

APP 8554

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

TESIS
PA2002
M3

LA PREGUNTA COMO RECURSO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Trabajo presentado como requisito parcial para optar al Título de Magister en
Educación Mención: Procesos de Aprendizaje

Autor: Carmen V. Martínez R.
Tutor: Dr. Pablo Ríos C.

Ciudad Guayana, noviembre de 2002



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Dirección General de los Estudios de PostGrado



AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

ACTA

Nosotros, Pablo Ríos C. (Tutor), Lucía Fraca de Barrera y Lisette Poggioli, designados por el Consejo General de Estudios de Postgrado de esta Universidad para conocer y evaluar en nuestra condición de jurados principales del Trabajo de Grado de Maestría intitulado: "LA PREGUNTA COMO RECURSO PARA LA PRODUCCION ESCRITA", presentado por CARMEN VIRGINIA MARTINEZ ROSILLO, Cédula de Identidad N° 8.364.937, para optar al título de MAGISTER EN EDUCACION, MENCION PROCESOS DE APRENDIZAJE, y cuyo tutor fue aprobado por el Consejo General de los Estudios de Postgrado.

Declaramos:

- Hemos leído el ejemplar de dicho Trabajo de Grado de Maestría que nos fue enviado por el Director General con anterioridad.
- Después de haber estudiado dicho Trabajo, presenciamos la exposición del mismo el día 13 de noviembre de 2002, en la sede de la Universidad Católica Andrés Bello, donde CARMEN VIRGINIA MARTINEZ ROSILLO expuso y defendió los conceptos, hipótesis, metodología y estructura del Trabajo en referencia.
- Hecha por nuestra parte las preguntas y las aclaratorias correspondientes y una vez terminada la exposición, hemos considerado conveniente formalizar el siguiente veredicto:

APROBADO

Hemos acordado calificarla con diecisiete (17) puntos.

En fe de lo cual nosotros, miembros principales del jurado designado para conocer y evaluar el Trabajo de Grado de Maestría de CARMEN VIRGINIA MARTINEZ ROSILLO, firmamos la presente ACTA en Caracas a los trece días del mes de noviembre del año dos mil dos.

Pablo Ríos C.
Tutor
C.I. N° 6.270.159

Lucía Fraca de Barrera

Jurado
C.I. N° 3.984.514



Lisette Poggioli B.

Jurado
C.I. N° 4.354.923



UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRES BELLO
Urb. Montalbán - La Vega - Apartado 29068
Teléfono: 407-42-68 y 407-42-69 Fax: 407-43-52
Dirección General de los Estudios de PostGrado

AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACION
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACION
MENCION: PROCESOS DE APRENDIZAJE

ACTA DE EXAMEN DE GRADO

Postgrado: EDUCACION, MENCION PROCESOS DE APRENDIZAJE.

Alumna: CARMEN VIRGINIA MARTINEZ ROSILLO

Cédula de Identidad N°: 8.364.937

Expediente N°: 89859

Título del Trabajo de Grado: "LA PREGUNTA COMO RECURSO PARA LA PRODUCCION ESCRITA".

Fecha de Examen: 13 de noviembre de 2002.

Calificación: Diecisiete (17) puntos.

Jurado:

Pablo Ríos C.

Tutor

C.I. N° 6.270.159

Lucía Fraca de Barrera

Jurado

C.I. N° 3.984.514



Lisette Poggioni B.

Jurado

C.I. N° 4.354.923

DEDICATORIA

A la memoria de mi Padre Pedro Martínez
cuya muerte prematura impidió compartir esta alegría.

A mi madre Delvalle de Martínez.

A mi sobrina Isabel Cristina Toro

INDICE GENERAL

LISTA DE CUADROS.....	ix
LISTA DE GRÁFICOS.....	x
RESUMEN.....	xi
INTRODUCCIÓN.....	xii
CAPITULO I	
EL PROBLEMA.....	1
Planteamiento del Problema.....	1
Justificación.....	4
Limitaciones.....	5
Objetivos.....	6
CAPÍTULO II	
REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	8
Aprendizaje.....	8
Estrategias Cognitivas.....	12
La Pregunta Anexa.....	14
La Composición Escrita.....	21
Fases de la Metodología de Producción.....	25
Texto.....	32
Elementos Esenciales de la Calidad del Texto.....	39
Investigaciones Previas.....	50
Preguntas de la Investigación.....	56

