conceptos y c) tiene lugar una *reconciliación integradora* cuando se reconoce que dos o más conceptos son relacionables en términos de nuevos significados proposicionales y/o cuando se resuelven conflictos de significado en los conceptos.

Los indicadores que se usan de acuerdo a la propuesta de Novak y Gowing (1988) para evaluar el mapa de conceptos, son:

a. Niveles jerárquicos. Para esto se cuenta el número de jerarquías válidas en los segmentos más ramificados del mapa. No se deben considerar como niveles de las jerarquías las palabras que estén simplemente encadenadas, sin claras relaciones conceptuales de subordinación.

b. Relaciones válidas. Son aquellas que forman proposiciones válidas, es decir sin errores conceptuales.

c. Relaciones cruzadas. Que muestren relaciones válidas entre dos segmentos distintos de la jerarquía conceptual. Generalmente son indicadores de reconciliación integradora.

Para el análisis de la información las alumnas produjeron dos mapas con dos propósitos distintos, pero complementarios.

Mapa I (Fig. 1 y 2). Se realizó con el fin de detectar la capacidad de organizar información leída prescindiendo del acto de escribir previamente. Se supuso que un mapa construido desde la lectura únicamente, se ajustaría en mayor medida a la organización del autor que uno hecho posteriormente a la producción de un texto escrito. En el segundo caso, se esperaría que la información se organizara siguiendo preferentemente la organización desarrollada en el texto escrito. Con ello esta última tendría un carácter más personal y conllevaría a un mayor grado de significatividad, lo cual sería coherente con la primera hipótesis de la investigación.

En tal sentido, un primer mapa (mapa I) se usó tras una situación de lectura únicamente para compararlo con un segundo mapa que se haría luego de haber leído y producido los dos textos, argumentativo y expositivo (mapa II). La tarea consistió en asignar un mapa en el que tenían que integrar dos textos de autores diferentes sobre un tópico común, luego de haberlos leído.

Los indicadores de evaluación de este mapa surgieron de la adaptación de los propuestos por Novak y Gowing (1988) y fueron los siguientes:

a. Número de niveles jerárquicos. Se comparó cuantos niveles jerárquicos produjeron las estudiantes en comparación con los producidos por los autores

del material de lectura fuente. Se observó si la categorización era propia o solo era un reconocimiento de la presentada por los autores.

b. Número de relaciones o enlaces cruzados. Que generalmente indican relaciones novedosas para el aprendiz no conscientes desde el principio de la elaboración del mapa.

c. Número de enlaces no válidos. Para detectar posibles errores conceptuales.

A fin de evitar el solapamiento de la acción de construir un mapa de conceptos con la de producir un texto, las estudiantes produjeron el primer mapa, usando diferente material de lectura de aquel que fue trabajado en la producción de los textos.

Mapa II (Fig. 3 y 4). Este mapa se usó con dos fines: a) evaluar el aprendizaje, en sus aspectos de recuerdo y organización de la información, ocurrido una semana posterior a la producción de los textos argumentativo y expositivo respectivamente y b) comparar con el mapa I que tan diferente de la organización del autor resultó el mapa II.

Para realizar la tarea se suministró una lista de palabras claves (conceptos) contenidas en los dos capítulos utilizados como material de lectura para la construcción de los textos. Estas palabras servirían como pistas de recuerdo, puesto que no tuvieron acceso a los materiales de lectura ni a los textos producidos durante esta fase. Con las palabras claves debían construir todas las relaciones significativas que pudieran hallar entre los conceptos para componer proposiciones.

Los indicadores de aprendizaje que se evaluaron a través de este mapa fueron los siguientes:

a. Numero de proposiciones recordadas. Se comparó cuáles de ellas se correspondían con el material de lectura y cuáles con lo que se había escrito o verbalizado durante el proceso de composición. También se discriminó si el número de proposiciones recordadas se correspondía con el material del texto expositivo o el argumentativo, para identificar diferencias en el recuerdo como consecuencia de la producción escrita de un texto con relación al otro.

b. Tipo de estructura recordada. Se comparó la correspondencia entre la estructura que reproducían las estudiantes en el mapa de conceptos con la de los textos escritos (argumentativo y/o expositivo) y la del material de lectura.

c. Organización de la información. Para evaluar este aspecto del aprendizaje se usaron los indicadores ya referidos en el mapa I.

Registro de Notas del Investigador Durante las Sesiones de Clases

Durante las sesiones de clases se produjeron hechos de interés que fueron anotados por el investigador. Dichas notas están relacionadas con comentarios de alumnos de la muestra referencial y de la real vinculados a reacciones que surgieron hacia las tareas asignadas que reflejan sus visiones del aprendizaje, la enseñanza y el rol del profesor en el proceso. También incluye comentarios de representantes. El propósito fue conocer aspectos de la cultura educativa, en la que estuvieron las dos alumnas que participaron en el estudio.

Entrevista Abierta a Personal del Colegio

Se realizó una entrevista a un miembro del personal directivo, quien fungía como profesor guía del salón y que ha sido fundador de la institución, lo que le daba

una visión histórica y comparativa del curso. Esta entrevista se realizó con el fin de obtener datos complementarios que permitieran conocer el contexto de aprendizaje.

Procedimiento del Trabajo de Campo

Para la realización de la investigación se dedicó un período de dos meses y medio, en que el investigador trabajó como profesor en la Cátedra de Historia Contemporánea de Venezuela, con un curso de 46 estudiantes de 1^{ero} de Ciencias en un colegio en el suroeste de Caracas, Venezuela.

Primera Fase

Las actividades pedagógicas se focalizaron, en una primera etapa con duración de un mes y medio, a familiarizar a los estudiantes de la muestra referencial y muestra real con la metodología de trabajo, la cual consistió principalmente en lecturas, discusiones de temas históricos y producción de textos escritos y mapas de conceptos. Estas actividades se describen en el siguiente capítulo.

Segunda Fase

Se identificó a dos estudiantes voluntarias que cursaban la asignatura, Karina y Marlene, para participar como sujetos de la muestra real. De las tareas que fueron asignadas a todos los estudiantes se seleccionó para el análisis los productos de algunas asignaciones realizadas por Karina y Marlene, las cuales se describen en orden cronológico:

1. Mapa I (fig. 1 y 2). Fue asignado como tarea escolar y se analizó para determinar el tipo de organización que eran capaces de crear las alumnas a partir de la

lectura de dos capítulos de diferentes autores sobre la situación económica en los primeros años de la República de Venezuela. Se capacitó a las estudiantes durante dos sesiones con ejemplos de mapas, explicaciones y práctica de un ejercicio sencillo. Igualmente, se insistió sobre la necesidad de crear una organización propia, incluyendo el mayor número posible de niveles jerárquicos y relaciones cruzadas.

2. Textos producidos por las estudiantes (anexo C). De cinco asignaciones de producción escrita que se hicieron durante la intervención pedagógica, se seleccionó la última para el análisis de datos. Esto, con el fin de que las estudiantes estuvieran más familiarizadas con la tarea de composición escrita. Se analizaron dos textos: uno argumentativo y otro expositivo. Con el fin de analizar la coherencia, la extensión y la presencia de todos los elementos de la secuencia argumentativa.

Se les pidió a las alumnas que grabaran durante la producción de los dos textos (ver sección de instrumentos, protocolos de voz). Para este fin recibieron instrucciones escritas y orales, aunque no realizaron práctica alguna antes de hacer la tarea. Se insistió en el hecho de ser lo más natural posible y se les informó que estos resultados no se escucharían antes de hacer la evaluación de los dos productos escritos, de tal manera que no tendría influencia en sus registros académicos.

Las grabaciones realizadas por las alumnas fueron transcritas literalmente. Para ello se usó como unidad de análisis la proposición. Luego, se estableció un sistema de categorías que incluye distintas estrategias de aprendizaje y de composición en las que se envuelven los escritores mientras producen un texto argumentativo y expositivo.

3. Entrevista retrospectiva (anexo B). Adicionalmente a los protocolos de voz alta, se hizo una entrevista retrospectiva a las alumnas, dos días después de la producción textual. Se hizo con el objetivo de buscar información complementaria sobre las estrategias usadas durante la producción de sus textos. Mucho de lo ocurrido en sus mentes pudo no haber sido verbalizado en los protocolos y, la forma de acercarse a esta información fue la entrevista.

4. Mapa II (fig. 3 y 4). Un segundo mapa de conceptos fue asignado como instrumento de evaluación de los aprendizajes, en los aspectos de recuerdo y organización de la información, tras haber escrito los textos argumentativos y expositivos, una semana después. Para la construcción de este mapa se suministraron palabras claves contenidas en la lectura que habían usado para componer los textos expositivos y argumentativos. Las palabras claves servirían de guía para la construcción del mapa. Debían identificar todas las relaciones significativas entre conceptos que se les ocurrieran al verla. No podían revisar las lecturas fuentes para la producción del mapa puesto que uno de los objetivos fue determinar el número de proposiciones que eran capaces de recordar con la ayuda de las palabras claves.

El segundo objetivo del análisis de este mapa fue comparar su estructura organizativo con la del texto fuente y determinar cuan idiosincrásica era esta organización. Se comparó a su vez esta organización con la del primer mapa para precisar diferencias en cuanto a la organización y poder determinar la influencia de la producción escrita. Se insistió nuevamente en la necesidad de incluir el mayor número posible de niveles jerárquicos y relaciones cruzadas.

Fase Paralela. Durante todo el proceso que duró la investigación, se produjeron hechos de interés que fueron anotados por el investigador. Dichas notas se corresponden con observaciones anecdóticas sobre comentarios de los alumnos de la muestra real y referencial, padres, representantes y personal del colegio.

Fase de Análisis. Luego que se levantó y seleccionó la información pertinente, se hizo el análisis en dos etapas: la primera etapa corresponde a un análisis de cada instrumento por separado y en la segunda los instrumentos son triangulados* con el fin de obtener una visión global y complementaria entre instrumentos para llegar a conclusiones más cercanas acerca de la realidad estudiada. Los productos de estos análisis se presentan en el capítulo de resultados y discusión (capítulo V)

En este capítulo se abordó lo referente a la metodología que se siguió para el levantamiento de la información de campo: el modelo metodológico, los sujetos de estudio, los aspectos e hipótesis de trabajo, los instrumentos y procedimiento de recolección y análisis de información. En el siguiente capítulo se presenta la descripción de la situación de instrucción en la que estuvieron involucradas las estudiantes de la muestra real (capítulo IV), para luego describir los resultados y discusión que arrojó el estudio (capítulo V).

---

* Para Pérez Serrano (1994b) la triangulación es un tipo de metodología que garantiza la validez de los resultados en investigaciones cualitativas. Implica la recogida de datos desde puntos de vista distintos y comparaciones múltiples de un fenómeno único o de un grupo. A través del examen cruzado de la información se pueden obtener datos de gran interés que permitan no solo el contraste de los mismos, sino que también puede ser un medio de obtener otros datos que no han sido aportados en un primer nivel de lectura de la realidad. La triangulación puede ser de tiempo, de espacio, teórica, de investigador y metodológica. En el caso que nos ocupa, se hizo una triangulación metodológica de instrumentos, la cual se realiza dentro de una colección de instrumentos con el fin de obtener observaciones multidimensionales de forma que se compensen mutuamente (pp. 81-83)

CAPITULO IV: CONTEXTO INSTRUCCIONAL

En este capítulo se describen algunos aspectos pertinentes con el contexto de instrucción en el que se desenvolvieron las dos estudiantes de la muestra real. Puesto que el contexto es un factor del aprendizaje, se hace necesario tener una visión que sirva de marco de referencia explicativo de los resultados que se obtuvieron.

Para lograr explorar el entorno pedagógico que pudo haber influido en el aprendizaje de Karina y Marlene, más allá de la demanda de la tarea de producir textos escritos argumentativo o expositivos, se tomó en cuenta sus comentarios, los de otros alumnos, representantes, profesores y autoridades del colegio, durante las actividades ordinarias, que fueron observadas por el investigador.

A continuación, se describen la estructura física del colegio y su organización, las concepciones de enseñanza y aprendizaje que prevalecen en el entorno cercano así como los estilos de aprendizaje de las alumnas. También se reseñan las estrategias pedagógicas implementadas por el investigador en su rol de profesor.

El Colegio

El colegio donde se hizo la investigación está ubicado en la zona sur-oeste de Caracas en un sector de clase media pero que en su periferia tiene barrios de menores ingresos. Es un colegio de orientación católica, que cobra una cuota mensual relativamente baja y aporta subsidios a estudiantes de pocos recursos. La población estudiantil oscila entre estratos de ingresos medio-alto (13.13%), hasta ingresos muy bajos (6 %), aunque la mayoría está ubicada en los estratos medio.

El colegio cuenta con 736 alumnos y cubre desde Pre-escolar, Básica y Educación Media. Se dan actividades extra-cátedra en las tardes, como deportes y música. El edificio tiene de tres pisos y está construido en forma de "C". Hay un gran patio central que posee canchas deportivas. Las ventanas de los salones dan hacia el lado opuesto al patio y poseen persianas. Posee un laboratorio de computación y una biblioteca. En general, las condiciones de infraestructura evaluadas por diversas instancias, tanto del Ministerio de Educación Cultura y Deportes como de la Asociación de Educación Católica, las catalogan como excelentes. Sin embargo, los alumnos del curso estudiado se encontraban en condiciones de hacinamiento, puesto que habían 46 alumnos en un salón con capacidad para 30. Lo cual generó condiciones de interacción muy difíciles durante el período de estudio.

Las unidades administrativas identificadas son: Dirección, Subdirección y Unidad de Apoyo educativo que incluye Centro de Orientación Psicológica y Departamento de Evaluación.

Modelo Cultural de Aprendizaje y Enseñanza

Las concepciones, implícitas o explicitas, de lo que debe ser la enseñanza y el aprendizaje, influyen en las acciones que emprenden para el logro del éxito en el ámbito escolar y, por consiguiente, en su actitud hacia el aprendizaje. Por ésta razón, se intentó conocer que modelo cultural de aprendizaje y enseñanza prevalecía en el entorno de las estudiantes, para dar una explicación contextualizada a los resultados obtenidos.

Para tener una visión de conjunto acerca del entorno de aprendizaje en que estuvieron envueltas las participantes del estudio, se consideraron opiniones de los representantes, estudiantes y el personal docente.

De las entrevistas con padres, se notó predominantemente una preocupación por el promedio de notas y poco empeño por el aprendizaje en sí mismo. Comentarios como el siguiente fueron muy comunes: "yo estoy de acuerdo con la metodología porque me he puesto con ella - refiriéndose a su hija - y las preguntas sobre las lecturas son muy interesantes y la obligan a pensar. Además, lo que se preguntó en el examen lo habíamos revisado en casa, pero estoy muy preocupada porque antes ella nunca había sacado menos de 14" (es de hacer notar que la estudiante en referencia obtuvo 11 en el examen de lapso). En este caso, la madre de la estudiante admite que ha revisado las asignaciones y está de acuerdo con la metodología, lo que implica que ha considerado otros aspectos aparte de la nota. Sin embargo, hubo posturas en las que se hicieron cuestionamientos por la nota sin revisar el sentido de ésta. Al respecto, vale la pena citar las opiniones de un personal directivo quien era profesor guía del curso y que tuvo la oportunidad de entrevistarse formalmente con todos los representantes:

" ... El representante aquí se mueve mucho por la nota... si mi hijo tiene 20, no importa si sabe o no sabe pero si tiene buena nota.... Esta es una característica del representante de aquí y yo creo que en general... Por otra parte, hay una tendencia a arropar demasiado a los alumnos y si un profesor le exige un poco más de lo que están acostumbrados, entonces la inclinación es a culpar al profesor". Esta afirmación la realizó al referirse al cambio de actitud que asumieron los padres ante la

metodología de instrucción, luego de ver las calificaciones. Inicialmente estaban contentos, pero luego 35 de ellos mostraron disconformidad cuando las notas obtenidas no fueron las esperadas*.

Los comentarios de los alumnos se relacionaron bastante con la concepción anteriormente señalada. Mostrando poco interés por aprender y un deseo por "salir de eso". Sus demandas se resumirían en menos lecturas, capítulos más cortos, cuestionarios que luego se re-preguntan en los exámenes, etc. Demandaron poco sobre mayores explicaciones, cuestionamientos al tema, dudas extraídas de las lecturas o cualquier otro comentario que indicara un compromiso con el proceso de aprender.

Un caso curioso que refleja la concepción de enseñanza de algunos alumnos ocurrió en la primera sesión de clases, en la que se explicaba el carácter centro federal de la Constitución de 1830 y, para partir de los conocimientos previos de los alumnos, la profesora preguntó: "¿Qué entienden ustedes por Centralismo y Federalismo?, ¿Qué les dicen estas palabras". Mientras algunos estudiantes se miraban las caras, uno de ellos dijo con mucha seguridad: "*¡Explíquelo usted, profesora!*". Otro ejemplo a considerar, y que fue persistente durante el desarrollo del curso, fue la afirmación "*... Eso lo vimos hace dos años y no nos acordamos*".

---

* La preocupación por las notas pudiera estar relacionado con las exigencias del Consejo Nacional de Universidades, CNU, de la inclusión del promedio de notas como referente para la entrada en las universidades. Esto supone una diferenciación artificial entre alumnos que provienen de distintos colegios donde los estándares de calidad son diferentes, lo cual desvirtúa el sentido de la Prueba de Actitud Académica.

Estos ejemplos indican, por una parte, la concepción de que el estudiante es un ser pasivo, que recibe los saberes del profesor y; por otra parte, revela una visión del aprendizaje como memorización *per se*, puesto que después de haber transcurrido dos años del curso, ya no recuerdan nada: *"Yo, de broma si me acuerdo el nombre de la materia"*, afirmó Karina, una de las dos estudiantes que participó en el estudio, respecto de la Cátedra Bolivariana, asignatura que había cursado el año anterior y aprobado con 17 puntos.

Otro aspecto de interés tiene que ver con la sumisión hacia opiniones de autoridad. Bien elocuente es la afirmación de Karina: *"... porque, o sea, yo prácticamente vengo acostumbrada a decir lo que dice el libro o el profesor"*. Una opinión de Marlene cuando expresaba como el contradecir al autor de un texto la ayudaba a aprender, revela también la sumisión ante la autoridad, al dudar de su propio juicio: *"Entonces eso te pone a buscar más razones, a lo mejor se oyen falsas, pero te obliga a buscar más razones"* . Marlene piensa que sus razones a lo mejor se oyen falsas porque contradicen al autor de un texto. Lo anterior expresa la duda que sienten los estudiantes cuando tienen que contradecir a una autoridad, bien sea el autor de un texto o el profesor mismo.

Posiblemente, la sujeción a la autoridad tenga relación con la escasa práctica que tienen en el análisis de los hechos que se relatan en los textos que leen. Es preciso destacar que ellos no estaban acostumbrados a manejar varios autores, sino el libro de texto y, que éste, por lo general, es un resumen de la opinión de un autor, sin mucho desarrollo de los argumentos. Sirva la transcripción de los comentarios de un alumno sobre el cuarto poder o poder moral sugerido por Simón Bolívar: *"El Poder Moral no*

era conveniente porque impedía la libertad de prensa". Ante este comentario la profesora afirma*: "que interesante tu comentario,¿Puedes explicarnos por qué dices esto?".* El alumno responde*: "no sé, eso decía el libro de octavo grado".* El libro en referencia no explicaba las razones de esta afirmación.

Otra característica que se observó es la frecuente emisión de opiniones, pero sin mucha sustentación. Por ejemplo, en una clase en la que se abordaba una discusión sobre la libertad de prensa en los primeros años de la Venezuela Republicana, los alumnos debían deducir, a través de la lectura de extractos de periódicos de la época contenidos en un texto que abordaba las ideas de los primeros años del período, si había o no libertad de prensa. La mayoría de las respuestas fueron de este tipo: *"No, no había libertad de prensa porque al pueblo no le dejaban que dijera lo que pensaba".* Al pedírsele que dieran razones a su afirmación comenzaban a parafrasear la afirmación anterior sin buscar sustento para tal conclusión.

También se observó una actitud ante la asignación de lecturas que indica poca práctica de la misma y escasa capacidad de comprensión de la lectura, especialmente cuando ésta se usó para responder a preguntas que demandaban interpretación global del texto. Muchos alumnos fueron sorprendidos en el momento que daban con la respuesta a una pregunta y sus comentarios eran como este: *"ya encontré la uno, está en este párrafo"*, y luego se pasaban el dato unos a otros, teniendo como resultado la trascripción o parafraseo de una sección del texto fuente que refería al tópico de la pregunta, aunque sólo fuese porque mencionara el tema.

Se hizo difícil convencer a los alumnos de que las respuestas debían salir de un análisis global del texto y no de una sección en particular. Para citar un ejemplo

puntual en una asignación, la profesora sorprendió a varios alumnos en esta actitud y les dijo: *"no busquen la respuesta de esa manera porque la respuesta no está en el material sino deben construirla ustedes"*. Ante esto uno de ellos contestó con enojo: *"entonces para que nos deja sacar las guías"*.

Opiniones como las que se han referido parecen reflejar un tipo de cultura educativa en la que el criterio propio, el pensamiento creativo y la construcción de conocimiento, no son elementos de la brújula que guían el proceso.

Los Sujetos de la Muestra Real

Karina y Marlene, en lo que a registro de notas se refiere y por las aportaciones realizadas en clases, son las mejores estudiantes del curso. Karina viene con un record académico de 17,23 puntos y Marlene con un promedio de 18,27 para un promedio académico del curso de 14,53. Su promedio de notas en Historia durante los tres años de la Tercera etapa de educación básica es 16 y 16 respectivamente, para un promedio obtenido por sus compañeros de curso de 13,22.

Ambas estudiantes provienen de hogares de clase media del suroeste de la capital. Sus padres poseen estudios superiores. Karina tenía para el momento del estudio 14 años con 10 meses y Marlene 15 años con 2 meses. Dentro de los estándares del curso se puede decir que la redacción de ambas es buena. Marlene, sin embargo, presenta mejor redacción que Karina y muestra más rapidez en la comprensión de las ideas.

Estas dos estudiantes se diferenciaron bastante del grupo promedio. Su actitud ante la clase fue de mayor interés. Hacían preguntas que implicaban búsqueda de

comprensión, más allá del simple dato. Por ejemplo: *"no entiendo por qué José Tadeo Monagas lo quería el pueblo si era corrupto, violaba la constitución, etc."*. Esta pregunta se diferencia de aquella, que sólo busca un dato fácilmente deducible del texto, tal como *"¿Cuándo gobernó Páez?"*.

Se trató de ubicar a las estudiantes en un estilo de aprendizaje o predisposición a utilizar una estrategia particular de aprendizaje, al margen de las demandas específicas de la tarea. El estilo de aprendizaje es la forma cómo una persona utiliza su inteligencia para aprender. De tal manera que dos individuos igualmente inteligentes, pueden ser bastante diferentes intelectualmente debido a las diferentes maneras en que organizan y dirigen esa inteligencia (Beltrán, 1993, p. 62).

Existen varias clasificaciones de los estilos de aprendizaje. En este trabajo se asumió la clasificación de Entwistle de 1979 (en Beltrán, 1993, pp. 62-73) que distingue tres estilos principales de aprendizaje:

a) Enfoque de significado. Busca la comprensión personal más que el logro de la tarea, su motivación es intrínseca, es decir, por el conocimiento en sí mismo. Las personas con estilo de significado muestran intención de comprender, interactúan con el contenido, relacionan las nuevas ideas con el conocimiento anterior y con la experiencia cotidiana. También examinan la lógica de los argumentos.

b) Enfoque de reproducción. Está motivado extrínsecamente, es decir, por algo ajeno al aprendizaje en sí. Dicha motivación se corresponde al miedo al fracaso por lo que usa estrategias memorísticas y de procesamiento superficial.

c) Enfoque de éxito. Según este enfoque, el aprendiz tiene una motivación más hacia el éxito que hacia el aprendizaje, pero para lograr sus metas hace lo necesario. En tal sentido, busca la forma de obtener las mejores notas e intentan adivinar que buscan los profesores al poner las calificaciones y pistas sobre esquemas de puntuación. También evitan que la vida social o personal interfiera con los estudios.

Conviene destacar que las personas no pertenecen a un solo estilo, sino que predomina en ellas las características de uno en particular. A partir de las observaciones de las estudiantes en sus acciones ordinarias escolares se les ubicó en el estilo *estratégico*. En este caso ambas buscan la forma de obtener las mejores notas, se dan cuenta de los requerimientos que los profesores buscan al evaluar y cuales estrategias deben usar para lograrla. El interés por el aprendizaje es secundario y propio de un estilo más bien *profundo o de significados.* Algunas opiniones transcritas revelan este estilo:

> Karina "Todas las preguntas eran de las clases y (...) las clases eran como un resumen de las diferentes guías [refiriéndose al material de lectura]entonces ¿para qué te vas a poner a leer las guías?.."

Según este comentario de Karina, si la clase, en su opinión, tomaba las ideas esenciales del material de lectura, ella considera que ya no necesitaba leer tanto, puesto que ya el profesor hizo la tarea por ella. En este sentido, el trabajo de enriquecer su comprensión de lo que escuchó en clases con información adicional, es innecesario para obtener una buena nota, objetivo central. Entonces ¿para qué va a leer?

> Marlene, refiriéndose a su preferencia sobre los apuntes en vez del material de lectura. "Yo, con la guía [refiriéndose al material de lectura], ya la había leído anteriormente y [cuando le tocó hacer el texto] trataba de apartarme un poco de la guía porque cuando la leí la primera vez me confundió bastante antes de la clase y, al momento de responder, yo tomaba más en cuenta lo que yo había escrito en el cuaderno [sobre la clase], que era lo que yo había entendido.."

Nuevamente sobresale un estilo que busca más el logro de la tarea, con el menor esfuerzo, en detrimento de un aprendizaje de mayor significatividad. Si la guía la confunde, entonces se va a los apuntes. Según este comentario, cuando no se entiende, es mejor buscar el camino seguro que andar inventando, aunque ese riesgo implique mayor aprendizaje.

Estos comentarios reflejan un actuar estratégico que busca más el éxito por la tarea que el aprendizaje como construcción de conocimientos de utilidad para la vida profesional futura. Esto no descarta que el aprendizaje haya ocurrido, pero si que debe haber influido, al igual que otros factores, en la significatividad del mismo.

Estrategias Instruccionales Utilizadas

Durante el tiempo de interacción con los estudiantes de la muestra referencial y real se buscó generar un ambiente de aprendizaje donde la discusión, el respeto por las ideas contrarias y la argumentación estuvieran presentes. Se dieron a conocer las

prioridades y la metodología de trabajo que se llevaría a cabo que en resumen consistió en lo siguiente:

Debían hacerse lecturas semanales que luego serían discutidas en clases, usando para ello la técnica de la pregunta, que en esencia, es el método socrático (ver Heller,1998, p. 121-132). Sobre las discusiones, se pidió el respeto por las opiniones contrarias y la necesidad de tener argumentos para dar opiniones. Incluso se enfatizó en la validez de tener opiniones contrarias al profesor o a un autor, siempre que defendieran sus ideas con argumentos que las respaldaran.

La profesora haría evaluaciones orales o escritas de los temas que surgían durante las discusiones. Igualmente, los alumnos debían resumir en forma oral el contenido de la clase. Se explicó que el nivel de las actividades de aula dependería enormemente del compromiso de cada cual, puesto que el aprendizaje es un proceso de responsabilidad mutua. Dado que la nota genera un interés importante en los alumnos, se premiaban las intervenciones, así como las respuestas que indicaran que había ocurrido una lectura del material.

Se hacían discusiones que fomentaran en los alumnos un sentido crítico sobre los contenidos. Se buscó generar conflictos cognitivos para que los estudiantes tuvieran que argumentar al tener que asumir posiciones y defenderlas acerca del material de texto discutido en clases. Las asignaciones correspondían a preguntas que los alumnos debían responder haciendo uso de todo el material de apoyo de que dispusieran: algunos ejemplos de las preguntas que se asignaron para discusión:

1. Si usted tuviera la oportunidad de escoger entre dos sistemas electorales: el de la constitución de 1830 y el sistema actual ¿cuál escogería? Argumente su respuesta con hechos de su experiencia personal y académica.
2. De acuerdo con la lectura del material asignado ¿Puede Usted encontrar elementos que indiquen que existía absoluta libertad de prensa?
3. ¿Cuáles son las justificaciones que dan algunos escritores de la época para inspirarse en modelos extranjeros en la conducción del país y cómo responden quienes se oponen a esta posición? Opine al respecto.

Luego de discutir sobre el material de lectura, los alumnos presentaban, al final de la semana, un texto escrito. Esta asignación demandaba de ellos una interpretación del material no limitada al parafraseo o repetición de lo discutido en clases. Se pedía que proporcionaran un aporte nuevo, producto de la reflexión.

El tipo de lecturas asignadas corresponde a autores con diferentes posturas ante los hechos para evitar parcializaciones y la costumbre de ceñirse al libro de texto. Los textos seleccionados son ricos en hechos y citas de documentos de primera mano, lo cual permitía a los alumnos extraer esos datos para hacer otras interpretaciones y combinaciones.

También se trabajó con mapas de conceptos. Durante el tiempo de intervención pedagógica, los estudiantes elaboraron tres mapas de conceptos. El objetivo de este instrumento fue el que lo pudieran usarlos como estrategia de organización de la información. Sirvió a su vez, como instrumento de evaluación del aprendizaje.

De las tareas asignadas durante los dos meses de intervención se seleccionó para el análisis de la información:

a. El segundo y tercer mapa de conceptos producidos por Karina y Marlene y que se corresponde con el Mapa I y Mapa II de la sección de instrumentos.
b. La última asignación de producción textual que consistió en la producción de un texto argumentativo y expositivo, respectivamente y ya explicados en el capítulo III.

Para resumir, en este capítulo se ha presentado información referente al contexto de instrucción en el que se desenvolvieron Karina y Marlene: las concepciones de aprendizaje y enseñanza del entorno, los estilos de aprendizaje predominante y las estrategias pedagógicas, para dar una visión de conjunto al análisis de los resultados. En el capítulo siguiente se exponen los principales resultados que derivaron de la observación de campo así como la discusión que se desprende de ellos.

CAPITULO V: RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Este capítulo lo componen dos secciones principales. En una primera sección se exponen los análisis parciales aplicados a cada instrumento. Luego, se presenta una interpretación global de los resultados, a la luz de los datos que aportaron los instrumentos en triangulación. Esto permitió tener una visión mucho más completa del proceso para llegar a conclusiones más cercanas sobre los aspectos estudiados.

Análisis Parciales de los Instrumentos

Análisis de Protocolos en Voz Alta (Anexo A)

De acuerdo a las hipótesis de trabajo se esperaba que se produjeran mayor número de estrategias de aprendizaje de alto nivel, para la producción del texto de orden argumentativo con relación al expositivo (ver Cap. III).

Los resultados del análisis de protocolos de voz, Marlene muestra diferencias sustanciales en el uso de las estrategias de elaboración para uno y otro texto. Karina no expresa diferencias. A continuación se describen el comportamiento de las estudiantes durante la grabación, que se sintetiza en los Cuadros 4 y 5.

Hacerse preguntas. No se observó distinciones para la producción de uno y otro texto en las dos estudiantes, que indiquen mayor presencia de conflictos cognitivos, como consecuencia de las demandas de la tarea. Las disparidades se presentaron más bien entre las estudiantes. Karina se hace más preguntas que Marlene, pero de bajo nivel, es decir, son fácilmente deducibles del texto o los apuntes. Marlene se hace una sola pregunta de alto nivel durante el proceso de producción del texto de orden expositivo.

Se piensa que si Marlene hubiese tratado de responder a sus dudas, probablemente hubiese ocurrido una modificación en el espacio del contenido. Ella decidió, sin embargo, no afrontar el conflicto a través de un recurso estilístico que le evitó asumir el desafío. Conviene citar la trascripción de este evento:

> "...por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que el personaje se quiera hacer independiente pues toma decisiones ¡uuuh! A granel sin consultar ¡Uuuumh! Sin los demás miembros [luego de considerar el producto, Marlene se cuestiona] ¡No, no puede ser así! Porque si los demás miembros son los que están con él ¿Por qué los va a consultar? [Inmediatamente Marlene corrige el texto] Por otra parte a este se le atribuye que el personaje se quiere hacer independiente, es decir, quiere, en pocas palabras, hacer lo que más le convenga sin importarle la opinión de los demás.."

Como se puede apreciar, el conflicto que se le presentó a Marlene en el momento de producir su texto no fue afrontado. Si ella tuvo dudas acerca de quiénes eran consultados o no por el personaje en referencia, pudo haber revisado el texto fuente para verificar a quien no consultaba. Pudo haber verificado también si esa ausencia de consulta incluía a los miembros del equipo de gobierno o, solamente se refería a que no tomaba en cuenta la opinión de los contrarios. Marlene escoge el camino más fácil: crear un término ambiguo que no descarta ni uno ni otro, pero no la pone en la situación de afirmar algo de lo que no está segura. En este caso, se pierde una oportunidad de aprendizaje como producto del conflicto cognitivo, puesto que éste, nos parece, fue evadido.

Cuadro 4: estrategias usadas por Karina durante la composición

ALUMNA: KARINA	TEXTO ARGUMENTATIVO		TEXTO EXPOSITIVO	
ESTRATEGIA	NRO DE VECES	% DE VECES	NRO DE VECES	% DE VECES
1. Hacerse preguntas				
Preguntas de alto nivel	0	0.0%	0	0.0%
Preguntas de bajo nivel	10	16.94 %	8	12.5 %
2. Planificación				
Planificación local	1	1.69 %	1	1.56 %
Planificación global	4	6.77 %	5	7.81 %
3. Elaboración de la información				
Repetición del contenido	20	33.89 %	18	28.12 %
Parafraseo	10	16.94 %	13	20.31 %
Construye significado	7	11.86 %	5	7.81 %
4. Consideraciones retóricas				
5. Evaluación				
Revisión y comentarios de adecuación	5	8.47 %	6	9.37 %
Corrección superficial	2	3.38 %	7	10.93 %
Corrección macro estructural	0	0.0%	1	1.56 %
Totales	59	100 %	64	100%

Cuadro 5: Estrategias usadas por Marlene durante la composición

ALUMNA: MARLENE	TEXTO ARGUEMENTATIVO		TEXTO EXPOSITIVO	
ESTRATEGIAS	NRO DE VECES	% DE VECES	NRO DE VECES	% DE VECES
1. Hacerse preguntas				
Preguntas de alto nivel	1	2.77 %	1	1.47%
Preguntas de bajo nivel	1	2.77%	3	4.41%
2. Planificación				
Planificación local	0	0.0%	5	7.35%
Planificación global	1	2.77 %	6	8.82%
3. Elaboración de la información				
Repetición del contenido	13	36.11%	25	36.76%
Parafraseo	5	13.88%	8	11.76%
Construye significado	8	22.22%	1	1.47%
4. Consideraciones retóricas				
5. Evaluación				
Revisión y comentarios de adecuación	5	13.88%	13	19.11%
Corrección superficial	2	5.55%	6	8.82%
Corrección macro estructural	0	0.0%	0	0.0%
Totales	36	100%	68	100%

Planificación. Marlene produjo para ambos textos una planificación abstracta*, relacionada con el contenido del texto en su globalidad, aún cuando no se percibe que haya realizado borrador ni esquema previo: "*...entonces, lo que puedo hacer es decir que desde un principio los hacendados, los peones, los jornaleros, los esclavos, que fueron las clases sociales que participaron en los alzamientos estaban en desacuerdo con el gobierno. Entonces no es la propaganda liberal que influye en los alzamientos sino sus propios desacuerdos.*"

Karina por su parte, se limita a producir por elementos separados, sin buscar una integración global. Se centra en el párrafo que va a escribir y no expresa búsqueda de relaciones entre un párrafo y otro. Curiosamente, ella realiza un primer borrador sobre lo que le viene a la mente, pero éste no es usado para articular las piezas, sino que a partir de allí se hacen modificaciones superficiales.

En cuanto a diferencias en la planificación como efectos de la demanda del tipo de texto, no se notó variación.

Elaboración de la información. Marlene usó mayor parafraseo y construcción de significado para producir el texto de orden argumentativo que para producir el de orden expositivo. En este último predominó la repetición del contenido del texto fuente y del producido por la estudiante. El uso de estrategias que implican construcción de conocimiento está presente en la producción del texto argumentativo en una proporción de 22 % sobre el resto de las estrategias, mientras que en el

---

* La referencia a una planificación abstracta se refiere al hecho de que la alumna genera una macroestructura en los términos de Van Dijk (1983) que contiene la esencia del tema que va a desarrollar en sus aspectos globales

expositivo es de 1,47%. En el caso de Karina no se notan diferencias entre una tarea y otra.

Consideraciones retóricas. Llama la atención que las alumnas no verbalizaron ningún tipo de atención hacia la audiencia y la clase de texto. Conviene destacar sin embargo, que la audiencia en este caso es el profesor, de quien se esperaría que estuviera al tanto de los hechos que se mencionan.

No se observaron tampoco consideraciones acerca de los elementos constitutivos, de las condiciones de coherencia de los textos y de los objetivos de la comunicación. Probablemente por desconocimiento o falta de práctica, las estudiantes no hicieron conscientes estas acciones.

Evaluación. Las estrategias de evaluación que predominan son comentarios sobre la adecuación del texto y la conducta propia del escritor durante el proceso de producción de los textos. Estos comentarios indican conciencia, por parte de las participantes, de su producto o del proceso de composición.

Algunos de estos comentarios eran de desacuerdo con el producto. Sin embargo, no siempre se modificó el texto para resolver el descontento. Al finalizar el texto sólo Marlene lo revisa completamente, pero no incorpora modificaciones sino que expresa su conformidad con el producto.

Con respecto a las modificaciones que sí se hicieron sobre el texto, éstas fueron de forma superficial, como por ejemplo, cambiar una palabra por un sinónimo, un punto y coma por un punto y aparte, etc. Los cambios de tipo macro estructural están ausentes en el protocolo de las estudiantes.

Al comparar la diferencia entre la producción de un texto y otro, se encontró que las estudiantes produjeron mayor cantidad de modificaciones y comentarios sobre la adecuación del texto para componer el texto expositivo, aunque como ya se señaló las modificaciones fueron de tipo superficial.

En resumen, el comportamiento de las estudiantes difiere en el uso de la mayor parte de las estrategias analizadas: hacerse preguntas, planificación, elaboración y evaluación. Sin embargo, ambas presentan una ausencia de consideraciones retóricas. En cuanto a las diferencias que se producen entre un texto y otro, solo Marlene presentó diferencias en el uso de las estrategias de elaboración, predominando para el texto argumentativo las estrategias de construcción y parafraseo. Mientras que en el expositivo predominaron las estrategias de repetición.

Análisis de Entrevista Retrospectiva (Anexo B)

A fin de complementar la información extraída de los protocolos se hizo una entrevista a las estudiantes dos días después de haber producido los textos, puesto que por la escasa práctica que tenían en el uso del instrumento se preveía que mucha información iba a ser omitida. Esta entrevista intentó rescatar aquella información que no quedó explícita durante la composición del texto.

Lo primero que se les preguntó a las estudiantes es sí se habían sentido inhibidas por el hecho de tener que grabar mientras componían. Marlene dijo estar acostumbrada porque siempre graba con sus amigas las conversaciones pero le preocupaba el que sonara el teléfono o se oyera algún ruido. Karina por su parte si se sintió intimidada por el grabador y decidió esconderlo en la almohada: "*Yo veía la*

grabadora y me decía ¡ay, estoy grabando! Y entonces me calmaba diciendo: ¡está bien, no pasa nada!, (..) Estaba como angustiada, pero trataba de ignorarla". A pesar de las inhibiciones que causó la grabadora, ambas estudiantes afirmaron que no pensaban que hubiesen hecho mejor el trabajo si no hubiesen tenido que grabar, puesto que las mismas dudas estaban presentes con o sin grabadora.

Planificación. Tal como se percibe en la grabación, Marlene no realizó borrador, mientras que Karina hizo un escrito preliminar sobre el que iba tachando o cambiando palabras, hasta que lo pasó en limpio con las correcciones. Karina manifestó que no puede producir un escrito sin antes escribir un borrador. Marlene por su parte alegó que el borrador la confundía porque *"... Como sé que debo cambiar, entonces me la vivo cambiando y después al final no termino nado. Entonces tengo que escribir y si me equivoco borro. Nunca me concreto en algo, nada me va a gustar porque sé que puedo cambiarlo. En cambio si estoy sujeta a algo(..) Lo hago más rápido y concreto bien las ideas".*

Revisión del material de apoyo. Durante la grabación no se detectó que las alumnas revisaran mucho el material de apoyo para corroborar sus datos o para enriquecerlo. Con el propósito de indagar sobre este aspecto, que puede estar relacionado con la aclaración de dudas, o la incorporación de nuevas ideas, se les preguntó si habían revisado el texto base o los apuntes tomados en clases.

Marlene afirmó haber revisado el texto fuente en una sola oportunidad para verificar un nombre, mientras que Karina señaló que después de haber leído todo, tachó y precisó las partes en donde estaba la información clave, pero solo lo usó

como recordatorio porque ella ya tenía claro lo que iba a escribir. Por tanto, no hizo relecturas que implicaran cambios sustantivos a su idea inicial del texto.

Las dos manifestaron que se guiaron más por los apuntes de la clase que por el texto fuente puesto que no lo entendían muy bien. Karina agrega que la lectura del texto fuente la confundió y que muchas veces resolvió el conflicto tratando de guiarse por los apuntes tomados en clases y desechando la revisión del material que era descartado porque notaba aspectos que no comprendía.

Evaluación. Las opiniones que expresaron sobre los cambios hechos durante la evaluación del texto y el proceso, sugieren poca disposición a cambios que implicaran iniciar de nuevo, borrar todo o romper el papel. Marlene afirma que le quedaron algunas confusiones pero no para romper el papel *"... solo al principio porque me cuesta empezar (..) Pero después que había agarrado la pista no"*. Karina tuvo mayores deseos de modificar todo porque no encontraba como terminar. Se negaba a borrar porque consideraba que su producto estaba bien, solo que no sabía como terminarlo sin caer en repeticiones.

Al preguntárseles sobre su reacción ante las ideas nuevas que venían a sus mentes mientras componían, suscribieron en que solo incorporaron cambios que no involucraran modificar la estructura del texto, es decir, tener que borrar, rehacer un párrafo, etc. es conveniente destacar sus comentarios:

> Marlene "Había ideas que llegaban en el momento que tenían que llegar. Pero había otras que llegaban, que corroboraban la primera

parte y había que entrelazarlo con lo copiado y, si servía para corroborar una acción era bueno".

Karina "..A mí me venían pero no era tanta idea, pero era lo mismo pero de una manera tan perfecta y resumida que yo decía: ¡esto tiene que ir! Pero llegaban otras, yo me acordaba de algo que yo pensaba y yo: ¡no, pero o sea, yo no lo voy a poner! Porque no voy a borrar. Porque si borraba una tenía que empezar a leer y se me iba a confundir todo lo que había escrito al comienzo. Y como no había terminado el escrito, entonces pensaba: primero meto la idea, ok!. Tengo que borrar. Segundo, tengo que volver a redactar todo y tercero, se me va a olvidar lo que me falta. ¡Y yo no, yo seguía!. Y después lo que iba era tachando palabras y sustituyendo, pero en ningún momento así colocaba frases completas".

Las opiniones transcritas reflejan la negación a reformular el texto para incorporar ideas nuevas. Esta característica, como ya se explicó en el segundo capítulo, se corresponde con una prosa de escritores principiantes, que asumen el primer borrador como definitivo y no como objeto de reestructuraciones, producto de la dinámica de descubrir nuevas relaciones en el proceso de escritura.

Habría que considerar, no obstante, que estos textos los produjeron sin la ayuda de un computador, herramienta muy útil al momento de reformular los textos. Quizá si lo hubiesen usado habrían incorporado modificaciones de mayor alcance.

Percepción del aprendizaje como producto de la tarea. Su apreciación general fue que aprendieron más por efecto de la tarea de escritura. Las alumnas evaluaron como diferente la acción de producir un texto de orden argumentativo y otro de orden expositivo, desde el punto de vista del aprendizaje. A su vez diferenciaron entre la influencia que tuvo un texto y otro en sus aprendizajes. Consideraron haber aprendido más con la producción del texto de orden argumentativo que con el expositivo. El último les sirvió para fijar y estructurar mejor lo que ellas ya sabían, ya que se vieron en la necesidad de construir conocimiento a partir de los datos que les ofrecía la lectura del material y las informaciones dadas en clases.