CAPITULO III

METODOLOGÍA.....	57
Tipo y Diseño de la Investigación.....	57
Población y Muestra.....	58
Sistema de Variables.....	58
Instrumentos para la Recolección de Datos.....	63
Validación del Instrumento.....	66
Procedimiento.....	66
Ejecución del Tratamiento.....	66

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS.....	85
Análisis de los Resultados	85
Interpretación de los Resultados.....	102

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	112
REFERENCIAS.....	115
ANEXOS.....	119

ANEXOS

A	Proyecto Pedagógico del Alumno.....	119
B	Proyecto Pedagógico del Docente.....	121
C	Pretest.....	123
D	Postest.....	125
E	Procedimiento para Construir el Instrumento de Medición.....	128
E-I	Procedimiento para Construir el Instrumento de Medición.....	129
F	Texto Modelo.....	131
F-I	Texto Modelo.....	133
G	Estrategia Complementaria: Claves para mejorar el escrito.....	134

LISTA DE CUADROS

CUADRO

1	Categorías y Preguntas.....	16
2	Escala para Evaluar la Calidad del Texto Expositivo.....	29
3	Operacionalización de la Variable Independiente.....	60
4	Operacionalización de la Variable Dependiente.....	62
5	Criterios de Evaluación aplicados antes del Instrumento Definitivo..	64
6	Comparación de Medias entre los Grupos Control y Experimental antes de realizar el Tratamiento.....	86
7	Representación de las Medias Pretest Postest del GE.....	87
8	Diferencia de Medias del Postest GC y GE con los Estadígrafos y Estadísticos Utilizados.....	89

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO

1	Efectos de la Pregunta Anexa en el Grupo Experimental.....	88
2	Representación de las Medias Grupos Control y Experimental en el Postest.....	90

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

LA PREGUNTA COMO RECURSO PARA LA PRODUCCIÓN ESCRITA

Autor: Carmen V. Martínez R.
Tutor: Dr. Pablo Ríos
Año: 2002

RESUMEN

El propósito del presente estudio fue determinar la efectividad de una metodología propuesta por Ríos (1999) sustentada en la pregunta como recurso para la producción escrita de textos pertenecientes al orden discursivo expositivo. La muestra estuvo conformada por 40 estudiantes de noveno grado con una edad promedio de 15 años, hembras y varones, pertenecientes a la Unidad Educativa Privada Siglo XXI. Como marco de referencia conceptual se consideraron las dimensiones cognitiva y social de la lengua enmarcadas dentro de las teorías de aprendizaje significativo, cooperativo y constructivista. El proceso de aprendizaje hizo énfasis en el desarrollo de las capacidades afectivas, cognitivas y comunicativas a través de una pedagogía sustentada en proyectos de aula, elaborados por los alumnos y por el docente respectivamente. En ellos se plasmó por medio de fases consecutivas la promoción de la producción escrita y el crecimiento del sujeto como constructor de su propio conocimiento. El tipo de investigación pertenece a la explicativa, para tal efecto se realizó un diseño cuasiexperimental con pretest, postest, grupo control y experimental. La técnica estadística utilizada fue la prueba t que permitió evaluar si los grupos se diferencian entre sí de manera significativa respecto a sus medias. Los resultados obtenidos indican que el tratamiento fue efectivo, por tanto, elaboraron textos de calidad; lo cual implica que tiene que existir una transformación completa de la praxis educativa, donde la innovación se apropie de las aulas. En tal sentido, el docente tiene que formarse integralmente para que pueda en consecuencia desarrollar las potencialidades de los entes involucrados en el proceso de aprendizaje y formar en definitiva el ser que necesita esta sociedad.

Descriptores: Producción Escrita, Textos Expositivos, Indicadores de la Calidad del Texto, Metodología de Producción, Estrategias de Interacción Significativa.

INTRODUCCIÓN

En la época actual la comunicación es un factor clave para el entendimiento entre las personas que conforman las diversas civilizaciones del mundo. Quien posee dominio de ella puede incorporarse efectivamente y eficazmente en el acelerado proceso de cambio que vive la humanidad y que caracteriza al nuevo milenio.

La comunicación bien sea oral o escrita, es sin duda, una herramienta clave, por tanto, promoverla a través de medios como el proceso de aprendizaje, representa un avance y crecimiento entre los entes involucrados. La comunicación escrita, por ejemplo, tiene la particularidad de relacionar, en quien la ejecuta, todos los procesos cognitivos del sistema de procesamiento, de tal manera que interactúan entre sí para poder finalmente construir las respuestas más acertadas o pertinentes.