El discernimiento que hacen las alumnas de su propio proceso de aprendizaje con relación a la tarea, manifiesta, a su vez, un proceso meta cognitivo, pues ellas pudieron apreciar diferencias en su propio aprendizaje, independientemente de la nota obtenida en cada texto. Algunos extractos de su respuesta ilustran mejor estas afirmaciones:

> Marlene "... Yo si aprendí bastante de las dos preguntas (refiriéndose a los dos textos) porque después que había leído y había estado pendiente de la clase (..). Tenía bastante claro las preguntas, pero después que tú haces la respuesta, porque tú lo tienes claro pero no lo tienes redactado y no lo tienes todo así concreto sino tienes las ideas flotando. Después que tú lo haces tú ya estás bastante concretizada

> en lo que estás haciendo y te queda bastante claro de lo que ya habías pensado.

Escribir sobre un tema que se ha discutido y leído previamente, siguiendo la misma organización inicial, es equivalente a un repaso del material, y por tanto resulta congruente que Marlene perciba que tiene la información más concreta, luego de escribir sobre ella. Además, el acto de plasmar en un papel, que significa la representación que se tiene de ciertos aspectos de un material, permite objetivar la información.

Con respecto a la discriminación que percibió Marlene entre la producción de un texto y otro, considérese la siguiente afirmación:

> Marlene "..... Yo aprendí más de la primera porque llevaba más trabajo contradecir al autor. Porque en la clase habíamos dicho (..) Porque el autor decía eso, pero en el escrito nos está diciendo que lo contradigas, o sea, que digas que no es así lo que él está diciendo. Entonces eso te pone a buscar más razones. A lo mejor se oyen falsas, pero te obliga a buscar más razones (...)La segunda es así como más fácil. Ya la habíamos dicho bastante en clases y ya estaba bastante clara. Nada más era de redactar."

Karina aporta unas razones adicionales que diferencian un texto de otro, desde el punto de vista de lo que aprendieron. Aparte del acto de dar la propia opinión a la que se refiere Marlene, ella introduce dos elementos adicionales: Una revisión más

profunda del material y el aspecto dialógico de la argumentación. La siguiente transcripción es bastante elocuente:

> Karina: "En la primera [texto argumentativo] fue que yo más aprendí porque usé más la guía. O sea, porque todo era tan contradictorio que tu estabas más pendiente de la guía para decir lo contrario de lo que la guía afirmaba (...) es como si tu fueras un abogado. Y tu dices ¡no es así!, Pero adentro te queda ¿y por qué no es así?(...) pero tienes que convencerte tú para convencer al otro (...) te enseña más a tener tus propias razones, porque (..) Yo prácticamente vengo acostumbrada a decir lo que dice el libro o el profesor, en cambio aquí era mi opinión. Era como si yo estuviera dando una clase y yo tuviera que convencer a los demás. La segunda fue más de mi cabeza [texto expositivo] (...) la segunda fue lo que pasó y tú simplemente vas a contar lo que pasó (...) es como que más redacción. En la primera hay que pensar y razonar mucho".

Se desprende de estas afirmaciones que las alumnas hallaron que la tarea de producir un texto de orden argumentativo demanda mayor esfuerzo cognitivo [.."*Lleva más trabajo contradecir al autor..*"] y ayuda a tener pensamientos propios [..."*Te enseña a tener tus propias razones..* "]. Sugiere también que con el texto expositivo ellas no tuvieron cambios, o al menos de gran significatividad [en los términos de Coll y Martín, 1994], en sus esquemas previos, puesto que tal como

afirmaron, la tarea consistió en decir lo que ellas ya sabían [.. "*La segundo fue más de mi cabeza..*"], tal como lo habían incorporado previamente a su estructura cognitiva.

Análisis de los Textos Producidos (Anexo C)

Los textos se analizaron buscando establecer la coherencia de acuerdo a los rasgos de la secuencia prototípica. El objetivo fue comparar si había mayor dificultad, en el logro de producir un texto coherente de tipo argumentativo, que uno expositivo. También sirvió para identificar si estaban presentes todos los elementos de la secuencia argumentativa en los textos de dicho orden discursivo. Otro aspecto considerado, fue la extensión, que se correlacionó con la de las proposiciones verbalizadas en los protocolos de voz y las unidades de información recordadas, expresados en el mapa de concepto II.

Extensión. Primeramente, los dos textos de Karina duplican la extensión de los de Marlene. Karina usa mayor cantidad de ideas secundarias y entra en más detalles, mientras que Marlene solo escribe lo esencial. En cuanto a la diferencia entre un texto y otro, el texto expositivo es más extenso que el argumentativo con ambas estudiantes.

Coherencia. Los dos textos de Marlene (anexo C-1 y C-3) son coherentes desde el punto de vista de la coherencia local y global, a pesar de que son menos extensos que los de Karina. Esta última, en cambio, presenta algunas informaciones no lógicamente conectadas en la secuencia de proposiciones [coherencia local]. Por ejemplo, véase el siguiente extracto del párrafo III del texto expositivo producido por Karina:

> " (1) Monagas estaba realizando dentro de su poder acciones más liberales, como la abolición de la ley del 10 de abril de 1834, (2) La ley de espera y quita (3) .Monagas ganó el apoyo de los liberales aprobando leyes sobre tolerancia política"

En la proposición tres (3) no se nota relación con la anterior proposición. Podría ser que Karina se estuviera refiriendo a que aprobar leyes sobre tolerancia política es un ejemplo de que estaba emprendiendo acciones más liberales, tópico de la proposición uno (1), pero ella no establece los nexos entre una y otra proposición, por lo que la última oración se ve desconectada. Con relación a la coherencia global, el texto expositivo sigue un modelo causal, pero no queda muy explícito las causas a favor o en contra del evento. Cada párrafo muestran relación causal pero no es evidente como están relacionadas con el tópico global.

En cuanto al texto argumentativo (anexo C-2), no presenta soporte argumentativo para cuatro conclusiones parciales que ofrece, por lo que el texto pierde su carácter argumentativo y se convierte en un texto de opinión sin fundamento. Por otra parte, no jerarquiza las conclusiones parciales hacia una global, lo que dificulta la identificación de la tesis. Si se revisa el texto argumentativo de Karina, se observa la ausencia de una tesis clara que siga una enumeración de loa hechos que se usan como argumentos, por lo que es difícil determinar cual es la línea argumentativa.

Posiblemente, como Karina manejó más información que Marlene, tuvo, a su vez, mayor dificultad para integrarla. Marlene, mientras, se conformó con los datos ya previamente organizados en su estructura cognitiva.

En cuanto a la fuerza argumentativa de los textos producidos por Karina y Marlene, existe un elemento que está ausente y que es esencial para desarrollar la potencialidad dialógica del discurso argumentativo. Este elemento es la contra-argumentación en las modalidades de refutación y concesión, explicadas en el Capítulo II. Ellas niegan la tesis del autor del material de lectura que leyeron, pero no toman en cuenta los argumentos que ha dado el autor para objetarlos, sino que buscan razones para justificar su tesis y se olvidan de los argumentos que apoyan la tesis del autor. En este sentido, la tesis que ofrecen tiene poca fuerza, aunque no se puede afirmar que no sea un escrito argumentativo, al menos no en el caso de Marlene, sólo que podría ser más convincente. Digamos que tiene los mínimos: Premisas, cuerpo argumentativo y tesis o conclusión; pero no es una línea argumentativa desarrollada. Si a este hecho se suma el posible desconocimiento o desinterés hacia el logro de un texto ajustado al orden discursivo argumentativo [ausencia de consideraciones retóricas, ver tabla 3 y tabla 4], es comprensible que éste tenga deficiencias.

Originalidad de la organización. La organización que muestran los textos de orden expositivo siguió en ambas estudiantes la organización del texto fuente. En cierta forma, la respuesta a la pregunta formulada se convirtió en un parafraseo del texto fuente, puesto que la solución no implicaba una reestructuración de la información extraída del material de lectura en función del logro exitoso de la tarea.

Sin embargo dentro de este parafraseo, se notó que en algunas ocasiones recurrían a la copia de fragmentos importantes, especialmente Karina (ver anexo C-4, proposiciones 2,3,4,5,13,14,19,20,2125,26).

En la producción del texto de orden argumentativo ocurrió algo muy diferente con Marlene (anexo C-1), quien logra crear una idea supraordenada que contiene a las otras usadas como argumentos. Quizá la debilidad de su producción es la falta de consideración de otras ideas. También desconoce los argumentos del autor, lo cual exhibe ausencia de contra-argumentación con el fin de debilitarlos. Por otra parte, Ella había expresado en clases otras causas adicionales a las formuladas en el texto. Podría ser que no supo como articular esta información, aunque el protocolo de voz no muestra de que dicha idea haya pasado por su mente.

Karina, por el contrario, no logró integrar con éxito las ideas aludidas como causas y, en su defecto, presentó una serie de causas yuxtapuestas que no pudieron integrarse en un sistema causal común (anexo C-2). Posiblemente, es lo que impide determinar la tesis de su texto al no exhibir una jerarquía clara.

Análisis de Mapas de Conceptos (Figuras 1,2,3,4)

Mapa I. Los resultados de la aplicación del primer mapa que se empleó con el propósito de identificar la capacidad de organización de la información (ver Cap. III), manifiestan rasgos importantes. Las estudiantes demostraron, a través de la elaboración de este instrumento, la dificultad para crear categorías supraordenadas, aunque tuvieron muy poca dificultad para reconocerlas. Predomina la categorización

de los autores y en ocasiones, cuando la organización es propia, las relaciones entre conceptos no están integradas en una categoría inclusora (ver Fig. 1 y Fig. 2).

También presentaron errores en los criterios de clasificación. Por ejemplo, Marlene refiriéndose al destino del café producido en Venezuela durante el siglo XIX, usa una categoría implícita, que refiere a cual es el uso del café, y hace lo siguiente:

No queda claro si cuando se refiere a plantación trata de expresar que el café tuvo como destino la exportación y el consumo interno (en la plantación) o, al hecho de que se produce en plantaciones. De ser así esta clasificación no sigue una estructura de clasificación definida, puesto que estaría mezclando el criterio "lugar donde se produce" con el criterio "destino de la producción".

En lo concerniente a relaciones entre conceptos, las alumnas propusieron conexiones originales válidas entre conceptos y lo lograron con éxito. El problema se presentó cuando trataron de organizar la información en forma jerárquica. Los niveles jerárquicos que lograron desarrollar con éxito en su mapa se corresponden con categorías ya creadas por los autores del texto fuente o por el profesor durante la clase.

Las relaciones cruzadas, señaladas con flechas rojas, son las que muestran mayores diferencias con la información desarrollada por los autores, lo que implica una integración de datos aportados en clases, pero no necesariamente extraídos de las lecturas con las que construyeron el mapa.

Este rasgo es significativo, puesto que a pesar de señalar relaciones con conocimientos previos, también indican la incapacidad de haber usado estas relaciones novedosas como categorías nuevas supraordenadas y no como relaciones cruzadas. Véase por ejemplo el mapa de Karina (Fig. 2). Ella cruza el concepto "privilegios" con las clases sociales y señala todas las clases sociales que menciona con o sin privilegios. Pues bien, el concepto "privilegios" pudo haberse usado como supraordenado de algunas clases que sí tenían privilegios y otras que no, lo cual indicaría un nivel jerárquico adicional. No hubo casos, en que reconociéndose relaciones entre conceptos no explícitos en la lectura, fueran capaces de crear categorías que no presentes en los textos fuentes.

Mapa II. Para identificar los cambios ocurridos tras la producción de los textos, se usó como instrumento de evaluación de los aprendizajes, la formulación de un mapa de conceptos. En este mapa debían incorporar la información que recordaran, del material de lectura que habían usado para producir los textos. Para este fin, se hizo una lista de palabras claves que incluían los conceptos más destacados dentro de los dos capítulos de la lectura (ver cuadro 4). Dentro de los aspectos evaluados se revisó el recuerdo y la organización de la información recordada, tal como se expuso en el capítulo III.

Recuerdo. Karina recuerda más información que Marlene, la cual está expresada por el número de proposiciones que puede generar en el mapa, siguiendo la pista de las palabras claves (ver Fig. 3 y 4). Karina genera 28 relaciones entre conceptos mientras que Marlene solo 17. Si Karina generó más proposiciones y a su vez, sus textos fueron más extensos, podría estar indicando una relación entre la extensión de los textos y la cantidad de información recordada. Más adelante, en la sección de triangulación y discusión se presentan referencias experimentales que apoyan esta hipótesis.

Otro aspecto que resalta es que de lo recordado, las alumnas sólo recuperaron aquella información que habían manipulado en forma verbal o escrita. En un solo caso hay una proposición recordada por Karina y que no está presente en ninguno de los dos textos y tampoco en los protocolos de voz; pero se trata de información datos que Karina, en escritos anteriores producidos en clases, había utilizado. Este hallazgo se vincula con el hecho de que quien más escribió recuperó a su vez mayor número de proposiciones de las lecturas, sobre todo si se destaca que en el caso estudiado, la información escrita coincide con la información verbalizada en los protocolos. Se puede afirmar que la información manipulada, escrita o verbalizada durante el proceso de producción escrita, pudiera ser equivalente a la escrita.

No se notó diferencias en número de proposiciones recuperadas como producto del tipo de texto producido. Resultó igual recordar información proveniente del texto expositivo que del argumentativo. Lo que sobresale es la vinculación entre la información recordada y la escrita previamente. Tan es así, que las palabras claves

suministradas y no presentes en los textos elaborados por las alumnas, fueron ignoradas en la construcción del mapa.

Organización. Marlene hizo un mapa con menos proposiciones pero mejor organizadas, es decir, todas las relaciones que muestra son válidas y aunque presenta pocas relaciones cruzadas [sólo una] ella es capaz de integrar en el mapa la información proveniente de los dos textos producidos. En el caso de Karina ella hace un mapa con más proposiciones, presenta numerosas relaciones cruzadas y algunas relaciones no válidas que denotan confusiones o errores conceptuales. Se puede afirmar que Karina maneja más información pero peor organizada que Marlene, quien la poca información que tiene, está bien estructurada.

Resulta sugerente que la organización del mapa de Marlene sigue muy de cerca, la organización de sus textos, sólo que en este caso los integra en un único tópico: las rebeliones. Karina, en cambio, construye un mapa totalmente diferente a sus textos, aunque la información a nivel de proposiciones aisladas, sea la misma. La explicación, puede estar en el hecho de que Marlene tenía textos bien organizados, lo cual le permitió, al ver las palabras claves, recuperar la macro estructura de éstos. Recordar un conjunto de trozos es más fácil que recordar elementos sueltos (Atkinson y Shiffrin, 1983). Podría indicar que la estructura de los textos de Karina, por estar poco relacionados sus elementos, se hizo poco significativa y por tanto, menos accesible al tratar de recuperarla.

Comparación entre los mapas. Otro aspecto de interés objeto de esta investigación, fue la comparación de la organización de los mapas II con los mapas I.

El mapa I siguió, en esencia, la organización de los materiales de lectura que sirvieron para construirlos, mientras que en el mapa II, tanto Karina como Marlene presentan organizaciones diferentes a las del material de lectura. Si bien sólo Marlene sigue la organización de los textos escritos que compuso, Karina presenta una organización también propia, pero diferente a su vez, de sus textos escritos.

Cuadro 6

Instrucciones Para La Elaboración De Los Mapas De Conceptos[1]

MAPA I: Elabore un mapa de conceptos a partir de la lectura del siguiente material [dos capítulos acerca de la situación económica de Venezuela entre los años 1830 y 1870]. Produzca tantos niveles jerárquicos y relaciones cruzadas como le sea posible. No incluya en círculos aquellos conceptos que incluya como ejemplos.

Este mapa se construyó usando de apoyo el material de lectura.

MAPA II: Elabore un mapa de conceptos estableciendo relaciones válidas entre los siguientes conceptos. Puede incorporar otros conceptos que no estén incluidos y que pueda relacionar. Recuerde, tomar en cuenta la relaciones jerárquicas y las cruzadas así como no incluir en círculos, aquellos conceptos que asuma como ejemplos.

Conceptos

Liberales - Conservadores - Esclavos - Peones - Bandoleros - Ganaderos - Rebeliones - Propaganda - Líderes - Tierras - Prófugos - Créditos - Fraude electoral - Comerciantes - Prestamistas - Gasto público - Reivindicaciones - Rebeldes - Racismo - Autoritarismo - Personalismo - Nepotismo - Peculado - Federalismo - Guerrilla.

Algunos ejemplos que puede usar

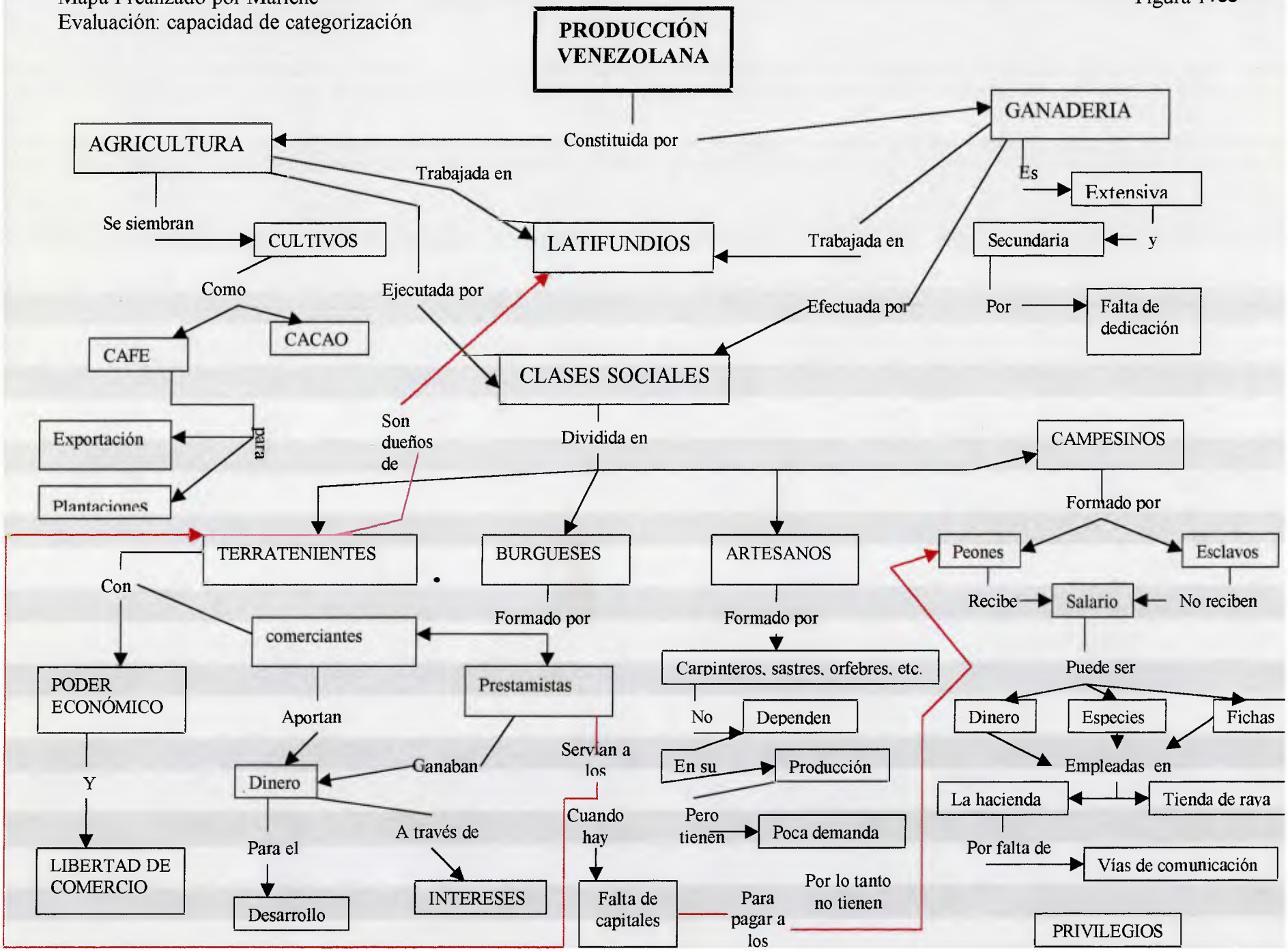
Ley de Libertad de contratos- Banco nacional de Venezuela- Rebelión de Rángel y Zamora - Rebeliones de J.A. Páez- Atentado contra el parlamento el 24 de enero de 1848- Modificación de la ley de "*Libertad de Contratos*" y la de "*Espera y Quita*" por J.T. Monagas-

Este mapa se construyó sin usar el material de lectura. Las palabras claves sirven como material de apoyo.

[1] Cabe destacar que los estudiantes habían elaborado un solo mapa de conceptos en clases como ejercicio previo a la tarea, aún cuando manifestaron haber preparado mapas para otras asignaturas. La escasa práctica en este instrumento puedo haber influido en los resultados presentados.

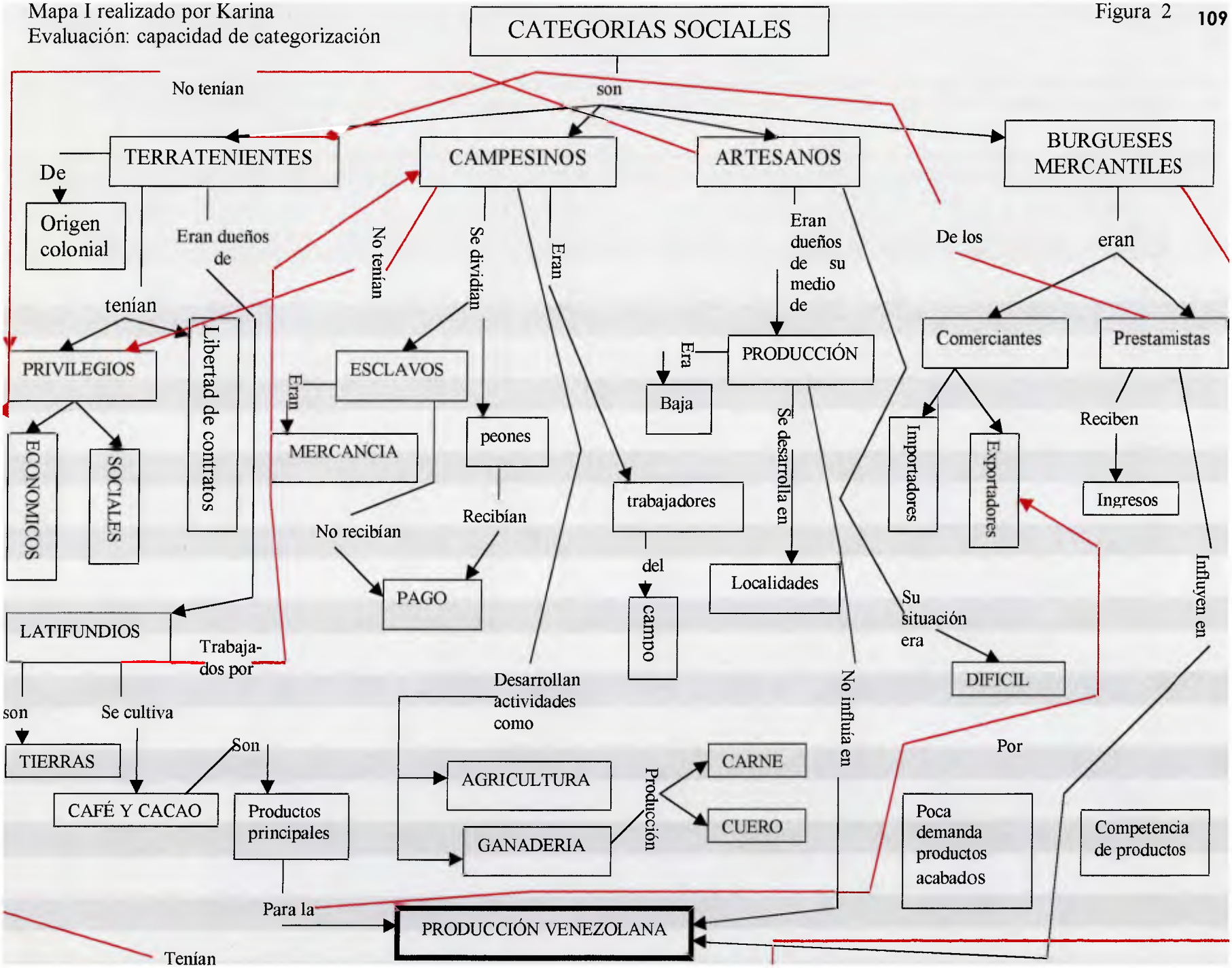
Mapa I realizado por Marlene
Evaluación: capacidad de categorización

Figura 1108



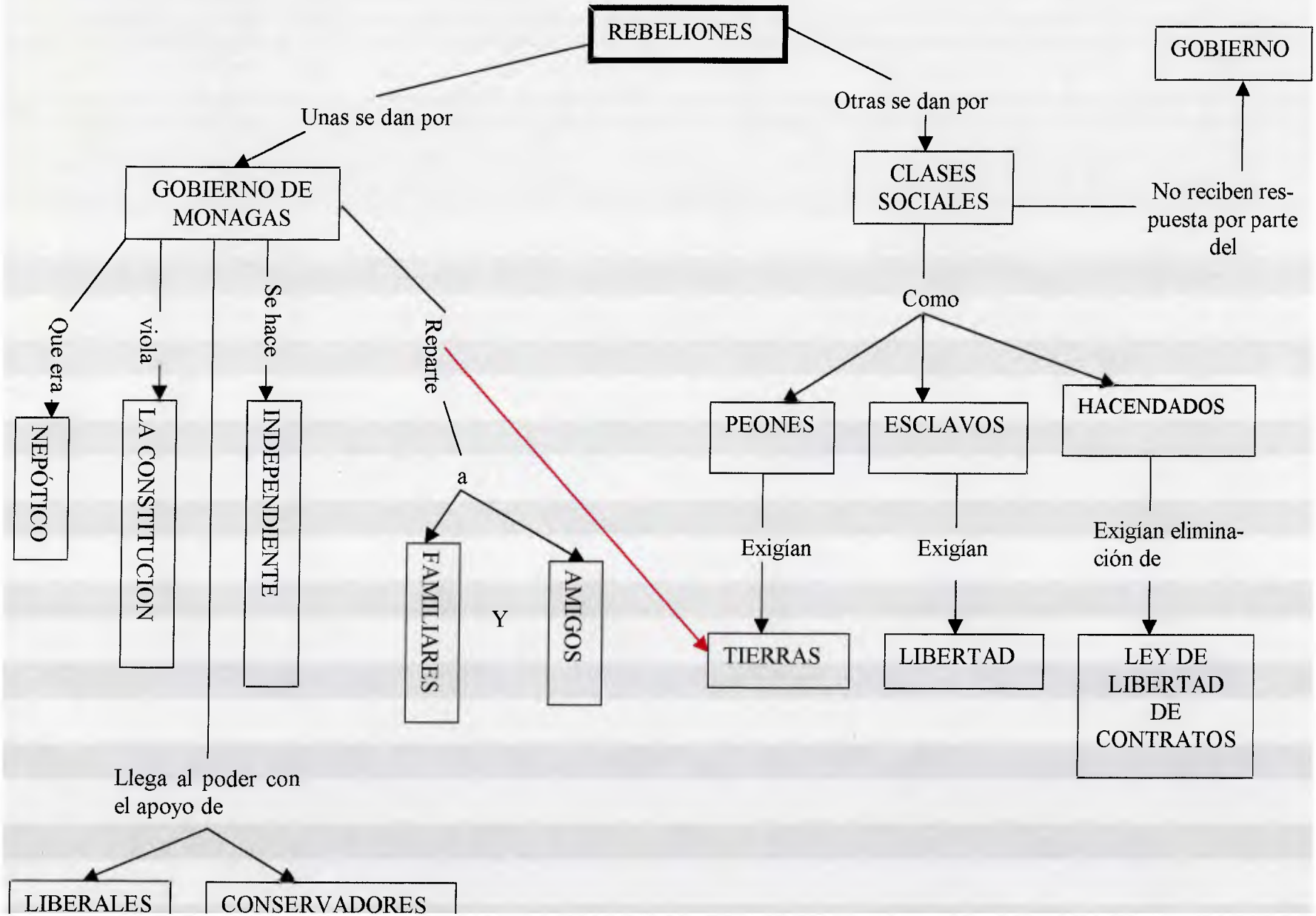
Mapa I realizado por Karina
Evaluación: capacidad de categorización

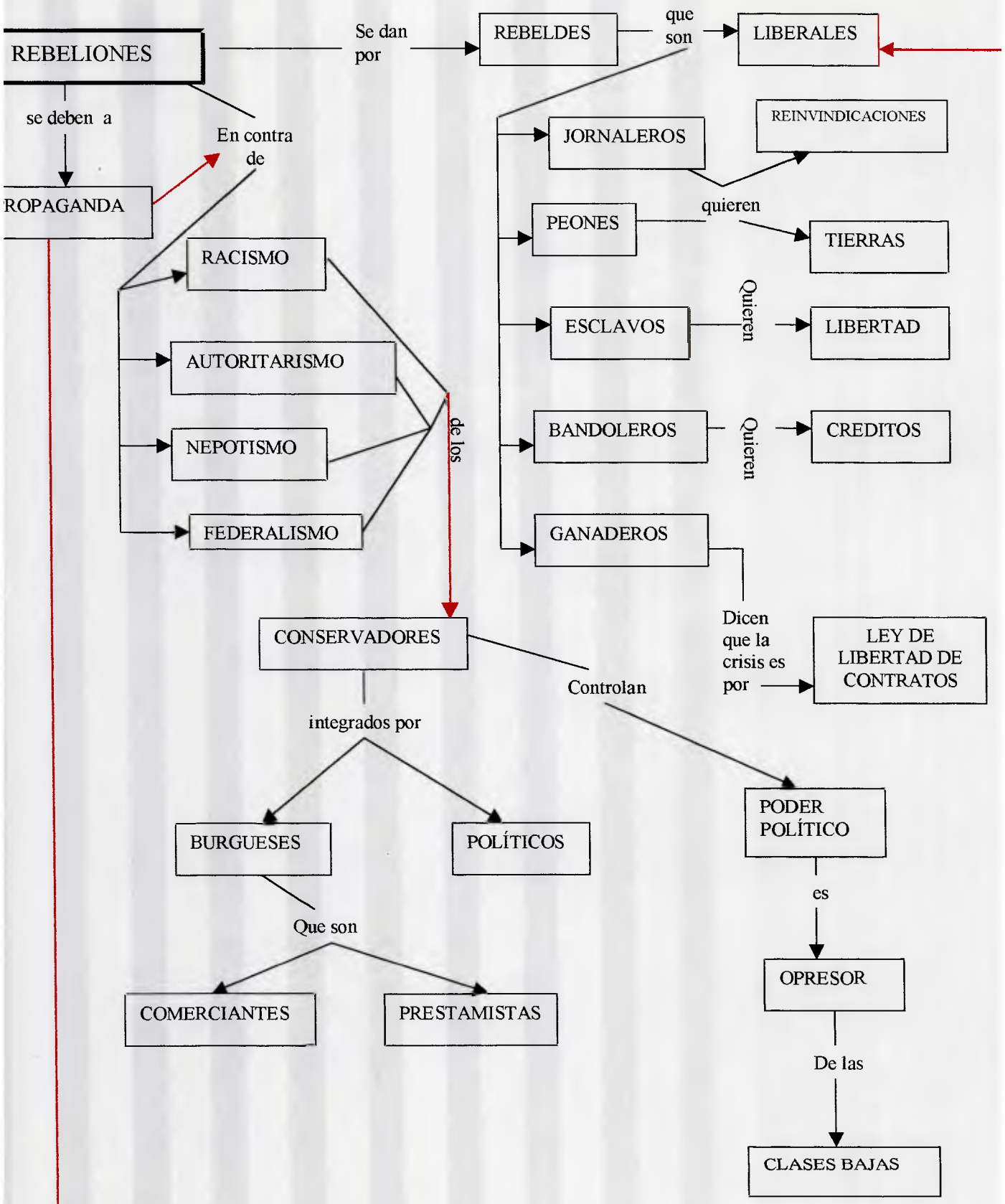
Figura 2



Mapa II realizado por Marlene
Evaluación: recuerdo y organización

Figura 3




REBELIONES
Se dan por
REBELDES
que son
LIBERALES
se deben a
ROPAGANDA
En contra de
JORNALEROS
REINVINDICACIONES
PEONES
quieren
TIERRAS
ESCLAVOS
Quieren
LIBERTAD
BANDOLEROS
Quieren
CREDITOS
GANADEROS
Dicen que la crisis es por
LEY DE LIBERTAD DE CONTRATOS
RACISMO
AUTORITARISMO
NEPOTISMO
FEDERALISMO
de los
CONSERVADORES
Controlan
integrados por
BURGUESES
POLÍTICOS
Que son
COMERCIANTES
PRESTAMISTAS
PODER POLÍTICO
es
OPRESOR
De las
CLASES BAJAS

Discusión de los Resultados

En esta sección se llevará a cabo una discusión de los resultados mediante una triangulación de los diversos instrumentos de recolección de datos empleados: protocolos de voz, entrevista, textos producidos y mapas de conceptos.

Extensión del Texto versus Extensión del Protocolo

Al comparar la extensión del texto con la del protocolo de voz se encuentra que se verbalizó mucho más de lo que se escribió. En el caso de Marlene, para producir el texto argumentativo generó una proporción de 3,6 proposiciones verbalizadas por cada proposición escrita en el texto argumentativo y 4,53, para el expositivo. Karina produjo una proporción de verbalizaciones de 2,18 para el argumentativo y de 2,13 en el expositivo (ver Cuadro 4 y 5).

Estos datos señalan una diferencia entre Karina y Marlene en cuanto a la proporción de verbalizaciones. La diferencia se explica porque Marlene revisa el texto durante y al final del proceso, mientras que Karina sólo lo revisa al mismo tiempo que compone. Esto supone un mayor tiempo hablando, más no escribiendo.

Otra diferencia que se observa es la proporción significativamente mayor de proposiciones verbalizadas que presenta Marlene por cada proposición escrita para producir el texto expositivo, con relación al argumentativo. Karina, por el contrario, no presenta diferencias significativas en la producción de los dos textos (ver anexo C).

Una explicación del por qué hubo mayor verbalización para producir el texto expositivo, en el caso de Marlene, puede encontrarse en la mayor dificultad que

encontró en la producción del texto argumentativo. Una condición más exigente la obligaría a estar más atenta pensando y, por consiguiente, sería más difícil hacer otra acción al mismo tiempo, tal como estar hablando, puesto que el esfuerzo cognitivo sería mayor. Esta apreciación concuerda con el Modelo de Anderson (citado en Pozo, 1996b pp. 119-135), según el cual los esfuerzos atencionales requeridos cuando se ha automatizado un conocimiento es prácticamente mínimo. Pero la práctica de verbalizar en voz alta no era suficiente como para que el proceso estuviera tan automatizado para que, en momentos de suma dificultad, como es el producir un texto con una organización diferente, no se olvidara verbalizar.

Si se toma en cuenta que para producir el texto argumentativo Marlene elabora una estructura supraordenada propia, a la cual es capaz de darle coherencia, al tiempo que Karina produce un texto argumentativo bastante desarticulado, resulta lógico inferir que hubo mayor esfuerzo de atención por parte de Marlene que de Karina. No obstante, las dos alumnas percibieron en general que les resultó mucho más difícil responder al texto de orden argumentativo que al expositivo.

En cuanto a la pérdida de información verbalizada y no expresada en el texto final, se puede decir que prácticamente las mismas ideas contenidas en el protocolo están presentes en el texto, a pesar de que existe mayor porcentaje de verbalizaciones de las que están en los textos. Ello debido a repasos y repeticiones del texto producido. No hubo ideas que hayan sido desechadas, incluso en el caso de Karina, quien hizo Borrador.

Su texto final en relación con el primer borrador, salvo modificaciones superficiales, es prácticamente el mismo. Existen modificaciones de palabras por un

sinónimo, mas no sustitución de ideas o supresión. La diferencia entre el porcentaje de proposiciones en voz alta y las contenidas en los textos obedece principalmente a revisiones y repeticiones del texto escrito (ver los anexos A y C respectivamente).

Estos hallazgos coinciden con los de Bereiter y Scardamalia (1992) que sugieren que quienes escriben para "decir el conocimiento", a diferencia de los que escriben para "transformar el conocimiento", incluyen en el texto final todas las notas que han tomado desde el primer borrador.

Conflictos Cognitivos

De acuerdo con Piaget (1970), la construcción de conocimiento ocurre como mecanismo adaptativo y de equilibración de los conflictos cognitivos. Partiendo de este supuesto se han creado modelos de instrucción basados en la provocación de conflictos cognitivos para fomentar el cambio conceptual (ver revisión Pozo, 1996a, pp. 282-287; también Pozo y Gómez, 2000, p. 285).

La tarea de producción textual por la alumnas Karina y Marlene representó diferentes grados de dificultad según el tipo de texto a escribir, que pudieron haber conducido a cambios de esquemas de conocimiento. Si se atiende a la percepción de las participantes sobre la dificultad que tuvo cada asignación, se infiere que la producción del texto de orden argumentativo produjo mayor conflicto cognitivo que el expositivo. Si a esto se le añade el que Marlene, la estudiante que logró armar un texto argumentativo coherente, produjo una mayor proporción de verbalizaciones para producir el texto expositivo en comparación con el argumentativo, y que esto

puede atribuirse a los esfuerzos atencionales, pudiera pensarse que el texto argumentativo generó mayores conflictos cognitivos que el expositivo.

El conflicto cognitivo es un elemento impulsador del proceso mas no se traduce necesariamente en aprendizaje. La creación de nuevo conocimiento en la estructura cognitiva producto del proceso dialéctico que genera la producción escrita, no puede garantizarse como consecuencia de la presencia de un desequilibrio, ya que hace falta la resolución del conflicto cognitivo para que el aprendizaje ocurra.

El único caso verbalizado en los protocolos que indicó un conflicto cognitivo de alto nivel (ver preguntas de alto nivel en el cuadro 4. También anexo A-2), fue cuando Marlene elabora el texto expositivo. Ella expresó en los protocolos de voz un conflicto cognitivo sobre la comprensión del contenido. Su manera de resolverlo fue cambiando la palabra generadora de confusión, por un sinónimo más genérico, lo que le evitó confrontar su duda, pero se aprecia que el conflicto no lo resolvió. Si comparamos esto con la respuesta que ella da en la entrevista sobre el tipo de cambios que introdujo en el texto (ver anexo B), se observa que las modificaciones fueron de forma, pero no de fondo. Como resultado, no se percibió transformaciones que indicaran modificaciones en las ideas.

En el caso de Karina, ella se hace preguntas de poca importancia que pueden ser encontradas fácilmente en el texto o en los apuntes. Por tanto, cuando las hace, las responde rápidamente. En ninguno de los dos casos, se observa que haya habido una modificación producto de revisiones posteriores. Karina incluso afirma en la entrevista, que cuando se confundía con el texto lo resolvía guiándose por los

apuntes, pero no hizo el esfuerzo por resolver los conflictos cognitivos de alto nivel que pudieron haberse producido durante el proceso.

Cabe preguntarse qué habría ocurrido si ambas alumnas hubiesen tratado de resolver los conflictos generados por la tarea. Probablemente hubiesen aprendido más de lo que aprendieron, pero, tal como afirma Ausubel et al (1983), el aprendizaje también depende de factores internos al sujeto, tal como la propia actitud del aprendiz.

Estrategias de Elaboración

Se observa una diferencia entre las estrategias que usa Marlene para producir los dos textos, argumentativo y expositivo. El uso de estrategias que implican construcción de conocimiento está presente en la producción del texto argumentativo en una proporción de 22 % sobre el resto de las estrategias, mientras que en el expositivo es de 1,47% (ver anexo A, también Cuadro 5). Esto coincide con los hallazgos de Durst (1987), quien estudió los procesos cognitivos con 20 alumnos de 11avo en un ejercicio de escribir resúmenes y argumentaciones sobre textos históricos. Los resultados indicaron que cuando los escritores defienden sus propios puntos de vista, en textos argumentativos, usan mayor cantidad de estrategias de construcción de significados que cuando la tarea es hacer un resumen (p. 356), que en este cado puede considerarse un texto de orden expositivo.

En el caso de Karina puede atribuirse a que en esencia, por lo incoherente, su texto no puede considerarse argumentativo. En tal sentido, el que la producción de

sus dos textos no reflejen diferencias, es congruente con los supuestos teóricos del estudio.

Planificación, Evaluación e Inclusión de Ideas generadas durante el Proceso de Composición Textual

El protocolo de voz muestra que Marlene, a pesar de que no hizo borrador, ya tenía una macro estructura clara de lo que iba a escribir. Esto lo expresa abiertamente antes de iniciar sus textos, mientras que Karina va ajustando el texto a medida que escribe, ya que Karina planifica a nivel de párrafo. Por ejemplo: "El otro párrafo es sobre las bandas" pero no toma en cuenta la interrelación de todos los elementos en un texto relacionado. Pues bien, los textos reflejan esta falta de planificación y da como resultado que haya incoherencias en los dos textos de Karina.

En cuanto a la revisión del texto, únicamente Marlene hace una lectura final de los textos producidos, mientras que Karina lo hace sobre la marcha, pero nunca contempla el producto final completo; lo cual es otra explicación de la incoherencia de sus textos.

Es bueno señalar que hubo escasísimas modificaciones a los textos producidos por las alumnas, lo que quiere decir que no hubo reconstrucción de la macro estructura previa con la que inician el proceso de composición. Y esto podría deberse en parte a que los conflictos cognitivos que se les presentaron no los confrontaron, tal como se señaló previamente, sino que ellas sólo corrigieron aquellas palabras o signos de puntuación que implicaban cambios superficiales.

Posiblemente por esta razón los textos de Karina son incoherentes, puesto que como no partió con un esquema general del texto a producir y tampoco hizo cambios

que le permitieran modificar el texto en su macro estructura, una vez los hubiese construido en su primera versión, las posibilidades de coherencia eran muy escasas. Curiosamente, esto no le ocurre a Marlene, la cual había partido con una planificación global.

Tampoco hicieron modificaciones para incluir ideas nuevas que enriquecieran sus textos, puesto que las ideas que llegaban de manera inoportuna, es decir, que no encajaban con el producto ya hecho, no eran consideradas (ver anexo B, correspondiente a la entrevista retrospectiva).

Consideraciones Retóricas y Calidad de los Textos

Los hallazgos revelan que ninguna de las dos participantes se planteó dudas, estrategias o un plan de acción que indicaran un conocimiento formal de las demandas específicas para la producción de los dos tipos de textos. Tampoco hay evidencias de una preocupación por convencer a la audiencia, en este caso al profesor. Si bien los textos de Marlene son mejores, desde le punto de vista de las coherencias, carecen de información detallada y de una línea argumentativa desarrollada, es decir, argumentos con muchos soportes.

La organización textual de Karina y de Marlene coincide con los estudios comparativos entre novatos y expertos (ver revisión Pozo, 1996, pp. 226-238). Dichos estudios han encontrado que los novatos tienden a dar explicaciones basadas en una sola causa o, en su defecto, en varias yuxtapuestas. Los expertos, por el contrario, integran diversas causas en un sistema común analizando las interacciones entre ellas. En el caso de Karina ocurre la yuxtaposición y en el de Marlene la

simplicidad. El desconocimiento de ambas hacia las razones del autor como instrumento de contra-argumentación, podría explicarse por la dificultad de integrar estas ideas dentro de ese sistema común.

Otro aspecto de la calidad textual ausente en sus textos argumentativos es la concesión. No se considera la opinión que se niega para refutarla, sino que simplemente se desconoce, lo que da debilidad a la argumentación, aunque esta sea coherente. Esto coincide con los hallazgos del National Assesment of Educational Progress en el año 1980 (en Bereiter y Scardamalia, 1992), sobre la composición persuasiva, en los cuales los alumnos entre 13 y 17 años producen textos que se ajustan a los ordenes discursivos, pero que no alcanzan sus objetivos, es decir, persuadir (pp.43-64).

Aprendizaje Constructivo y las Condiciones de la Tarea

Las alumnas percibieron un mayor aprendizaje con el texto argumentativo. Admitieron que les quedó más claro la información referente al texto expositivo, pero aprendieron más de la acción de producir el argumentativo. Las razones estarían en la mayor facilidad del texto expositivo en el cual hay que decir lo que ya se sabe. Con el argumentativo fue mayor el esfuerzo invertido. Había que generar una organización propia para responder a una pregunta que, previamente en sus estructuras cognitivas, estaban organizada de otra forma.