Desde este punto de vista, se sostiene que elaborar palabras, frases u oraciones y luego escribirlas no es tan sencillo como parece y quien lo llega a realizar posee un conjunto de estrategias o mecanismos cognitivos que le facilitan cómo hacerlo.

En lo expuesto, es notable la importancia que reviste la praxis de la producción o comunicación escrita en el sujeto, pues posibilita la capacidad de expresar lo que siente y piensa; y cuando esto hace acto de presencia, él se fortalece, su estima aumenta y por ende su seguridad, convirtiéndose en autorregulador de su propio aprendizaje y en definitiva aprende a aprender. Por lo tanto, un sujeto con estas potencialidades desarrolladas es lo que necesita la actual sociedad considerando los continuos cambios y transformaciones que la acosan.

Desde esta perspectiva, la praxis educativa dentro de las aulas tiene que buscar y consolidar alternativas que fomenten sujetos con destrezas y habilidades definidas en el

proceso de la comunicación, particularmente el de la escritura y que se adapten a los ritmos cambiantes y a las necesidades que demandan las diversas sociedades.

En este orden de señalamientos, es relevante ejecutar métodos y procedimientos dentro de las aulas que faciliten el desarrollo de potencialidades referidas a la comunicación escrita. Por ello, el presente trabajo expone una investigación destinada a determinar la efectividad de una metodología para la producción de textos de orden discursivo expositivo. La misma requiere de un proceso de interacción significativa que considere al estudiante como sujeto importante dentro de su propio proceso, para lo cual hace alusión a las teorías de aprendizaje significativo.

El contexto señalado conduce a estructurar del trabajo que en adelante se expondrá. Inicialmente se presenta el planteamiento del problema, señalando los antecedentes que lo originan y sus consecuencias. Luego se formula la posible solución que podría resolverlo. Seguidamente se refiere la revisión de la literatura. Esta presenta dos aspectos fundamentales: las bases teóricas, que a su vez comprenden la corriente psicológica en la que están sustentadas las perspectivas de aprendizaje que determinan el estudio, que es la psicología cognitiva; y los argumentos referidos a la línea de investigación producción escrita. Se finaliza este apartado presentando las interrogantes que caracterizan la investigación y a las que se les dará respuesta al concluir la misma.

En el siguiente capítulo se muestra el marco metodológico, en él se desarrollan los aspectos apropiados a la ejecución de la metodología para la producción de textos de orden discursivo expositivo. Luego se presenta el análisis e interpretación de los datos que conllevan a destacar las conclusiones y recomendaciones producto de los resultados obtenidos.

CAPITULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Iniciándose el período presidencial de Eleazar López Contreras en 1936, el sector educativo recibió un importante impulso. Su servicio se generalizó en su nivel más básico a más del 90% de la población (Gómez, 1999).

Ante esta importancia que se le asignó a la educación hubo muchas expectativas, porque se consideró un elemento clave para la solución de los problemas propios de la sociedad (Cova, 1996). Sin embargo, en este siglo esta afirmación no es tan optimista. La educación se encuentra en crisis y va perdiendo calidad (Cárdenas, 1997). Esta caracterización de la educación tiene sus posibles causas: el clientelismo, la burocracia y el gremialismo mal entendido (Duplá, 1999). Aunado a estos factores está el referido al presupuesto que se le asigna a la Educación Básica y Media. Hasta 1987 el presupuesto asignado a la educación alcanzó el más alto índice (7% del Producto Interno Bruto), de allí en adelante el aporte ha ido decreciendo hasta situarse entre 3,2 y 3,8 % del Producto Interno Bruto, aunque en el sector superior el porcentaje ha aumentado (Gómez, 1999).

Expresa Duplá (1999) que existe una serie de indicadores que definen la calidad de la educación venezolana y que a su vez son producto de las causas mencionadas. Entre ellos, baja calificación docente: débil proceso de formación académica, sueldos insuficientes; paralización de clases y fallas curriculares. Condiciones éstas que pueden considerarse inhibidora de la calidad educativa.

Por otra parte, cifras ofrecidas por Odremán (1998) indican que el promedio de notas de Educación Básica es de 11,5 puntos, la repitencia se estima en un 11% en la primera etapa y el abandono alcanza en sexto grado, el 42% de los que ingresan en Primer Grado.

El lenguaje en sus expresiones oral y escrita es poco desarrollado (Rodríguez, 1989). Las actividades más frecuentes dice Esté (1993) son la sanción y el castigo, la interacción constructivista se observa muy poco.

Evidentemente que la calidad educativa ha venido deteriorándose y los procesos educativos están muy alejados de responder a las exigencias de la población. Existe, cada vez más según Albornoz (1991) un desfase entre el momento histórico, la praxis, los contenidos y los métodos usados por el docente. Este desfase ha olvidado la formación integral del individuo, que también implica desarrollar las competencias lingüísticas: escribir, leer, hablar y escuchar.

Ante estas afirmaciones señala Pérez (1998) que se requiere de un docente que transforme su práctica para que pueda formar el educando necesario. Un sujeto con todas sus potencialidades bien desarrolladas que domine, dentro de otras, la habilidad de la escritura para que pueda producir textos escritos y que comunique a un lector ávido de nuevas experiencias, sus ideas y su visión de mundo.

Estos señalamientos están muy alejados de la realidad. Borjas (1999) expresa que el educando que se “forma” en la Escuela Básica es un individuo memorístico y repetidor de ideas. En suma, un transcriptor. Al respecto Gall, Gall, Jacobsen y Bullock (1994) quienes han venido efectuando estudios en otros ámbitos diferentes al Venezolano, sostienen que la mayoría de las situaciones de aprendizaje que tienen que

significativo. Ante estos argumentos es evidente que se deben buscar alternativas. Una de ellas, podría ser una metodología para la producción de textos de orden discursivo expositivo. La misma se fundamenta en preguntas referidas a ciertas categorías que

activan la creatividad del aprendiz en cuanto a la generación de ideas se refiere, y se podría desarrollar en función de los Proyectos Pedagógicos de Aula. Esta alternativa podría responder una vez practicada, a las interrogantes que dirigen esta investigación y que se presentan en el apartado correspondiente.

La praxis de la propuesta se hará a través de cuatro fases a saber: situación de comunicación, creatividad, crítica ↔ evaluación y producto final. Facilitará constatar si los aprendices de noveno grado están en capacidad de producir textos de orden expositivo. Ello permitirá demostrar si es una alternativa necesaria para resolver el problema que se ha venido señalando y que podría formularse como sigue ¿Qué efecto tiene la pregunta como recurso para la producción de textos de orden expositivo en los alumnos de noveno grado de la Escuela Básica Siglo XXI?

Justificación

La sociedad en la actualidad demanda sujetos con habilidades bien desarrolladas particularmente las de escritura. Pérez (1998) expresa al respecto, que quien no disponga en un futuro próximo de una buena educación entendiéndose esta como el conjunto de valores, conocimientos, etc., que permitan al ser humano desarrollar sus capacidades comunicativas, ser útil y productivo en las sociedades donde viva, estará condenado a llevar una vida que se puede calificar de infrahumana.

Siendo entonces la escritura un proceso importante dentro de la vida de cada sujeto, es necesario que las prácticas educativas se transformen en otras que aborden la trascendencia de dicha habilidad para formar verdaderos escritores que se puedan adaptar a las exigencias de la sociedad.

Esta visión supone que este trabajo estará dirigido básicamente al hecho educativo. Su aporte sería de tipo teórico - metodológico porque su trascendencia conllevaría que los responsables de la acción educativa asuman nuevas alternativas pedagógicas que les permitan desarrollar en los aprendices las habilidades lingüísticas, caso específico, la escritura; una de ellas podría ser una metodología, cuya aplicación basada en preguntas referidas a ciertas categorías, podría desarrollar la habilidad para producir textos de orden discursivo expositivo.

En suma, se puede decir que este aporte permitiría:

1. Involucrar a la institución educativa en las nuevas perspectivas que promuevan la enseñanza de la lengua bajo las dimensiones cognitiva y social.
2. Transformar la práctica educativa del docente.
3. Desarrollar actitudes de valoración en los entes involucrados en el proceso.
4. Desarrollar estrategias de adquisición de conocimientos que promuevan el desarrollo de habilidades útiles para abordar situaciones de aprendizaje dentro y fuera del ámbito escolar.
5. Potenciar la generación de información para el progreso cognitivo del aprendiz que conlleva producir textos escritos que le permitan comunicarse eficaz y efectivamente dentro del contexto social en el que se desenvuelve.