Existen coincidencias entre la dificultad que encontraron las estudiantes en el texto argumentativo y los hallazgos de Bereiter y Scardamalia (1992); según estos, los escritores novatos dependen para sus composiciones de que el conocimiento se

encuentre ya agrupado. No obstante, la resolución exitosa de esta dificultad o conflicto cognitivo fomenta el aprendizaje constructivo del contenido que manipula. Tal como lo afirma Flower y Hayes (1981): cuando la estructura de ideas que tiene un escritor no está "adecuadamente" adaptada a las demandas de la tarea de producción escrita, el sub-proceso de organización ayuda al escritor a construir significados, es decir, a dar una estructura significativa a sus ideas. Esto es consecuencia de que permite al escritor identificar categorías, buscar ideas subordinadas, desarrollar un tema y buscar las ideas supraordenadas que puedan incluir o subsumirse dentro de ese tópico.

Voss y Wiley (1997) encontraron, por otra parte, que cuando los alumnos escriben directamente de fuentes primarias tienen que hacer un esfuerzo mayor para integrar los datos en un todo coherente, en comparación a cuando utilizan material de un libro de texto que ya está organizado por el autor.

Haciendo un paralelismo de lo planteado por Voss y Wiley en relación a lo ocurrido con las estudiantes, ellas no usaron fuentes directas sino que tuvieron que usar los datos suministrados por el propio autor, para contradecirlo, lo cual implica un esfuerzo suplementario. Si se hace una extrapolación, podría considerarse al material de lectura como una fuente de datos primarios para contradecir la opinión de alguien que usó esos mismos datos primarios para tener una tesis contraria. En el texto expositivo, por el contrario, ellas sólo tenían que decir las razones que conocían y éstas eran las que suministraba el texto, pero no tenían que cuestionarlo.

Lo que ocurrió con el texto argumentativo, entonces, fue que las alumnas tuvieron que ajustar las ideas del autor y las discutidas en la clase para planteárselas

de otra forma, porque ahora tenían que contradecir al autor, mientras que con el texto expositivo ellas sólo tenían que decir lo que ellas habían escuchado tal como el autor lo había construido. Este proceso había sido anterior al proceso de producción, que en este caso sirvió para reforzar sus esquemas de conocimiento, pero no para modificarlos. Este último tipo de producción escrita se ajusta a lo que llaman Bereiter y Scardamalia (1992) escribir para "decir el conocimiento". Se trata de un tipo de prosa en que la escritura sigue la estructura cognitiva existente, para diferenciarlo de aquella que es para "construir el conocimiento", que implica un rediseño de los argumentos e incorporación de nueva data en el proceso de producción escrita.

Surge una interrogante relacionada con la calidad del producto ¿Qué pasa cuando la demanda de la tarea exige una reorganización de la información en la estructura cognitiva, pero no se es capaz de lograr un producto coherente y bien desarrollado? A pesar del desafío, sí el alumno no es capaz de construir a partir de una información dada, una visión integrada y coherente de un fenómeno es, usando palabras de Sánchez y Barrera (1999), un efecto de que no se han captado adecuadamente las relaciones entre los hechos presentados y, en consecuencia, no se han integrado en una visión global. Más bien, los hechos se han registrado como impresiones aisladas (p.163).

Pareciera corresponderse esta afirmación con el caso de Karina. Su mapa II de conceptos refleja las mismas debilidades en la integración de sus conocimientos, al igual que lo ocurrido con los textos, lo que demuestra que no es sólo un problema de redacción, sino de otros factores asociados al aprendizaje, como podría ser la capacidad de categorización.

Las demandas de la tarea deben considerarse desde el espacio del contenido y el espacio retórico, pero tomarlas en cuenta supone que se conocen los dos espacios. Ambos conocimientos se influyen y, en este caso, el desconocimiento de cómo armar un texto coherentemente, ya sea de orden argumentativo o expositivo, influye a su vez en el tipo de conflicto cognitivo que se creará en el escritor. El tipo de conflicto conducirá por su parte al uso de un tipo de estrategias para resolverlo.

Posiblemente, Karina no conocía las condiciones de coherencia para uno y otro texto, así como Marlene desconocería que los buenos escritores hacen muchas modificaciones de fondo a los borradores originales, aspecto que ambas ignoraron, como se deduce de lo que expresan en las entrevistas (anexo B) y en los protocolos de voz (anexo A). Estos conocimientos hubiesen creado otras condiciones y otras demandas que, al tratar de solucionarlas, hubiesen podido conducir a mayores grados de significatividad del aprendizaje.

La disposición a modificaciones de mayor alcance, por ejemplo, hubiese podido ser mayor si el escritor conoce que para lograr el éxito de la tarea, lo habitual al producir un texto es la recursividad y no la linealidad. Quizá la gran diferencia entre un escritor novato y un experto, como afirmó un escritor anónimo en Internet, es que *"entre el proceso de frustración, desorden, etc. de un profesional y un novato es que el experto SABE que el proceso es frustrante, desordenado, etc. pero no se alarma por esto mientras que el último no lo sabe"*.

Otro aspecto a considerar, que está implícito dentro de las demandas del espacio del contenido, está relacionado con el contexto de aprendizaje, y es la poca costumbre que tenían estas dos estudiantes a tener sus propias opiniones y

diferenciarse del parafraseo de las opiniones del profesor o del autor del libro. Algunos de los comentarios de las estudiantes sugieren que ninguna de las dos se sentía segura de lo aprendido con la composición del texto argumentativo, pues sentían desconfianza de sus opiniones, y que podrían ser sancionadas por ello en la calificación. Marlene siente el temor de que sus razones suenen "falsas" porque no coinciden con las del autor del texto, y Karina se pregunta ¿Cómo saber si está bien puesto, puesto que así no lo vimos en clases? En ambas reacciones se nota la dependencia hacía la figura de autoridad, ya sea maestro o autor de textos, y la falta de confianza en los propios criterios, lo cual debe haber influido en su libertad para establecer relaciones entre hechos que un modelo cultural más abierto propiciaría.

Los resultados de la aplicación del mapa de conceptos (ver Fig. 3 y 4 comparadas con el anexo C, correspondiente a los textos producidos) utilizado en la evaluación del recuerdo, luego de haber realizado la producción textual, indican que sólo la información que fue manipulada, en este caso la escrita, fue la recordada. Ya Langer y Applebee (1987) habían encontrado que cualquier condición de escritura mejora el recuerdo, con relación a una condición de lectura únicamente. Los estudios de Newell y Winograd (1995) confirmaron que la mejora en el recuerdo era relacionada a la información manipulada o utilizada durante la escritura, para diferenciarla de la leída únicamente. Ellos encontraron que se recordaba más información dependiendo de cuanta cantidad se había manipulado. Para ello compararon dos condiciones de escritura: a) argumentativa; y b) contestar a preguntas de comprensión. De acuerdo a los resultados del estudio, los que contestaron a preguntas, lo cual implicaba prestar atención sobre una área más amplia del

contenido, recordaban mayores unidades de información, respecto de los que produjeron textos argumentativos, que se focalizaban sobre un volumen más estrecho de información. Sin embargo, cuando compararon exclusivamente el recuerdo de la información manipulada, encontraron que el recuerdo era superior tras producir un texto argumentativo, que contestando las preguntas de comprensión, puesto que la manipulación de esa información era de mayor profundidad.

Los hallazgos de Langer y Applebee (1987) y Newell y Winograd (1995) apuntan hacia dos conclusiones: 1) La producción escrita genera mayor recuerdo sobre un material que una condición de estudio solamente, puesto que lo que se escribe queda mejor retenido que aquella información que sólo es leída, pero sobre la cual no ocurre una posterior manipulación; 2) Cuando se comparan el recuerdo de la información manipulada o manejada durante la escritura, en dos condiciones de escritura en la que una de ellas implica una organización idiosincrásica de la información, al tratar de ajustar los argumentos a la tesis, resulta en un mayor recuerdo para esa condición.

Al comparar los resultados de nuestra investigación con los reportados previamente, se consiguen coincidencias como las siguientes: las estudiantes recordaron la información manipulada y no la información leída, lo cual es coherente con la primera conclusión referida. En cuanto a la segunda conclusión, se esperaban diferencias sobre el recuerdo por efectos de las diferencias en la estrategia de producción de los tipos de texto. Esta diferencia no se observó como producto del efecto de la tarea, sino más bien entre las dos estudiantes, lo cual puede ser un

indicador de que además es la forma de organizar la información al producir el texto, lo que produce diferencias en el recuerdo.

Marlene recuperó más cantidad de información en proporción a la que escribió. Adicionalmente, recordó la información tal como la había organizado en su texto. Mientras que Karina recordó algunas proposiciones de sus textos, pero no como la había organizado en los mismos. Como Marlene tenía mejor organizados sus textos, quedó a su vez mejor organizada la información en su estructura cognitiva, lo cual es un indicio de que mientras mejor organizado quede un texto, mejor recordada será la información sobre la que se ha escrito.

En cuanto a la organización de la información en los mapas, el de Marlene está mejor jerarquizado que el de Karina y responde a la macro estructura de los textos producidos. Sin embargo, no presenta muchas relaciones cruzadas entre los conceptos, posiblemente porque sus textos son menos extensos y existe muy poca información para relacionar. Karina, por su parte, maneja más información usando relaciones cruzadas, pero también presenta algunas relaciones no válidas, que reflejan los problemas de coherencia que tuvo en la producción de sus textos.

En resumen, los hallazgos de esta investigación aportan indicios que indican que la producción escrita de textos, sean expositivos o argumentativos, coadyuva al aprendizaje de contenidos de Historia, porque: a) involucra al alumno-escritor en conflictos cognitivos y estrategias de aprendizaje para su ejecución; b) supone mayor recuerdo de la información, como lo indica el que sólo se recuerde la información manipulada durante la producción escrita y no se recuerde de la leída únicamente; y c) actúa como una estrategia de organización de la información, que repercute en un

mayor recuerdo de la macro estructura del texto producido. Ello verifica las hipótesis propuestas en este trabajo.

En cuanto a las diferencias en el aprendizaje como efecto del tipo de texto producido hay mayor discrepancia. Hay un indicador clave, que es la percepción de las estudiantes. Las dos coincidieron en que la producción del texto argumentativo fue más difícil y que aprendieron más porque implicaba repensar las ideas en otra forma y dar una organización distinta a su texto, lo cual implica que hubo mayor conflicto cognitivo.

También se encuentran diferencias significativas en las estrategias de elaboración entre los dos textos en el caso de Marlene, la cual usa una mayor número de estrategias de elaboración para el texto argumentativo. Esto difiere del caso de Karina. Podría indicar este resultado que, como Marlene dio mayor coherencia a sus textos. El esfuerzo por armar la tesis con sus argumentos implicó estrategias de elaboración para el texto argumentativo. Esto difiere del caso de Karina, cuyo texto argumentativo fue el menos coherente. En otras palabras, Marlene produjo un texto más cercano a la secuencia argumentativa que Karina y, por tanto, debería notarse, en su caso, la diferencia en las estrategias de elaboración para producir los dos tipos de textos.

En lo referente a los otros aspectos estudiados, diferentes a las estrategias de elaboración: a) otras estrategias de aprendizaje y producción escrita, y b) respecto a los efectos sobre el recuerdo por el tipo de tarea de producción escrita, los resultados no muestran diferencias. Quedan además algunas interrogantes sobre los cambios en el aprendizaje de haberse cumplido ciertas condiciones, tales como la de una actitud

más proactiva hacia el aprendizaje, un clima instruccional del colegio y familiar favorable, una mayor práctica en categorización y, además, un conocimiento y práctica superior en la producción textual, así como un proceso más prolongado de trabajo durante el proceso de investigación.

CAPITULO VI: CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

El objetivo de este estudio ha sido observar si en dos estudiantes hubo un proceso de aprendizaje constructivo sobre el contenido como producto de la producción de textos argumentativos y textos expositivos. Se ha tomado en cuenta para ello las hipótesis de trabajo como punto de partida y aspectos adicionales que surgieron en el desarrollo de una investigación cualitativa.

Los aspectos analizados finalmente fueron: (1) los conflictos cognitivos que genera cada tarea, (2) las estrategias de aprendizaje y composición en que se involucraron para realizarla, (3) el recuerdo y organización de la información leída y manipulada y, (4) los efectos del contexto y la actitud personal.

Para analizar la información obtenida se triangularon los resultados parciales de cada instrumento.

Las conclusiones que se derivan de esta investigación constituyen principalmente hipótesis de trabajo para futuras investigaciones. Los supuestos teóricos que dieron lugar al estudio realizado han sido corroborados en parte, pero merecen mayores indagaciones, dado lo casuístico del estudio.

Conclusiones del Estudio

Las principales conclusiones que surgen producto del estudio son las siguientes:

1. La producción del texto de orden argumentativo, desde la percepción de las estudiantes, generó mayores conflictos cognitivos y mayor aprendizaje sobre el contenido, que el texto de orden expositivo, puesto que la tarea de reorganizar la

información tal como se había leído y discutido en las sesiones de clases difería de la organización que había que darle a dicho texto. Además, había que buscar argumentos que contradijeran la tesis del autor que se manejó. Por el contrario, el expositivo no demandó mayor cambio en la organización y en las ideas previas que tenían sobre los hechos.

2. La estudiante que generó los textos de mayor coherencia, usó mayor porcentaje de estrategias de elaboración de alto nivel cuando produjo el texto de orden argumentativo, que cuando produjo el texto de orden expositivo. No se notó diferencias en el uso de otras estrategias para la producción de uno y otro texto.
3. El recuerdo de la información estuvo dado por la cantidad de información manipulada durante la producción textual. Como los contenidos informativos que se recuperaron, oralmente o por escrito, no fueron superiores a los producidos en los textos, el recuerdo de la información o bien coincidió con las proposiciones del texto producido o, fueron menores. Esto es un indicador de que la información recordada es esencialmente aquella manipulada, más que la leída únicamente y por tanto de que la producción escrita en sus formas expositivas o argumentativa, mejora el recuerdo de un material leído.
4. No se notaron diferencias en el recuerdo como efecto del tipo de producción escrita, sino más bien entre los sujetos. La estudiante que produjo los textos mejor organizados, recordó la macro estructura de sus textos, mientras que aquella que produjo textos desarticulados e incoherentes recordó proposiciones aisladas que no se asemejan a la macro estructura de sus textos. Esto podría ser

un indicador de que la forma de organizar la información al producir un texto, produce diferencias en la organización de la información recuperada.

5. Los modos de concebir la enseñanza y el aprendizaje en los involucrados (muestra referencial y real) obedece a un modelo de aprendiz pasivo y poco responsable de su proceso, no acostumbrado a la dialogicidad, a la crítica de los datos, a la creación de consensos y al convencimiento por medio de la argumentación. Hay muy poca práctica en la consideración crítica de las opiniones de los autores de los textos y del profesor.

6. La actitud individual de los estudiantes de la muestra real hacia el aprendizaje, fue de poca motivación intrínseca por el aprendizaje per se. Esto se notó, principalmente, en la renuencia de las estudiantes a modificar el texto para incorporar otras ideas o para corregir errores de contenido. También se notó cuando una de ellas aparentó evadir los conflictos cognitivos que se presentaron durante la ejecución de la tarea.

7. Entre los prerrequisitos detectados, dos mostraron ser importantes en el éxito de la tarea y por tanto en su influencia en el aprendizaje: los conocimientos teóricos y prácticos sobre la composición y las habilidades para crear categorías supraordenadas:

    a. En cuanto a los conocimientos en composición escrita, las estudiantes mostraron pocos conocimientos y habilidades acerca de las condiciones de coherencia de los textos, desarrollo de una línea argumentativa completa, la importancia de las modificaciones de orden estructural que implican rehacer varias

veces el texto y la consideración de la audiencia. El desconocimiento de estos aspectos afectó la calidad de los textos pero lo que es más importante, la significatividad del aprendizaje. Pudo haber ocurrido que los conflictos cognitivos fueron menores por desconocimientos de muchas otras demandas de la tarea. En tal sentido, las estrategias usadas dependieron del conocimiento de los requerimientos de la tarea.

b. Con respecto a las condiciones de coherencia. El logro de la coherencia textual ayudó a la integración lógica de los nuevos conocimientos dentro de la estructura cognitiva y prueba de ello es que Karina, quien no logró coherencia en sus textos, principalmente en el argumentativo, reflejó menor aprendizaje que Marlene en el mapa de conceptos usado como instrumento de evaluación.

c. Hubo dificultad para crear categorías nuevas con la información manipulada especialmente categorías supraordenadas (ver mapa I, figuras 1 y 2). Esta situación se modificó después que produjeron los textos, cuando las alumnas organizaron sus mapas II con una estructura distinta a la del material de lectura. En el caso de Marlene fue muy semejante a la de sus textos escritos. Los resultados del mapa I comparado con el Mapa II sugieren que la producción escrita ayuda a generar una organización personal de los materiales que se leen.

Para resumir, se puede afirmar que hay indicios que señalan que la producción de textos de orden argumentativo pareciera ser una herramienta positiva para potenciar el aprendizaje constructivo. Las razones encontradas son que involucra estrategias de elaboración de más alto nivel, genera mayores conflictos cognitivos y exige una organización novedosa de la información que responde a una construcción personal idiosincrásica, cuando se le compara con la producción de textos expositivos.

Los alcances en la reestructuración de esquemas que se pueden lograr con la producción de textos argumentativos se pueden ver limitados por otros factores tales como el contexto, la actitud hacia los conflictos cognitivos, los conocimientos sobre producción de textos y las habilidades prácticas en producción de categorías.

De este estudio se desprenden algunas observaciones para futuras investigaciones, así como aplicaciones en la práctica educativa. A continuación se exponen estas implicaciones.

Recomendaciones para la Investigación

Para algún estudiante o investigador interesado en indagar en esta línea de investigación, que se revela con enormes potencialidades para el perfeccionamiento de la función docente, algunas recomendaciones serían las siguientes:

1. La muestra debe ampliarse a todo un curso y replicarse en distintos colegios, con la finalidad de poder generalizar resultados.

2. El aparejamiento entre los grupos, en aspectos como las competencias en composición escrita y producción de mapas conceptuales, sería deseable para prevenir la influencia de estas variables en los resultados.
3. El conocer las influencias de las estrategias implementadas y el estilo del profesor sobre el aprendizaje, con relación a dos tareas de producción escrita, es un aspecto que merece atención en estudios posteriores. También sería conveniente incluir la opción de no escritura acompañada de actividades de argumentación oral sobre lecturas para compararlas con los efectos de la argumentación escrita.
4. El tipo de material de lectura a usar debería incluir documentos fuentes que obligaran a los alumnos a integrar dentro de una organización personal los textos producidos. En su defecto, es recomendable que se fomente la toma de posición ante las opiniones de los autores de los textos.
5. Es indispensable un entrenamiento con varias prácticas en el uso de la grabación en voz alta mientras se compone. Los análisis de la entrevista retrospectiva mostraron que los sujetos de la muestra pensaron muchas cosas que no verbalizaron, lo que quizá hubiese aportado mayor riqueza al análisis.
6. El tiempo de trabajo debe ser mayor al que se dedicó en este estudio. Un periodo escolar sería lo más conveniente para que los tiempos de ajuste a la metodología, aparejamiento de grupos y entrenamiento en el uso de grabación en voz alta, sean suficientes.

Implicaciones Pedagógicas

1. El estudio sugiere que, al menos dentro del curso con el que se trabajó, existe escasísima experiencia en el uso de la producción escrita. Se hace necesario una metodología pedagógica que incorpore la producción textual en forma cotidiana, a través de trozos cortos de composición como: resumir la clase, formular una reflexión o propuesta escrita sobre un aspecto del tópico que haya generado controversia, construir historias noveladas que asuma hechos históricos desde una visión personal, producir artículos de opinión sobre un hecho histórico, entre otros.
2. Esta propuesta se enfrenta a una limitación: la sobrecarga del profesor al tener que corregir tareas de escritura. Es indiscutible que resulta mucho más fácil corregir pruebas de selección y llenado en blanco que textos escritos. Una forma de aliviar el exceso de trabajo, es incluyendo la co-evaluación como estrategia. Una vez que los alumnos conocen las pautas de corrección, los textos escritos pueden ser intercambiados y corregidos por ellos mismos, con la guía del profesor. Esto coadyuva a la meta-cognición y aporta una oportunidad para discutir entre iguales los errores y para realimentar a todo el grupo.
3. El usar los escritos argumentativos como instrumento de negociación de significados al intercambiarlos entre los alumnos, para que tomen conciencia de argumentos o contra-argumentos que no han tomado en cuenta, puede ayudarlos a enriquecer sus escritos y comprender mejor el tema. El objetivo sería usar los escritos como temas de discusión de un tema y no como un producto acabado.

Esta estrategia podría disminuir la ansiedad de generar un producto terminado en una primera versión. Además, aporta una audiencia distinta al profesor, lo que proporciona un carácter más legítimo al acto de escribir. Igualmente, aportaría otra visión de la composición como una forma de interactuar con otros, de negociar significados y de reconstruirlos a partir de lo escrito.

4. La práctica en la producción escrita no debe considerarse como un asunto que debe resolverse en un salón de clases con una materia en particular. Debe convertirse en una política del colegio en donde la producción escrita sea un eje transversal de los contenidos. Frecuentemente, quienes tienen esta responsabilidad son los profesores de lengua y literatura, pero muy raramente esto ocurre con las demás disciplinas. Los profesores muchas veces se quejan de que los alumnos no saben redactar, pero ellos mismos no pueden detectar donde están las fallas de redacción, que ayudarían a sus estudiantes a mejorarla. En tal sentido, la integración de la producción escrita con los contenidos de las disciplinas, pasa por una capacitación del personal docente que le permita detectar, por ejemplo, la coherencia textual, Las variedades de textos expositivos, narrativos, argumentativos o instruccionales, a ser usados como tareas escolares.

5. Finalmente, si se quiere implementar la producción escrita como estrategia de aprendizaje en las áreas de contenido, es menester ubicar al alumno como un constructor de significados. Dicha construcción se logra con la reflexión y manipulación personal de los contenidos que se manejan en clases, tarea que fomenta la producción de textos argumentativos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

Abbagnano, N. (1999) Diccionario de Filosofía. Fondo de Cultura Económica, México (edición original, 1961, Turín, Italia).