En función de lo expuesto, el desarrollo de este trabajo se ve como necesario ante la actual crisis educativa porque puede aportar herramientas indispensables para poder enfocar la expresión escrita como un proceso útil en el sujeto.

Limitaciones

Dentro de las limitaciones encontradas podrían destacarse las siguientes:

1. La referida al tamaño de la muestra. En este sentido, se expresa que la misma, aunque permitió la generalización de los resultados, puede que sea poco representativa para inferir que los estudiantes de noveno grado de Educación Básica carecen de habilidades para producir textos.

2. Asignar los grupos al azar. Esto se explica porque los grupos ya estaban conformados, es decir, la muestra fue intacta, por tanto, la ejecución del tratamiento y los resultados obtenidos responden a las características de la misma; lo que permite inferir que en otras condiciones (escogidos al azar) los datos obtenidos podrían ser diferentes.

3. El tiempo de ejecución del tratamiento. Producir textos es un proceso a largo plazo, por tanto, los resultados podrían ser más efectivos si la aplicación de la fase experimental hubiese sido más larga.

Objetivos

Objetivo General

Determinar la efectividad de la pregunta como recurso para la producción escrita de textos de orden discursivo expositivo en los aprendices de noveno grado de la Unidad Educativa Siglo XXI.

Objetivos Específicos

1. Diseñar un Proyecto Pedagógico de Aula que permita a los alumnos de noveno grado producir textos de orden expositivo a través de una metodología de producción enmarcada dentro de las dimensiones cognitiva y social de la lengua.

CAPÍTULO II

REVISIÓN DE LA LITERATURA

Aprendizaje

El aprendizaje se concibe de acuerdo con la teoría cognitiva como un proceso que implica la adquisición y organización de las estructuras mentales por medio de las cuales se procesa y almacena la información. Para esta perspectiva que intenta comprender la mente humana y sus habilidades de aprendizaje, pensamiento y el uso del lenguaje (Bower y Hilgar 1997) el aprendizaje se vincula no tanto con lo que los estudiantes hacen sino qué es lo que saben y cómo lo adquieren. Para esta concepción el aprendizaje requiere sobre todo de conocimiento (Beltrán, 1996).

Al respecto expresan Ertmer y Newby (1993) y Hardy y Jackson (1998) que el eje central del aprendizaje es el sujeto y que este enfoque reconoce los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias, estructuración y secuencia de la información para facilitar su óptimo procesamiento. Así como también considera el contexto donde se desenvuelve el aprendiz.

Los estudios sobre el aprendizaje del lenguaje, específicamente, los de la producción escrita no están ajenos a estos planteamientos, en la actualidad los enfoques que Camps y Castelló (1996) denominan sociolingüísticos y constructivismo social han tomado en cuenta los aspectos de interacción social entre escritor y lector.

Las investigaciones que se han realizado sobre interacción social sostienen que la producción de un texto tiene que ver con cómo el escritor interpreta el contexto en que se inscribe el discurso y que dicha interpretación está condicionada por factores

culturales, sociales y personales (Camps y Castelló, 1996). Esta aseveración denota las dimensiones cognitiva y social de la lengua.

En suma, se puede afirmar que el aprendizaje de la producción de textos es un proceso mental en el que texto y contexto se determinan mutuamente entre sí y en el que las interpretaciones del escritor tienen un papel relevante. Desde esta perspectiva el aprendizaje es complejo, por tanto, inciden en él diferentes variables, una de ellas, es el método interactivo que utiliza el educador que a la hora de planearlo debe considerar al sujeto, sus características, sus habilidades cognitivas, su contexto social y cultural, para que pueda promover en consecuencia un aprendizaje eficaz y este método debe implicar la praxis de una pedagogía sustentada en proyectos de aula.

Analizando más profundamente esta conceptualización se denota que asumirla ocasionaría dentro de las aulas de clase una completa innovación y transformación, pues implicaría un cambio de roles por parte del educador y del aprendiz. El primero tiene que definir qué es lo que realmente quiere formar y en función de ello asumir posturas que pueden estar dirigidas a cambiar esquemas mentales, y, a internalizar la evolución constante que tiene como sujeto; el segundo caracterizar su desempeño activo dentro del proceso y erradicar absolutamente el calificativo de ente pasivo – receptor.

Relacionando estos argumentos con lo que tradicionalmente se ha venido practicando en las aulas se ve necesario el cambio y las alternativas pedagógicas inmersas en las dimensiones cognitiva y social pueden ser el camino para lograrlo. El aprendizaje eficaz caracterizado por la consideración del aprendiz como ente principal del mismo, es sin duda, lo esencial para que se forme lo que la sociedad clama: un ser crítico, con autonomía de criterio y que valore a sus semejantes.