Adam, J.M. (1995) Hacia una definición de la secuencia argumentativa, Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, 9-22.

Alvarez, M. (1994). Tipos de Escrito II: Exposición y argumentación, Madrid: Editorial Arco Libros, S.L.

Atkinson, R. C. y Shiffrin, R. M. (1983). Memoria humana: una propuesta sobre el sistema y sus procesos de control. En M.V. Sebastián (Trad.), Lecturas de psicología de la memoria, Madrid: Alianza Editorial (Trabajo original publicado en 1968).

Ausubel, D., Hanesian, H. y Novak, J. (1983). Psicología educativa, (M. Sandoval, Trad., 2da ed. Español) México: Trillas, S.A. (Trabajo original publicado en 1978).

Beltrán, J. A. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje, Madrid: Editorial síntesis.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1983). Does learning to write have to be so difficult?. En A. Freedman, I. Pringle, y J. Yalden (Eds.), Learning to write: First languace/Second language (pp. 20-33). New York: Longman Group UK Limited.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). The psychology of written composition, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. En Infancia y aprendizaje, v.58, pp. 43-64.

Britton, J., Burguess, T., Martin, N., McLeod, A., y Rosen, H. (1975). The Development of writing abilities (11-18). Londres: McMillan.

Bruner, J. (1987). La importancia de la educación (A. Devoto, Trad.). Barcelona, España: Paidós Ibérica, S.A. (Trabajo original publicado en 1971).

Camps, A. (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita, en Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, 51-63.

Cano, N.B. (1999). ¿Cómo generar la función epistémica del texto escrito en el aula escolar?, Lectura y Vida, 2, 14-21.

Cassany, D. (1997). Describir el escribir, Barcelona: Paidós Ibérica, S.A.

Coll, C. y Martín, E. (1994). La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: Una perspectiva constructivista. En C. Coll, E. Martín, M. Miras, J. Onrubia, I. Solé, A. Zabala (Eds.), El constructivismo en el aula. Barcelona: Colección Biblioteca de Aula. 2da. Edición.

Collins, A. Y Gentner, D. (1980). A framework for a cognitive theory of writing. En L. Gregg, y E.R. Steinnberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 51-72). New Yersey: Lawrence Erlbaun Associates.

Dolz, J. (1995). Escribir textos argumentativos para mejorar su comprensión, Comunicación, Lenguaje y Educación, 25, 65-77.

Durst, R. (1987). Cognitive and linguistic demands of analytic writing, en Research in the Teaching of English, 21, 347-376.

Durst, R. y Newell, G. (1989). The uses of function: James Britton's category system and research on writing, en Review of Educational Research, 59, 375-394.

Emig, J. (1983). Writing as a mode of learning. En J. Emig (Ed.), The Web of Meaning. Essays of writing, teaching, learning and thinking (pp. 122-131). New Jersey: Boynton/Cook publishers (Publicado en College Composition and Comunication, 1977).

Freire, P. (1975). Extensión o comunicación, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la esperanza (S. Mastrangelo, Trad., 4ta ed. Español): España: Editorial Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1992).

Flores, R. (1994). Hacia una pedagogía del conocimiento, Santa Fé de Bogotá: McGRAW-Hill Interamericana, S.A.

Flower, L. (1979). Writer-based-prose: A cognitive basis for problems in writing. College English, 41, 19-36.

Flower, L. y Hayes, J. (1980a). Identifying the organization of writing processes. En L. Gregg, y E.R. Steinnberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 3-29). New Yersey: Lawrence Erlbaun Associates.

Flower, L. y Hayes, J. (1980b). The dynamic of composing: Making plans and juggling constraints. En L. Gregg, y E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive processes in writing (pp. 31-50). New Jersey: Lawrence Erlbaun Associates.

Flower, L. y Hayes, J. (1981). A cognitive process: theory of writing. College Composition and Communication, 32, 365-387.

García, L.A. y Hernandez, P. (1991). Psicología y enseñanza del estudio: Teorías y técnicas para potenciar las habilidades intelectuales, Madrid: Ediciones Pirámide, S.A.

Greene, S. (1994) The problem of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. Educational Psychologist, 29, 89-96.

Glynn, S. M. y Muth, K.D. (1994) Reading and writing lo learn science: Achieving scientific literacy. Journal of Research in Science Teaching, 31, 1057-1073.

BID (2000). Reforming primary and secondary education in Latin America and the Caribbean (IDB publication N°. Edu-113) Education Unit, Inter-American Development Bank, Washington, D.C.

Jáimez, R. (1996). La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil, tesis de magister sin publicar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Keys, C.W. (1999). Revitalizing instruction in scientific genres: Connecting knowledge production with writing to learn in cience. Science Education, 83, 117-130.

Langer, J. y Applebee, A. (1987). How writing shapes thinking, Ilinois: Urbana, NCTE.

Marshall, J. (1987). The effects of writing on students' understanding of literary texts. [en línea] <http://www.ncte.org/rte/marshall.html [Consulta: 13 jun. 1999].

Miller, G.A. (1983). El mágico número siete, más o menos dos: algunas limitaciones en nuestra capacidad para el procesamiento de la información. En M.V. Sebastián (Trad.). Lecturas de psicología de la memoria, Madrid: Alianza Editorial. (Trabajo original publicado en 1956).

Newell, G. (1984). Learnig from writing in two context areas: A Case Study/Protocol Analysis. Research in the Teaching of English, 18, 265-287.

Newell, G. (1996). Reader-based and teacher-centered instructional tasks: writing and learning about a short story in middle-track classrooms. Journal of Literacy Research, 28, 147-172.

Newell, G. y Winograd P. (1995). Writing about and learning from history text: The effects of task and academy ability. Research in the Teaching of English, 29, 133-163.

Nostrand, A.D. (1979). Writing and the generation of knowledge. Social Education, 43, 178-180.

Novak, J. D. y Gowin, D.B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona, España: Martínez Roca.

Perelmam, C. Y Olbrechts-Tyteca, L. (1994). Tratado de la Argumentación (J. Sevilla, Trad., reimpresión de la primera edición en español en 1989). Madrid: Editorial Gredos, S.A.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa, retos e interrogantes: I Métodos, Madrid: Editorial la Muralla, S.A.

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación cualitativa, retos e interrogantes: II Técnicas y análisis de datos, Madrid: Editorial la Muralla, S.A.

Piaget, J. (1970). La epistemología genética (P.U.F, Trad. Cast.). Barcelona, España: A. Redondo.

Pozo, J.I. (1996a). Aprendices y maestros, Madrid: Alianza Editorial, S.A.

Pozo, J.I. (1996b). Teorías cognitivas del aprendizaje (4ta Ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Pozo, J.I. y Gómez, M.A. (2000). Aprender y enseñar ciencia (2da. Ed.). Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Sánchez, I. (1992) Hacia una tipología de los ordenes del discurso. Trabajo presentado para el ascenso a la categoría de profesor titular, sin publicar, Caracas: UPEL-IPC.

Sánchez, I. (1993) Coherencia y órdenes discursivos. Letras, 50, 61-82. Caracas: CILLAB-IPC, UPEL.

Sánchez, I. y Barrera, L. (1999). Cómo mejorar la coherencia de los textos producidos por los estudiantes. En L. Carrera, M. Vázquez y M.E. Díaz (Eds.), Técnicas de redacción e investigación documental. (pp. 158-164). Caracas: Universidad Católica Andrés Bello. (Original publicado en 1989).

Shimmerlik, S.M. y Nolan, J.D. (1976). Reorganization and the recall of prose. Journal of Educational Psychology, 68, 779-786.

Schumacher, G. M y Gradwohl, J. (1991). Conceptualizing and measuring knowledge change due to writing. Research in the Teaching of English, 25, 67-96.

Tabuas, M. (1999, Junio 2). Lenguaje y matemática tiñen de rojo las boletas. El Nacional Cuerpo C, p.1.

Toulmin, Stephen E. (1969) Uses of argument. Cambridge University Press, Great Britain. Reimpresión de la primera edición hecha en el año 1964. (trabajo original publicado en 1958).

Van Dijk, T. (1998). Estructuras y funciones del discurso (M. Gann y M. Mur, Trad., Duodécima ed. Español). Madrid: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1978).

Vásquez, A., Matteola, M.C. y Rosales, P. (2000). Tareas de escritura y estrategias interactivas para favorecer el procesamiento de la información científica, Lectura y Vida, 1, 18-29.

Villegas, C. A. (1996). Progresión temática y macro estructura semántica en la producción escrita de textos de orden argumentativos, tesis de magíster en Lingüística, sin publicar, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas, Venezuela.

Voss, J. y Wiley, J. (1997) Developing understanding while writing essays in history. International Journal of Education Research, 27, 255-265.

ANEXOS

ANEXO A
Análisis de protocolos de voz

ANEXO A-1

Protocolos de voz producidos por Marlene durante la composición del texto de orden argumentativo

Pregunta del profesor	
Robert Matheus afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847 y usted está en desacuerdo. Argumente con ejemplos porqué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad por los levantamientos armados.	
Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
1. "Robert Matheus afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847 y usted está en desacuerdo.	Repetición de contenido
2. Argumente con ejemplos porqué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad por los levantamientos armados....	Repetición de contenido
3. Entonces lo que puedo hacer es decir que desde un principio los hacendados, lo peones, los jornaleros, los esclavos, que fueron las clases que participaron en los alzamientos estaban en desacuerdo con el gobierno.	Planificación alto nivel
4. entonces, no es la propaganda liberal que influye en los alzamientos sino sus propios desacuerdos...	Construye significado
5. ¡OK!, sabiendo que al principio del gobierno ¡No! ¡Ya va! Ya va, ya va	Comenta la adecuación
6. esteeeee.... Las clases sociales que participaron en los alzamientos de este periodo estaban en descontento por motivos como la ¡**No! ¡Ya va!**	Parafraseo
7. Las clases sociales que participaron en los alzamiento de este periodo estaban descontentas por motivos (pausa) como ¡eh eh!	Repetición del contenido
8. La falta de rigidez por parte del gobierno por hacer cumplir las leyes (coma) ¡estee1 ¡No!	parafraseo

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
9. Las clases sociales que participaron en los alzamientos de este periodo estaban descontentos por motivos como la falta de rigidez del gobierno para hacer cumplir las leyes,	Repetición del contenido
10. para hacer cumplir las leyes, ¡estee!	Repetición del contenido
11. Los esclavos exigen libertad y reparto de tierras (coma)	Parafraseo
12. los hacendados ¡Hummmmm! Exigen tambien la eliminación de la ley del 10 de abril de 1830	Parafraseo
13. y entre otras clases sociales que también exigen que se le ponga atención aaaa sus peticiones	parafraseo
14. ....ante esta situación el gobierno ¡no!	Comenta la adecuación
15. Las clases sociales (pausa) las clases sociales antes nombradas no reciben respuesta por parte del gobierno y es por esto que surge cierto descontento	Construye significado
16. descontento que por supuesto va a generar este tipo de alzamiento (punto y seguido)	Construye significado
17. ¡OK! Desde este punto de vista no es la propaganda liberal que ¡NO! ¡HAY SE ME OLVIDO!	Comenta la adecuación
18. Desde este punto de vista no es la propaganda liberal la que va a impulsar al pueblo a este tipo de mensajes contra del gobierno en contra del gobierno, en contra en contra del gobierno (punto y coma)	Construye significado
19. sino la falta de respuesta por parte del gobierno	Construye significado
20. ¡ESTOY REPITIENDO MUCHO! Por parte del mismo ante las peticiones del ¡NO, del NO!	Comenta la adecuación
21. Antes las peticiones hechas o requeridas ¡entonces borro hechas! Ya va	Corrección superficial

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
22. Ante las peticiones requeridas por las distintas clases sociales.....	Repetición del contenido
23. es así entonces cuando ¡HAY, SE SALIO! Es así entonces ¡ ay YA VA! Es así entonces cuando las clases sociales se unen para acabar con los conservadores, quienes están en el gobierno ¡HAY, SE ME OLVIDO OTRA VEZ, YA VA!	Comenta la adecuación
24. Es así entonces cuando las clases sociales se unen para acabar con los conservadores quienes estaban en el gobierno mediante, si, mediante las rebeliones (punto y aparte)	Construye significado
25. ¿Por Qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad por los levantamientos armados?	Repetición del contenido
26. Las clases sociales que participaron en los levantamientos de este periodo estaban en descontento por motivos tales ¡NO! Por motivos como ¡NO! Por motivos con ¡NO! Por motivos tales como la falta de rigidez del gobierno para hacer cumplir las leyes,	Corrección superficial
27. los esclavos exigen libertad y reparto de tierras, los hacendados exigen tambien la eliminación de la ley del 10 de abril de 1830 y	Repetición del contenido
28. entre otras clases sociales que tambien exigen que se le.. que se les...que se les...ponga atención a sus peticiones	Repetición del contenido
29. ante esta petición las clases sociales antes nombradas no reciben respuesta por parte del gobierno (coma) y es por esto que surge cierto descontento, descontento que por supuesto va a generar este tipo de alzamiento	Repetición del contenido
30. desde este punto de vista no es la propaganda liberal la que va a impulsar al pueblo a este tipo de acciones en contra del gobierno sino la falta de respuesta por parte del mismo ante las peticiones requeridas por las distintas clases sociales	Repetición del contenido

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
31. Entonces exigen, exigen, exigen ¿Dónde está exigen? Exigen, exigen, ¡YA VA! ¡SI, ES ASÍ, OK !	Pregunta de bajo nivel
32. ¡VAMOS A VER, NO ESTOY DE ACUERDO CON ESTO, ENTONCES ¿por qué no se puede atribuir a las clases sociales que participaron en los alzamientos....¡YA VA!	Repite contenido
33. Las clases sociales estaban en descontentas en principio y este descontento el que va a generar ese tipo de alzamientos	Construye significado
34. entonces la propaganda liberal no tiene nada que ver porque es el ,,, no entonces el pueblo porque es el gobierno el que provoca este tipo de descontento y no la propaganda liberal	Repetición del contenido
35. entonces por ese es que toman la (pausa) la represiva de actuar con rebeliones (punto y aparte)	Construye significado

ANEXO A-2

Protocolos de voz producidos por Marlene durante la composición del texto de orden expositivo

Pregunta del profesor	
José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores. ¿Cómo se explica que 11 años después una coalición de los partidos mencionados lo sacara del poder y que se encuentre prácticamente solo? Argumente su respuesta.	
Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
1. José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores ¿cómo se explica que 11 años después una coalisión	Repetición del contenido
2. ¡COALISIÓN CON "z", QUE BURRA! Coalisión, ¡BUENO, YA VA!	Comenta la adecuación
3. De los partidos mencionados lo sacarían ¡AH PUES! Lo sacaran del poder y se encuentre solo..Jose´Tadeo Monagas (en murmullos)	Repetición del contenido
4. ¡ ENTONCES PONGO QUE PRIMERO VAN LO DE, YA VA ¡ ¿cómo se explica?	Planificación alto nivel
5. OK,Primero hablo de que José Tadeo Monagas entró al poder con el apoyo de los conservadores, principalmente	Planificación alto nivel
6. luego verdad José Tadeo Monagas a su vez recibe el apoyo de liberales ¡UMHH, ESTEEE! Pero es con ¡ESTEEE! Pero es con estos apoyos despilfarra el dinero, nepotismo ¡AAHHH! Todo lo que hace durante su gobierno y	Planificación alto nivel
7. después pongo que estos son argumentos para que ambos grupos para que ambos partidos se unieran y lo sacaran del poder	Planificación alto nivel

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
8. ¿Y COMO EMPIEZO? sabiendo, sabiendo ¡NO! ¡QUE SABIENDO! (pausa)	Pregunta de bajo nivel
9. José Tadeo Monagas ,a ver, cuando ¡AAAHHH! Al principio cuando ¡NO!,	Planificación bajo nivel
10. cuando está en el poder es apoyado primeramente ¿Cómo VA A SER PRIMERAMENTE?	Pregunta de bajo nivel
11. José Tadeo Monagas cuando llega al poder (coma) es apoyado por los conservadores mas sin embargo también	Parafraseo
12. al igual que los conservadores ¡NO! ¡HUMM! También, Mas sin embargo tambien igualmente es apoyado (pausa) igualmente es apoyado por los liberales (punto y coma)	parafraseo
13. pero este durante su gobierno ¡OTRA VEZ GOBIERNO, YA VA¿	Comenta la adecuación
14. José Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores e igualmente por los liberales ¡NO ME GUSTA!	Comenta la adecuación
15. José Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores, más sin embargo igualmente es apoyado por los liberales	Repetición del contenido
16. pero este durante su gobierno actúa con nepotismo ¡no, no, no! ¡ESTO NO ME CUADRA ASÍ! ¡VOY A BORRAR! (pausa)	Corrección superficial
17. Jose´Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores e igualmente luego ¡EEHHH! Recibe simpatías o apoyo ¡CONCHALE! Recibe simpatía o apoyo por parte de los liberales (punto y coma)	Corrección superficial
18. pero en su gobierno (pausa) pero durante su gobierno actúa con nepotismo	Parafraseo

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
19. José Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores e igualmente luego recibe simpatias o apoyo por parte de los liberales (punto y seguido) pero este durante su gobierno actúa con nepotismo, nepotismo (coma)	Repetición del contenido
20. despilfarra el dinero, reparte las tierras desigualmente ¡NO! Reparte las tierras ¿Injustamente?, ¡NO!	Pregunta de bajo nivel
21. Reparte las tierras entre sus familiares y allegados (coma) ¡No! Entre paréntesis, solo para su beneficio	Corrección superficial
22. ¡NO, ESTO LO PONGO DE ULTIMO! Porque entonces pongo que	Corrección superficial
23. recibe el apoyo de liberales ¡eeeh!, de conservadores e igualmente recibe el apoyo por parte de los liberales sin embargo al final de su gobierno este ¡eeeh! Realiza acciones	Repetición del contenido
24. ¡EEH, ESTO LO PONGO DE ÚLTIMO Y PONGO OTRO ESPACIO! ¡ESTO NOOOO! (borra)Entonces	Corrección superficial
25. Jose´Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores e igualmente recibe simpatía o paoyo por parte de los liberales	Repetición del contenido
26. sin embargo ¿sin embargo que?¡ESTA PREGUNTA NO ME DAAA vale!	Comenta la adecuación
27. Ok, sin embargo (pausa) ¡NO, EXACTO, ASÍ ESTABA BIEN!	Comenta la adecuación
28. Pongo que sin embargo durante (ilegible) actúa con nepotiso y todas las razones y al final	Planificación bajo nivel
29. otra razon para que ellos se unieran fue ¡NO, NO! OK, ESTO VA A SER EN EL PRIMER PÁRRAFO.	Planificación alto nivel
30. Sin embargo durante los once años las acciones que hizo durante los once años causó descontento	Parafraseo

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
31. esta es otra de las razones por las cuales conservadores y liberales deciden entonces unirse para sacarlo del gobierno ¡ok,	parafraseo
32. ¡entonces? Sin embargo durante los once años de su gobierno, sin embargo durante los once años de su gobierno actúa con nepotismo (coma) despilfarra el dinero (coma), viola la constitución e incluso él realiza otra constitución (coma) ¡eeh!	Repetición del contenido
33. Reparte las tierras entre sus familiares y allegados,	Repetición del contenido
34. los poderes políticos estaban en manos	Repite contenido
35. ¡ENTONCES PONGO! Reparte las tierras y poderes políticos entre allegados y familiares, realiza, entre allegados y familiares (punto y coma)	Planificación bajo nivel
36. todo esto para lograr su beneficio económico y sobretodo político (punto y aparte)	Repetición del contenido
37. por otra parte a esto se le atribuye, por otra, ¡SIEMPRE POR OTRA PARTE!, SE QUEDARÁ POR OTRA PARTE!	Comenta la adecuación
38. Por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que ¡eeh! El personaje antes nombrado ¡AY NO!	Repetición del contenido
39. Por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que el personaje se quiera hacer independiente	Repetición del contenido
40. pues toma decisiones que quiera ¡AY, QUIERA OTRA VEZ, NO! ¡YA VA!	Comenta la adecuación
41. Por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que el personaje se quiera hacer independiente pues toma decisiones ¡uuh! A granel sin consultar ¡uuuumh!	Corrección superficial

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
42. Por otra parte se quieren, a esto se le atribuye que el personaje se quiere hacer independiente (coma) es decir (coma) quiere, en pocas palabras, hacer lo que ¡aay! Más le convenga ¡aay! sin importarle la opinión de los demás ¡ENTONCES, YA VA!	Corrección superficial
43. José Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores e igualmente luego recibe simpatía o apoyo por parte de los liberales (punto y aparte)	Repetición del contenido
44. sin embargo durante los once años de su gobierno actúa, ¿actúa? Ajá,	Repetición del contenido
45. actúa con nepotismo, despilfarra el dinero, viola la constitución e incluso realiza otra constitución, reparte las tierras y poderes políticos entre sus allegados y familiares, entre allegados y familiares entre otras cosas	Repetición del contenido
46. Todo esto, ¡Entonces, Ya Va! (borra) ¡ay, si he borrado conchale!	Comenta la adecuación
47. Reparte las tierras y poderes políticos entre allegados y familiares (punto y coma)	Repetición del contenido
48. todo esto realizado para su único beneficio (punto y aparte)	Repetición del contenido
49. por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que el personaje se quiera hacer independiente, es decir, quiere en pocas palabras hacer lo que a él más le convenga sin importar la opinión de los demás (pausa) son estos ¡eeeh! (punto y aparte)	Repetición del contenido
50. son estas las más importantes razones por la cual surge una unión entre liberales y conservadores (coma)	Repetición del contenido
51. en vista de la posición tomada por el presidente en el cual, en la cual no se le da importancia ni valor a ninguna ¡ya va! A ninguno, ok, ya va, de los partidos (punto y coma)	parafraseo

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
52. ¿cómo se explica que lo sequen del poder una coalición de los partidos? (murmullos) (cambiod e cassette) ....ok ¿cómo se explica que lo saquen del poder los partidos mencionados y prácticamente se encuentre solo?	Repetición del contenido
53. José tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores e igualmente luego recibe simpatía o apoyo por parte de los liberales	Repetición del contenido
54. sin embargo durante los 11 años se su gobierno actua con nepotismo, despilfarra el dinero, viola la constitución e incluso crea otra constitución, reparte las tierras y poderes entre allegados y familiares	Repetición del contenido
55. todo esto realizado para su único beneficio	Repetición del contenido
56. por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que el personaje se quiera hacer independiente, es decir, quiere en pocas palabras hacer lo que a él mas le convenga sin importar la opinión de los demás	Repetición del contenido
57. son esta las mas importantes, son estas las más importantes razones por la cual surgió una unión entre liberales y conservadores y en vista de la posición tomadas	Repetición del contenido
58. ¡ENTONCES AQUÍ CONSERVADORES! (coma)	Planificación bajo nivel
59. en vista de la posición tomada por el presidente en la cual no se le da importancia ni valor a ninguno de los dos partidos surgiendo, surgiendo así ¡SURGIENDO, AY, SURGIENDO!) así una rebelión que lo va a destituir del poder quedando obviamente solo ¡aaaah!	Repetición del contenido
60. Vamos a revisar la primera es las clases sociales ¡aah! Que la situación está dada y que no necesariamente lo de la propaganda y	Comenta la adecuación
61. la segunda, lo de José Tadeo Monagas	Comenta la adecuación

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y/o composición
62. Pienso que, esto es lo que yo opino ay conchole	Comenta la adecuacion
63. ultima revisada...las clases sociales (murmullos) tales como la falta de rigidez ¡RIFIA, RIGIDEZ! Se queda así	Comenta la adecuación
64. Los esclavos exigen (murmullos, lectura veloz) ¡uuum! Nepotismo, despilfarro, viola constitución.. Ok, ..¿qué es esto?" Ajá, FIN	Comenta la adecuación

ANEXO A-3

Protocolos de voz producidos por Karina durante la composición del texto de orden argumentativo

Pregunta del profesor	
Robert Mathews afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847 y usted está en desacuerdo. Argumente con ejemplos por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad por los levantamientos armados.	
Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y / o composición
1. " La primera pregunta es Robert Mathews afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847 y usted está en desacuerdo	Repetición de contenido
2. ¡AJA! Argumente con ejemplos por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad por los levantamientos armados.	Repetición de contenido
3. O sea que la culpa no es de los liberales	Construye significado
4. La primera pregunta.... tomando en cuenta que los conservadores mantenían la pena de muerte, medidas económicas mantenían esclavitud, argumente con ejemplos porque no se le puede atribuir.	Planificación alto nivel
5. Entonces, mis argumentos del por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad de los alzamientos, es porque todos los alzamientos se dan por descontento con el gobierno debido a que mantiene una constante corrupción.	Construye significado
6. ¡AJA! ¡La culpa es del gobierno!	Construye significado
7. Después, vamos a decir que las rebeliones se dan por la incapacidad del gobierno de hacer respetar la ley y el orden.	Planificación alto nivel

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y / o composición
8. Estas rebeliones expresaban el nivel de resentimiento de las áreas rurales y la situación económica que no era ventajosa para el país	Parafraseo
9. La situación económica era crítica debido a las bajas en los precios de café, considerado como un producto principal para la exportación ¡AJA!.	Parafraseo
10. Lo que creó que. ¡NO, NO! Esto ocasionó el descontento de los hacendados ¡AJA!.	Evaluación corrección superficial
11. ¿Por qué?¿Por qué ocasionó el descontento de los hacendados? ¡A VER, A VER. !.	Preguntas de bajo nivel
12. Porque ellos decían que la ruina ¡A VER! ¿Qué era lo que decían?	Pregunta de bajo nivel
13. Que la ruina del sector de los productores se debe a la aplicación de la ley del 10 de abril, además (murmullo) ¡AJA! (pausa).	Parafraseo
14. Estaban resentidos contra los financistas urbanos y acreedores ¡SEGÚN LA GUÍA!.	Repetición del contenido
15. Entonces, la aplicación de la ley del 10 de abril, ya que el gobierno se negaba a reconocer que la raíz del problema residía ¿en qué?	Pregunta de Bajo nivel
16. En las injustas leyes crediticias y.. ¿Qué otra cosa? ¡aaah!	Pregunta de bajo nivel
17. Y se negaban a intervenir en favor, a favor del sector agrícola.	Repetición del texto base
18. Ya que no atendían sus peticiones como que ellos querían, crear un proyecto como....	parafraseo

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y / o composición
19. ¡NO! ¿Qué ellos querían crear? ¡NO! Querían un proyecto para la creación del instituto de crédito agrícola y crédito territorial, destinado a proporcionarles créditos, y habían sido rechazados ¡AAY, NO!!.	Corrección superficial
20. Entonces ¡AJA! El gobierno se negaba a intervenir a favor del sector agrícola, ya que no atendía sus peticiones, como de un proyecto para la creación de instituto de crédito territorial, destinado a proporcionarles crédito	Repetición del contenido
21. Esto había sido rechazado.	Parafraseo
22. Ahora, otros que intervinieron también fueron los bandoleros	Parafraseo
23. Entonces, después, los bandoleros ¿Cómo intervinieron?	Pregunta de bajo nivel
24. Entonces, el otro párrafo son de las bandas ¡entonces), vamos a comenzar el otro párrafo: se forman bandas ilegales ¡entonces) se forman bandas ilegales constituidas por restos de grupos alzados los bandoleros.	Planificación de bajo nivel
25. ¿Qué hacen ellos? los bandoleros.	Preguntas de bajo nivel
26. Atentan contra el gobierno, no por la influencia liberal sino, porque aprovechan el vacío de la autoridad y de la falta de organización militar en el interior ¡si, porque por eso era que ellos peleaban porque no había organización en el interior).	Construye significado
27. ¡AJÁ, ¿ENTONCES? ¿Quién más intervino?	Pregunta de bajo nivel
28. Los de bajo nivel social. Entonces, los intereses ¿Qué eran lo que ellos querían, verdad, para pelear? Ellos peleaban ¿Por qué?.	Pregunta de bajo nivel

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y / o composición
29. Entonces, los peones y jornaleros vieron en las rebeliones un movimiento de reivindicación social, mientras que los esclavos exigían tierras y libertad.	Repetición del texto base
30. Entonces, toditos ellos, los peones, jornaleros y esclavos (pausa) participan porque la autoridad oficial era considerada como opresora a las clases bajas (punto y aparte).	parafraseo
31. Los liberales no influyen, no ¿no influyen? No, ese no es el objetivo.	Pregunta de alto nivel
32. Los liberales no influyen en las ideas de estos grupos porque (pausa)----------en ningún momento proclaman o dicen públicamente algo que se asemeje en lo más mínimo a una política de distribución de tierras (pausa), igualdad social o abolición de la esclavitud ¡aja¡ qué era lo que ellos querían ¡OK! Que era la causa de los alzamientos ¡AJÁ!.	Construye significado
33. Por otra parte seria conveniente destacar que el surgimiento del partido liberal coincidió con la crisis económica, que era la principal causa de todos los movimientos de revoluciones.	Construye significado
34. Y, por lo tanto, no pudieron haber influido los liberales en dichos movimientos ¡CLARO, POR SUPUESTO!.	Construye significado
35. Entonces vamos a comenzar la respuesta así, tal cual.	Comenta la adecuación
36. Entonces (pausa) mis argumentos de por qué no se le puede atribuir la responsabilidad de los levantamientos, es porque (dos puntos) (otro párrafo) todos los alzamientos se dan por el descontento con el gobierno debido a que se mantiene una notable corrupción.	Repetición del contenido
37. Administrativa (punto y coma); ¡NO! (punto y aparte)	Planificación de bajo nivel

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y / o composición
38. Entonces mis argumentos de por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad de los levantamientos es porque todos los alzamientos se dan por el descontento contra el gobierno debido a que mantiene una notable corrupción administrativa (punto).	Repetición del contenido
39. Todas estas rebeliones se dan por la incapacidad del gobierno de hacer respetar la Ley y el orden (punto y seguido)	Repetición del contenido
40. Estas expresaban el nivel de resentimiento de (ilegible) de hacer respetar la ley y el orden (punto) ¡AJÁ!	Repetición del contenido
41. Estas expresaban el nivel de resentimiento de las áreas rurales y la situación económica que no era ventajosa para el país (punto y coma).	Repetición del contenido
42. La situación era crítica ¡NA GUARÁ, NO!.	Comenta la adecuación
43. Entonces, que no era ventajosa para el país.	Repetición del contenido
44. Era crítica debido a las bajas en los precios del café, considerado como principal producto para la exportación, lo que creó un descontento en los hacendados quienes decían que la ruina del sector de los productores se debe a la aplicación de la ley del 10 de abril, ya que el gobierno se negaba a reconocer que la raíz del problema residía en las injustas leyes crediticias ¡AJÁ!.	Repetición del contenido
45. Y además se negaba a intervenir a favor del sector agrícola (punto y, no, punto, no-coma).	Parafraseo
46. ya que no atendían sus peticiones (punto y coma).	parafraseo

Proposiciones	Estrategia de aprendizaje y / o composición
47. Como la ley de un proyecto para la creación de un instituto de crédito territorial destinados a proporcionarle, a proporcionarles crédito (punto y coma).	parafraseo Planificación alto nivel
48. (El otro párrafo) Intervención de los bandoleros y quienes lo forman (punto y aparte).	
49. Se formaron bandas ilegales constituidas por resto de grupos alzados: los bandoleros, quienes atentan contra el gobierno no por influencia liberal sino porque aprovechan el vacío de la autoridad y la falta de organización militar en el interior (punto y aparte).	Repetición del contenido
50. Peones y jornaleros: vieron en las rebeliones un movimiento de reivindicación social mientras que los esclavos exigían libertad y tierras peones y esclavos ¡NO!	Repetición del contenido
51. Peones, esclavos y jornaleros, participan en las revoluciones porque la autoridad oficial era considerada como opresora de las clases bajas (punto) (pausa) (punto y aparte) ¡AJÁ!.	Repetición del contenido
52. Los liberales no influyen en las ideas de estos grupos (coma).	Repetición del contenido
53. Porque ellos, en ningún momento, proclaman algo que se asemeje ¿Podemos decir en lo más mínimo en lo más mínimo?.	Pregunta de bajo nivel
54. A una política de distribución de tierras (punto y coma), igualdad social(coma), abolición de la esclavitud, que eran causa de alzamientos ¡SI, se oye bien, ajá! (punto y seguido).	Comenta la adecuación
55. Por otra parte, sería conveniente destacar que el surgimiento del partido liberal coincidió con una crisis económica, que era la principal causa de todos los movimientos y revoluciones (coma).	Repetición de contenido
56. Por tanto, no pudieron haber influenciado los liberales en dichos movimientos ¡no puedo usar tanto la palabra liberal!.	Comenta la adecuación

ANEXO A-4

Protocolos de voz producidos por Karina durante la composición del texto de orden expositivo

Pregunta del Profesor	
José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores. ¿Cómo se explica que casi 11 años después una coalición de los partidos mencionados lo sacara del poder y que se encuentre prácticamente solo? Argumente su respuesta.	
Proposiciones	Estrategias de aprendizaje
1. "José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores. ¿Cómo se explica que 11 años después una coalición de los partidos mencionados lo sacara del poder y que se encuentre prácticamente solo?	Repite contenido
2. Argumente su respuesta, o sea argumento de por qué, después que él entra pasan once años, se agrupan los partidos liberales y conservadores, lo sacan del poder y se queda solito,	Parafraseo
3. Entonces, un párrafo introductorio aquí del por qué	Planificación alto nivel
4. Cómo puedo ¡ay, no! ¿Cómo puedo empezar esto?	Pregunta de bajo nivel
5. Monagas llegó al poder ¿cómo llegó al poder? Se supone ¿no?	Pregunta de bajo nivel
6. Páez al proponer y apoyar a Monagas ¿quería qué? él quería poner un candidato fuerte (ilegible) ... de los liberales y ... que fuera al mismo tiempo del agrado de los caudillos militares toda esa gente que estaba en el poder	Parafraseo
7. ¿Qué más pongo? ¡uumh!, ¡Ajá!	Pregunta de bajo nivel
8. Del agrado de los caudillos militares ¡Aaah! ¡importante, importante! ..	Comenta la adecuación

Proposiciones	Estrategias de aprendizaje y/o composición
9. Se somete ¡NO! ¡él no se somete! Ellos querían que él se sometiera a su voluntad y aceptara su hegemonía pero José Tadeo Monagas, después que entra en el poder se rodea de liberales y el plan de Páez fracasó, lo que le costó a él y a los conservadores perder el poder	Construye significado
10. ¡AJÁ! ¡Eso fue cuando Páez perdió el poder y entró Monágas! ¡Ahh!.	Construye conocimiento
11. El otro párrafo es más concreto, es más a la repuesta	Planificación alto nivel
12. ¿Cómo se explica que 11 años después lo sacaran del poder y se encuentre prácticamente solo, entonces ¡por qué se le saca del poder? ¿Por lo que hizo? Vamos a ver qué fue lo que hizo, ¡ajá!	Repite contenido
13. Monagas dentro del poder era algo así como liberal pero no era tan liberal ¡Uf!, así! Proliberal, vamos a decir así.	Construye conocimiento
14. Monagas estaba realizando dentro de su poder proliberal acciones más liberales como la abolición de la ley del 10 de abril de 1834 que era lo que criticaban los otros al gobierno conservador ¡AJA!. La ley de espera y quita ¡AJA!	parafraseo
15. Monagas ganó el apoyo de liberales ¡si, se ganó el apoyo de liberales! Aprobando leyes sobre tolerancias política,	parafraseo
16. Entonces, en el otro párrafo se coloca, ¡AJA! Entonces, cómo llego al poder. El otro párrafo sería como fracasó y si y como fracasó, sería algo así como por qué se da su fracaso, ajá, importancia política (punto) eeeh	Planificación alto nivel
17. Él le puso fin a las guerras y entonces todas esas cosas, AJA!, la erradicación de guerras había proporcionado a los Monagas varios años de paz.	Parafraseo
18. Monagas comienza a colocar en el gobierno a todos sus amigos y familiares, entonces, eso se llamó nepotismo, ¿nepotismo? Sí,	Parafraseo

Proposiciones	Estrategias de aprendizaje y/o composición
19. Baja más el capital del país porque despilfarra el dinero (coma),	Parafraseo
20. La deuda pública alcanza montos alarmantes, si, porque todo el mundo estaba asustado con esa cifra.	Construye conocimiento
21. A nivel provincial ¿qué era lo que decía por aquí en la guía a nivel? (pausa) ¿aah!	Pregunta de bajo nivel
22. Que los contratos eran ofrecidos a amigos y legisladores (punto y seguido o punto y aparte bueno, veo después).	Repetición del contenido
23. Los funcionarios eran acusados de abuso de poder y se confiscan las tierras y las propiedades	Repetición del contenido
24. ¡Ahora sí, ya he escrito mucho).	Comenta la adecuación
25. (Párrafo final) la conclusión ¿por qué se encuentra solito, solito? ¡aaah!.	Planificación alto nivel
26. Según los aspectos antes mencionados se puede observar que fueron más sus errores que sus beneficios,	Construye conocimiento
27. Entonces incluso modifica la constitución, se da la abolición de la esclavitud y las modificaciones de las leyes.	parafraseo
28. Todo esto trae como consecuencia la caída de su gobierno; entonces las fuerzas de oposición comenzaron a unirse.	Parafraseo
29. Conservadores y liberales estrecharon sus relaciones, claro, esos hacen un complot ahí y Julián Castro es el que se propone para conducir el movimiento contra José Tadeo Monagas quien se dio en Valencia que fue donde se dio porque claro,	Parafraseo
30. Por qué él renunció ¿cuándo renunció?	Pregunta de bajo nivel

Proposiciones	Estrategias de aprendizaje y/o composición
31. ¡QUIEN! ¡NOoooo, ESTOY LEYENDO MAL! Quien se dio contra José Tadeo Monagas, no....Y ese movimiento se dio en Valencia el 5 de marzo de 1858. ¡con razón yo no entendía esta guía! ¡AJÁ!	Comenta la adecuación
32. Y días después luego del presi... luego del ... días después el presidente se presentó, presentó su renuncia la cual fue aceptada por el congreso y ya se quedó solo porque nadie lo quería apoyar ni los liberales ni los conservadores...	Parafraseo
33. Entonces vamos a leerlo bien: José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores. ¿Cómo se explica que 11 años después una coalición de los partidos mencionados lo sacara del poder y que se encuentre prácticamente solo? Argumente su respuesta.	Repetición del contenido
34. ¿Y si comienzo primero con la fuerza de oposición? Eeh ese es el por qué está solo.	Pregunta de bajo nivel
35. Entonces, la fuerza de oposición comenzaron a unirse ¡AJÁ, VOY A COMENZAR ASÍ!	Planificación de bajo nivel
36. Las fuerzas de oposición comienzan a unirse, los liberales y conservadores comienzan a unirse y Julián Castro se propone para conducir un movimiento contra José Tadeo Monagas.	Repetición del contenido
37. ¡Claro, llegó al poder! Y como explica que lo sacaran del poder.	Repetición del contenido
38. Entonces, ¡ajá! Las fuerzas de oposición comenzaron a unirse, los liberales y conservadores estrechan sus relaciones y Julián Castro se propone para conducir el movimiento contra José Tadeo Monagas. Este movimiento se dio en Valencia el 5 de marzo de 1858 (coma)	Repetición del contenido
39. ¿Cómo redacto esto aquí? Y días después... y luego	Pregunta de bajo nivel

Proposiciones	Estrategias de aprendizaje y/o composición
40. Y días después el presidente presentó su renuncia (punto y coma) la cual fue aceptada por el congreso, entonces, ¡aaaah!	parafraseo
41. AAAH, Todo esto sucede cuando Páez al proponerle y apoyar a Monagas quería poner un candidato fuerte al auge de los liberales y que fuera al mismo tiempo ¡NOOO! Tá bien como yo había comenzado.	Comenta la adecuación
42. ¿Cómo explica que en once años lo sacaran del poder y se encuentre prácticamente solo? ¡no, tá bien así!, ¡mentira, yo no voy a poner ese párrafo de primero, mejor borro ese número!.	Corrección macroestructural
43. Empezaría primer párrafo: Páez, párrafo, introductorio, claro.	Comenta la adecuación
44. Páez quería proponer a Monagas como un candidato fuerte al auge de los liberales (punto y coma) y que fuera a su vez del agrado de los caudillos militares (coma).	Repetición de contenido
45. quería que fuera una herramienta de los conservadores y sirviera como candidato de compromiso (punto y coma) se sometiera a su voluntad y su hegemonía(punto y aparte).	Repetición de contenido
46. Pero José Tadeo Monagas se rodeo de liberales y el plan de Páez fracasó ¡el pan seguro dije! Es que estoy más loca... lo que le costó a él y a los conservadores el poder (punto y aparte).	Repetición de contenido
47. Monagas estaba realizando dentro de su poder acciones más liberales, lo de proliberales no me gusta... no estoy segura!.	Corrección superficial
48. Monagas estaba realizando dentro de su poder acciones más liberales, como la abolición de leyes (pausa), entre ellas la del 10 de abril de 1834, la ley de espera y quita (punto y aparte).	Repetición de contenido
49. Monagas ganó el apoyo de políticos liberales aprobando leyes, no (punto y seguido). Monagas ganó el apoyo de políticos liberales aprobando leyes sobre tolerancia política (ahora sí, punto y aparte).	Corrección superficial

Proposiciones	Estrategias de aprendizaje
50. ¡Aquí, esto es lo de las guerras!.	Comenta la adecuación
51. La erradicación de las guerras había dado a Monagas.. dado, cedido, concedido, proporcionado, ¡sí!.. la erradicación de las guerras había proporcionado a los Monagas varios años de paz.	Corrección superficial
52. .Monagas había puesto en el gobierno a amigos y familiares (nepotismo, ¿no?).	Repetición del contenido
53. comienza a colocar en el gobierno a amigos y familiares (coma) formando un verdadero nepotismo, AJA.	Repetición del contenido
54. Reparte, se reparte (coma), se reparten las tierras entre ellos, despilfarran el dinero y la deuda pública alcanza montos alarmantes (pausa) ¡ajá! (punto y aparte).	Corrección superficial
55. A nivel provincial los contratos eran dados a amigos y legisladores y los funcionarios públicos eran acusados de abuso de poder (coma).	Repetición del contenido
56. Se confiscan tierras y propiedades, ¡ajá!.	Repetición del contenido
57. Entonces viene el gran dilema: el párrafo final...	Planificación alto nivel
58. En todos los años de gobierno según... ¡NO! en todos los años de gobierno, según los aspectos antes mencionados, se pudo, se puede, observar que fueron más sus errores que sus beneficios (pausa).	Corrección superficial
59. Y todo esto trajo como consecuencia la caída de su gobierno ¡AHORA, SI!.	Corrección superficial
60. Las fuerzas de oposición comenzaron a unirse y los liberales y conservadores estrechan sus relaciones (punto y coma).	Repetición del contenido

Proposiciones	Estrategias de aprendizaje y/o composición
61. Este movimiento se dio el 5 de marzo de 1858 y días después el presidente presentó su renuncia ¡Si presentó!. El presidente presentó su renuncia, la cual fue aceptada por el congreso (coma) y finaliza su periodo gubernamental. ¡AJA!, (punto y fin)".	Corrección superficial

ANEXO B
Entrevista Retrospectiva

ANEXO B

Entrevista Realizada A Las Alumnas Que Participaron En la investigación dos días después de haber producido los textos escritos.

Investigador-: ¿cómo te sentiste mientras grababas y componías tu texto, tuviste algún tipo de incomodidad?

Marlene- no, a mí no, porque ya estaba acostumbrada, familiarizada con el grabador. Lo que sí me preocupaba es que no se oyera ninguna bulla o que sonara el teléfono. Que estuviera todo en silencio, porque lo que a mí preocupaba era que no se oyera mi voz y que entonces después al final, porque yo no paraba la grabación para devolverla porque entonces después me confundía.

Karina- a mí si me preocupaba la grabadora. Yo la metí debajo de la almohada. Yo la veía y decía: ¡Ay, estoy grabando! Y me decía ¡bueno está bien, no pasa nada! Pero si tenía la preocupación y estaba arriba, estaban haciendo bulla arriba y me desesperaba el ruido. Era como un martillito ¡chaqui, chaqui! Y me desesperaba. Más la grabadora, estaba como angustiada, pero trataba de ignorarla.

Investigador: ¿Piensas que si no tuvieses la grabadora hubieses hecho mejor la tarea?

Karina- No, porque eran las mismas dudas

Marlene- Idem

Investigador: ¿Usaste algún borrador que luego hayas desechado? O algún esquema antes de escribir

Karina- si, yo lo hice primero y a medida que iba leyendo iba tachando palabras y después fue que dije: voy a leerlo completo y realicé como que en limpio el escrito de nuevo.

Marlene- Yo no usé borrador porque o sea, a mí el borrador me confunde mucho porque como sé que debo cambiar entonces me la vivo cambiando y después al final no termino nada. Entonces tengo que escribir y si me equivoco borro. Nunca me concreto en algo, nada me va a gustar. porque sé que puedo cambiarlo. En cambio si estoy sujeta a algo que ¡NO!, no lo voy a cambiar sino que si me equivoco borro, lo hago más rápido y concreto bien las ideas.

Karina- Yo no puedo, yo tengo que hacerlo primero.

Investigador: Cuando no recordabas un dato o no estabas contenta con el escrito ¿revisaste alguna vez la guía para corroborar o asegurarte?

Marlene- Yo la lectura no la revisé. O sea, cuando lo estaba escribiendo creo que la revisé una sola vez para buscar el nombre de Robert Mathews que no me acordaba, pero al principio trate de acordarme de todo y viendo bien las cosas porque si me pongo a revisar la lectura en todo el medio, se me van las ideas. Si yo tengo una

idea tengo que anotarla enseguida. Si me pongo a revisar entonces vienen otras y noo!!...

Karina- Yo al principio leí el cuaderno, leí el material, leí la clase y todo e iba tratando de memorizar donde estaba lo que yo consideraba más importante. Después lo volvía a leer iba subrayando y le ponía como que un marcador y yo iba escribiendo, escribiendo normal. O sea, Yo no me fijaba tanto en la guía sino en lo que yo pensaba que era importante de lo que yo había leído y lo que había entendido. Y yo iba escribiendo y simplemente se me olvidaba algo y era que yo agarraba el marcador, veía una palabra y ya me acordaba que era lo que decía, porque yo entiendo y me acuerdo de lo que dice pero de repente se me olvida una palabra y se me olvida todo y veo una palabra y me acuerdo todo. Pero no puedo ponerme a leer así, No, no entiendo. No, yo no me enfrasco en eso, o sea, yo leo y escribo lo que entiendo.

Investigador: ¿Ya sabían de antemano, es decir, antes de empezar a escribir ya tenían lo que iban a escribir, y eso a mitad del escrito llegó a cambiar, en el sentido que pensaran: No, esto lo voy a organizar de otra forma, a esto le voy a dar otra vuelta.

Karina- En la primera pregunta, si me pasó eso. Cuando iba por la mitad y de repente cambié el orden de los párrafos y lo volví a hacer todo. Cambie el orden. El tercer párrafo, creo que fue el tercero que dije: ¡no, este tiene que ir de primero, este es más importante! lo puse de primero y el primero de tercero, hice un cambio todo extraño y después fue que lo volví a leer y a lo ultimo, yo hice párrafos por ideas, y a lo último fue que le di un enlace entre párrafo y párrafo y el orden que yo consideraba importante.

Marlene: yo antes de hacer la pregunta, ya yo tenía mas o menos planificado como era el orden de los párrafos y después que me había equivocado mucho al principio. Creo que el último párrafo lo pase de primero y el que estaba de primero planificado o sea, yo no tenía copiado ni nada, nada, porque al principio no me cuadraba. Lo que me cuadro fue el primer párrafo que quedo.

Investigador- ¿Entre párrafo y párrafo ustedes llegaron a ver si había alguna contradicción entre un párrafo y otro, por ejemplo?

Karina- si, de repente me consigo que en partes de la lectura dice una cosa y después dice todo lo contrario.

Marlene- en la última pregunta, en la que dice que los dos grupos se unen para botar a José Tadeo Monagas, esa si fue. Porque yo ponía en un principio que todo era a favor y al final que no, que estaban en contra.

Investidador -Y eso te parecía contradictorio, ¿cómo lograste resolver el conflicto?

Marlene- yo lo que hice fue poner que como él había hecho acciones que no favorecían a ninguno de los dos grupos se unieron y por eso es que se ponen en contra pero al principio si estaban a favor.

Karina- Eso fue lo que a mí también me costó. Y yo leía y de repente la guía señalaba por un lado que estaba con los liberales, ¡todo chévere! Y empezó con los conservadores ¡ay dios mío! Yo no entiendo esa guía. Cerré la guía y puse lo que yo me acordaba de clase y eso y eso. Yo pensaba en la clase: ¡ay, pero la profesora dijo esto por esto! Entonces lo que uno piensa que la guía se contradice no, fue lo que paso, hay una justificación...

Marlene- la guía en un momento contradice bastante. Pero como ya se había discutido en clases entonces uno ya corrobora las ideas. ¡ah, entonces esto lo que me quiere decir es esto..!

Karina- aunque yo sin embargo, me confundía y cerraba la guía. Si porque si seguía leyendo iba romper todo y no ya no podía más.

Investigador: ¿Usaron más por los apuntes que por el material de lectura?

Karina: si, porque nosotros leíamos el cuaderno y ya sabíamos porque la habíamos escrito y en que momento. En cambio nosotros leemos la guía y no sabemos porque lo escribió el autor como lo escribió, que nos quiere decir él. UD llega a nosotros. Nosotros escribimos y ya sabemos como Ud. nos lo dio a nosotros y entendemos.

Marlene- Yo con la guía, ya la había leído anteriormente y con la explicación. Me sirvió más la explicación que la guía. Yo trataba de apartar un poco la guía [material de lectura] porque la guía cuando la leí por primera vez me confundió bastante antes de la clase. Había entendido algunas cosas y otras no y al momento de responder yo tomaba mas en cuenta lo que yo había escrito en el cuaderno que era lo que yo había entendido que la misma guía. Me confundía.

Karina- A cada momento en las preguntas para la clase nos llamábamos por teléfono: ¿entendiste la primera? No, pero esa la explica la profesora. ¿entendiste la segunda? No esa también la va a explicar.

Marlene- Sobre todo la primera guía que entregó. ¿entendiste el párrafo? Explícalo. Sin embargo después así después de la clase es que uno entiende las guías.

Investigador ¿te llego a pasar por la mente al revisar el escrito de deshacerlo y hacerlo de otra manera?

Marlene- al principio si, porque me cuesta empezar. Al principio si me dieron ganas de romper el papel y volver a empezar pero después que ya había recorrido no, después que había agarrado la pista, no. Me quedaron algunas confusiones pero nunca para romper el papel.

Karina- yo sí. Yo comencé, o sea, yo tenía como mi mapa en la cabeza de que es lo que va de primero y que es lo que va de segundo. Y comenzaba y llegó un momento en medio del escrito yo quería ... o sea, yo iba escribiendo, escribiendo y nunca terminada. No encontraba como terminar. Y como quería yo terminar era como un resumen de todo lo que había escrito. Entonces decía: No lo puedo escribir dos veces. Entonces fue cuando dije: ¡ay no, esto está malo! Y cada momento: ¡ay no,

esto está malo! NO borraba porque yo sabía que estaba bien, pero no encontraba como terminar y escribía y escribía pero no encontraba el momento de decir: ¡ya, fin, punto! Y yo: ¡ay! ¿voy a seguir escribiendo?.

Marlene- Porque cada vez mientras uno va escribiendo se le vienen nuevas ideas, ideas....

Karina- Verdad

Investigador- ¿qué hacían ustedes con esas ideas que les venían mientras estaban escribiendo?

Marlene- Había ideas que llegaban en el momento que tenían que llegar. Pero había otras que llegaban que corroboraban la primera parte y había que entrelazarla con lo copiado y si servía para corroborar una acción era bueno.

Karina- a mí me venían pero no era tanta idea, pero era lo mismo pero de una manera tan perfecta y resumida que yo decía: ¡esto tiene que ir! Pero llegaban otras, yo me acordaba de algo que yo pensaba y yo: ¡no, pero o sea, yo no lo voy a poner! Porque no voy a borrar. Porque si borraba una tenía que empezar a leer y se me iba a confundir todo lo que había escrito al comienzo. Y como no había terminado el escrito, entonces pensaba: 1) meto la idea, ok. Tengo que borrar 2) tengo que volver a redactar todo y 3) se me va a olvidar lo que me falta. Y yo no, yo seguía. Y después lo que iba era tachando palabras y sustituyendo pero en ningún momento así colocaba frases completas.

Investigador- ¿al terminar el escrito ¿tuviste la impresión de que sabías más que antes de hacerlo o simplemente sabías lo mismo?

Marlene- por lo menos yo, yo si aprendí bastante de las dos preguntas. Porque después que había leído, había estado pendiente de la clase, ya yo por lo menos tenía bastante claro las dos preguntas. Pero después que tu haces la respuesta, porque tu lo tienes claro pero no lo tienes redactado y no lo tienes todo así concreto sino tienes las ideas flotando. Después que tu lo haces tu ya estas bastante concretizada en lo que estas haciendo y te queda bastante claro de lo que ya habías pensado.

Karina- en la primera [texto argumentativo] fue que yo más aprendí porque usé mas la guía [material de lectura]. O sea, Porque todo era tan contradictorio que tu estabas más pendiente de la guía para decir lo contrario de lo que la guía te afirmaba. Entonces, o sea, fue lo que más me quedo. La segunda fue mas de mi cabeza.

Marlene- yo también aprendí mas de la primera. Porque llevaba mas trabajo contradecir al autor. Porque en la clase habíamos dicho, habíamos explicado porque el autor decía eso pero en el examen nos está diciendo que lo contradigas, o sea, que digas que no es así lo que él está diciendo. Entonces eso te pone a buscar mas razones, a lo mejor se oyen falsas, pero te obliga a buscar más razones de porque pasó pues, la segunda era así como más fácil. Ya la habíamos dicho bastante en clases y ya estaba bastante clara y nada más era de redactar. La primera si era de poner más atención, de contradecir, porque razones tu ibas a contradecir al autor.

Karina- la segunda pregunta fue la fácil. La tengo exactamente en mi cabeza. Lo que escribí me quedó y entiendo. Porque yo lo hago, o sea, de manera visual. Aquí está..incluso yo tengo en mi mente todas las páginas y borradores que hice. La primera fue mas de buscar, y fue mas con la guía, y es como si tu fueras un abogado. Y tu dices que no es así. Pero adentro te queda ¿y por qué no es así? Tu le pones a la profesora y ella lee. No, no es así, eso era lo que ella quería. Pero tienes que convencerte tu para convencer al otro. Y es como que más, te ayuda más o sea, te enseña más a tener tu tus propias razones porque o sea, yo prácticamente vengo casi acostumbrada a decir lo que dice el libro o el profesor, en cambio aquí era mi opinión. Era como si yo estuviera dando una clase y yo tuviera que convencer a los demás. La segunda no. La segunda fue lo que paso y tu simplemente vas a contar lo que paso. Y es como que más redacción. En la primera hay que pensar y razonar mucho.

Marlene- la segunda queda más. Tu estas clarita de lo que estas diciendo. O sea, tu la segunda te quedo tu ya la tenías clarita. En la primera como tienes que contradecir, si te sirve no, te ayuda a tener un criterio propia y te favorece en ese sentido y también te enseña bastante ok, también se contradecía pero decía cosas que eran verdad que eran ciertas. Había cosas que si eran ciertas y habían cosas que no eran ciertas.

Investigador ¿quedaron convencidas con el producto que hicieron?

Ambas- sí

Marlene- aunque había la duda con la primera (texto argumentativo).

ANEXO C
Análisis de los textos producidos

Anexo C-1

Texto Argumentativo Producido Por Marlene

Pregunta del profesor	
Robert Mathews afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847 y usted está en descuerdo. Argumente con ejemplos ¿Por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad de los levantamientos armados?	
Proposiciones	Elemento de la argumentación
1. Las clases sociales que participaron en los alzamientos de este periodo estaban en descontento por motivos tales como:	Conclusión 1
2. la falta de rigidez por parte del gobierno para hacer cumplir las leyes,	Dato o soporte argumentativo: 1.1
3. los esclavos exigen libertad y reparto de tierras,	Dato o soporte argumentativo: 1.2
4. los hacendados exigen también la eliminación de la ley del 10 de abril de 1830,	Dato o soporte argumentativo: 1.3
5. y entre otras clases sociales que también exigen que se les ponga atención a sus peticiones.	Dato o soporte argumentativo: 1.4
6. Ante esta situación las clases sociales antes nombradas no reciben respuesta por parte del gobierno.	Dato o soporte argumentativo: 1.5
7. Y es por esto que surge cierto descontento.	Conclusión 1 (reiteración)
8. Descontento que por supuesto va a generar este tipo de alzamientos.	Conclusión 2
9. Desde este punto de vista no es la propaganda liberal la que va a impulsar al pueblo a este tipo de acciones en contra del gobierno;	Tesis anterior (negación)

Proposiciones	Elemento de la argumentación
sino la falta de respuesta por parte del mismo ante las peticiones requeridas por las distintas clases sociales.	Tesis nueva (conclusión 3)
GARANTÍA (no están presentes en el texto pero actúan como premisa)	"El incumplimiento por parte del gobierno de los deseos de los grupos de interés genera descontento"
GARANTÍA (no están presentes en el texto pero actúan como premisa)	"Cuando se genera descontento en los grupos sociales de un país se producen rebeliones"
DEBILIDAD EN EL CUERPO ARGUMENTATIVO	A pesar de que la conclusión presenta sus Argumentos, la ausencia de contra argumentación [restricción, refutación, concesión] no logra debilitar la tesis contraria.

Anexo C-2

Texto Argumentativo Producido Por Karina

Pregunta del Profesor	
Robert Mathews afirma que la propaganda liberal influyó en los alzamientos del periodo 1840-1847, y usted está en desacuerdo. Argumente con ejemplos ¿Por qué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad de los levantamientos armados?	
Proposiciones	Elemento de la argumentación
1. Mis Argumentos del porqué no se le puede atribuir a los liberales la responsabilidad de los alzamientos es porque:	Tesis anterior (negación)
2. Todos los alzamientos se dan por descontento con el gobierno	Conclusión 1
3. debido a que mantiene una notable corrupción administrativa	Dato o soporte argumentativo1
4. Todas estas rebeliones se dan por la incapacidad del gobierno de hacer respetar la ley y el orden.	Conclusión 2
5. Estas expresaban el nivel de resentimiento de las áreas rurales y la situación económica que no era ventajosa para el país.	Conclusión 3
6. La situación era crítica debido a las bajas en los precios del café considerado como principal producto para la exportación	Dato o soporte argumentativo 3
7. lo que creó un descontento en los hacendados	Conclusión 3.1
8. quienes decían que la ruina del sector de los productores se debe a la aplicación de la ley del 10 de abril,.	Dato o soporte argumentativo 3.1.1
9. ya que el gobierno se negaba a reconocer que la raíz del problema residía en las injustas leyes crediticias.	Dato o soporte argumentativo 3.1.2

Proposiciones	Elemento de la argumentación
10. Y además se negaba a intervenir a favor del sector agrícola	Dato o soporte argumentativo 3.1.3.
11. Ya que no atendían sus peticiones;	Dato o soporte argumentativo 3.1.4
12. como la de un proyecto para la creación de un instituto de crédito territorial destinados a proporcionarles crédito;	Dato o soporte argumentativo 3.1.4.1
13. todas estas propuestas habían sido rechazadas.	Dato o soporte argumentativo 3.2
14. Se formó bandas ilegales constituidas por restos de grupos alzados: los bandoleros	Conclusión 4
15. quienes atentan contra el gobierno no por influencia liberal	Tesis anterior (negación)
16. sino porque aprovechan el vacío de la autoridad y la falta de organización militar en el interior.	Dato o soporte argumentativo 4
17. Peones Y jornaleros vieron en las rebeliones un movimiento de reivindicación social	Conclusión 5
18. mientras que los esclavos exigían libertad y tierras.	Dato o soporte argumentativo 4.1
19. Peones, esclavos y jornaleros participan en las revoluciones porque la autoridad oficial era considerada como opresora de las clases bajas.	Conclusión 6
20. Los liberales no influyen en las ideas de estos grupos,	Tesis anterior (negación)
21. porque ellos en ningún momento proclaman algo que se asemeje a una política de distribución de tierras; igualdad social, abolición de la esclavitud	Dato o soporte argumentativo 6

Proposiciones	Elemento de la argumentación
22. Por otra parte sería conveniente destacar que el surgimiento del partido liberal coincidió con una crisis económica	Dato o soporte argumentativo 7
23. que era la principal causa de todos los movimientos y revoluciones,	Conclusión 7
24. por tanto no pudieron haber influenciado los liberales en dicho movimiento.	Tesis anterior (negación)
GARANTÍA O PREMISAS INFERIDAS (no están presentes en el texto pero actúan como premisa)	"la corrupción administrativa, la crisis económica combinada con la desatención del gobierno y las desigualdades sociales son causas de descontento contra el gobierno"
GARANTÍA O PREMISAS INFERIDAS (no están presentes en el texto pero actúan como premisa)	"el descontento contra el gobierno genera alzamientos"
GARANTÍAS O PREMISAS INFERIDAS (no están presentes en el texto pero actúan como premisas)	"el vacío de autoridad y falta de organización militar abren espacios a los alzamientos"
CONCLUSIÓN O TESIS (INFERIDA)	"el descontento contra el gobierno por parte de distintos grupos sociales sumado al vacío de autoridad y organización militar en el interior fueron las causas de los alzamientos"
ELEMENTOS AUSENTES EN EL TEXTO	Dato o soporte argumentativo para las conclusiones 2, 5.
DEBILIDAD EN EL DISCURSO PRESENTADO	No presenta contra argumentación [restricción, refutación, concesión] de la tesis que niega. Por lo que pierde fuerza el discurso. Las conclusiones parciales no conducen a la tesis, la cual no queda claro. Se mencionan varias tesis sin articulación entre una y otra.

Anexo C-3

Texto Expositivo Producido Por Marlene

Pregunta del profesor		
José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores. ¿Cómo se explica que 11 años después una coalición de los partidos mencionados lo sacara del poder y que se encuentre prácticamente solo?.		
Proposiciones	Coherencia global	Coherencia local
1. José Tadeo Monagas cuando llega al poder es apoyado por los conservadores	Párrafo I Causa	1 y 2 relación de adición
2. e igualmente luego recibe simpatías o apoyo por parte de los liberales.		
3. Sin embargo durante los 11 años de su gobierno actúa con nepotismo,	Párrafo II Causa	3 con 4 relación de enumeración
4. despilfarra el dinero,		4 con 5 relación de enumeración
5. viola la constitución,		5 con 6 relación de enumeración
6. reparte las tierras y poderes políticos entre allegados y familiares.		3,4,5,6 con 7 relación de aclaratoria.
7. Todo esto realizado para su única beneficio.		
8. Por otra parte a esto se le atribuye el hecho de que el personaje se quiera hacer independiente,	Párrafo III Causa	8 con 9 relación de explicación
9. es decir, quiere en pocas palabras hacer lo que a él más le convenga,		9 con 10 relación de adición
10. sin importarle la opinión de los demás.		

Proposiciones	Coherencia global	Coherencia local
11. Son éstas las más importantes razones por la cual surge una unión entre liberales y conservadores,	Párrafo IV consecuencia	11 con 12 relación causal
12. En vista de la posición tomada por el presidente		12 con 13 relación de especificación
13. en la cual no se le da importancia ni valor a ninguno de los partidos,		13 con 14 relación causal
14. surgiendo así una rebelión que lo va a destituir del poder		14 con 15 relación causal
15. quedando obviamente solo		

Anexo C-4

Texto Expositivo Realizado Por Karina

Proposiciones	Coherencia global	Coherencia local
1. José Tadeo Monagas llegó al poder con el apoyo de liberales y conservadores.	Párrafo I causa	1 y 2 se relación de ejemplificación (se infiere pero no está explícita)
2. Paez quería proponer a Monagas como un candidato fuerte al auge de los liberales;		2 con 3 relación de adición
3. y que fuera a su vez del agrado de los caudillos militares,		3 con 4 relación de adición
4. quería que fuera una herramienta de los conservadores y		4 con 5 relación de enumeración
5. sirviera como candidato de compromiso;		5 con 6 relación de enumeración
6. se sometiera a su voluntad y su hegemonía.		
7. Pero José Tadeo Monagas se rodeó de liberales y	Párrafo II Causa-consecuencia	7 con 8 relación causal
8. el plan de Paez fracasó,		8 con 9 relación causal
9. lo que le costó a él y a los conservadores el poder.		9 con 10 relación causal
10. Monagas estaba realizando dentro de su poder acciones más liberales	Párrafo III causa	10 con 11 relación de ejemplificación
11. como la abolición de la "ley del 10 de abril de 1834",		11 con 12 relación de enumeración
12. la "ley de espera y quita".		12 con 13 relación de adición (no está explícita)
13. Monagas ganó el apoyo de los liberales aprobando leyes sobre tolerancias política.		
14. La erradicación de las guerras había proporcionado a los Monagas varios años de paz.	Párrafo IV Sin conexión	Sin conexión

Proposiciones	Coherencia global	Coherencia local
15. Comienza a colocar en el gobierno a amigos y familiares,		15 con 16 relación causal
16. formando un verdadero nepotismo.		16 con 17, relación de enumeración
17. Se reparten las tierras entre ellos,	Párrafo V causa	17 con 18 relación de enumeración
18. despilfarran el dinero y la deuda pública alcanza montos alarmantes.		18 con 19 relación de enumeración
19. A nivel provincial los contratos eran dados a amigos y legisladores y		19 con 20 relación causal
20. los funcionarios públicos era acusados de abuso de poder,		20 con 21 relación de enumeración
21. se confiscan tierras y propiedades.		
22. En todos los años de gobierno, según los aspectos antes mencionados se puede observar que fueron mas sus errores que sus beneficios y	Párrafo VI Causa-consecuencia	22 con 23 relación causal
23. todo esto trajo como consecuencia la caída de su gobierno.		
24. Las fuerzas de oposición comenzaron a unirse y	Párrafo VII consecuencia	24 con 25 relación de adición
25. los liberales y conservadores estrechan sus relaciones;		25 con 26 relación de enumeración
26. Julián Castro se propone para conducir un movimiento contra José Tadeo Monagas.		26 con 27 relación de especificación
27. Este movimiento se dio el cinco de marzo de 1858 y		27 con 28 relación causal (inferida)
28. días después el presidente presentó su renuncia		28 con 29 relación
29. la cual fue aceptado por congreso y		29 con 30 relación causal
30. finaliza su periodo gubernamental.		