La caracterización del aprendizaje como cognitivo y social posibilitó la “entrada” de diferentes teorías, una de ellas es la del aprendizaje significativo, que es la perspectiva que orientará la línea de investigación producción escrita. Esta teoría postula que el aprendizaje es un proceso que implica una reestructuración activa de las percepciones, ideas, conceptos y esquemas que posee el aprendiz en su estructura cognitiva. Enfatiza que es sistemático y organizado porque es un proceso complejo que no se simplifica a simples asociaciones memorísticas. Se caracteriza por ser constructivo e interaccionista (Shunk, 1997) por tanto, es mediado, activo y estratégico (Beltrán, 1996).

Esta teoría busca mejorar la calidad del aprendizaje, teniendo como referencia cómo se aprende y cuáles son los procesos mentales que aplica el sujeto para aprender. Esta afirmación permite hacer referencia que la trascendencia de este trabajo, es también, superar el aprendizaje del educando de la Unidad Educativa Básica Privada, específicamente la de producir textos de orden discursivo expositivo, caracterización que se asume considerando los argumentos de Sánchez (1993).

La denominación del aprendizaje significativo como mediado alude a mencionar la conceptualización del aprendizaje cooperativo que también se presenta cuando estos rasgos caracterizadores se practican. Se concibe como una situación de interacción en la que los integrantes definen metas que traen beneficios a todos los que comparten la tarea, buscando así maximizar el aprendizaje para todos y se fundamenta en el concepto de interdependencia positiva (Coll, Martín, Mauri, Onrubia, Solé y Zabala, 1993).

Estos autores señalan que las investigaciones evidencian que el trabajo cooperativo tiene su efecto en el rendimiento académico, así como también en las

relaciones socio afectivas que se establecen entre los entes participantes; en definitiva facilitan los siguientes procesos: cognitivos, motivacionales y afectivos relacionales (Mc Cormick, 1997). Bajo esta concepción se orienta esta línea de investigación, a continuación se plasman algunas implicaciones.

Tradicionalmente la acción educativa ha estado orientada a cumplir o “lograr” contenidos programáticos donde la relación entre docente – alumno ha sido estrictamente vertical, con predominio de la instrucción sin considerar las necesidades y las condiciones en que se encuentra el aprendiz; ante esta realidad y que parte de ella se expuso en el capítulo anterior, lo que se ha formado es un ente repetidor y transcriptor, por lo tanto, esta evidencia hace posible involucrar otros métodos de interacción donde predomine el factor comunicativo como una herramienta que facilita el enriquecimiento cognitivo. Practicar entonces, el aprendizaje desde esta perspectiva se hace prioritario porque cambiaría la “rigidez” que se ha venido ejercitando y posibilitaría una comunicación realmente efectiva que conllevaría a consolidar un diálogo que se verá fortalecido por el intercambio de ideas, opiniones y conceptos que en definitiva permitiría desarrollar las habilidades intelectuales y comunicativas del sujeto.

Estos argumentos denotan que el fin último de esta investigación es ayudar al aprendiz a apropiarse de habilidades que lo pueden ayudar a resolver problemas, caso específico producir textos de orden expositivo. Por ello, este estudio es un aporte valioso para potenciar las competencias lingüísticas, particularmente las de la escritura. El hecho de que el alumno pueda desarrollar competencias dejaría a un lado el paralelismo entre diseño curricular y realidad o exigencias de la sociedad, ya que aprendería a poner en

praxis lo ejercitado y en consecuencia otra actitud mostraría en el momento de tomar decisiones para buscar alternativas de solución.

En este mismo orden de ideas, se sostiene que al establecerse un efecto positivo entre las perspectivas de aprendizaje mencionadas y otros procesos como por ejemplo el afectivo; se puede decir que ejercitar a los aprendices adecuadamente con la metodología propuesta permite afianzar cada vez más los rasgos intrínsecos en el aprendiz: la estima, la valoración personal y la pertenencia de grupo; lo que trae como consecuencia mayor confianza en lo que el hace y expresa, por tanto, tiene autonomía de criterio, aspecto necesario para emprender nuevos caminos. Tomando en cuenta los planteamientos es notable la trascendencia de este trabajo, por ello seguidamente se expondrán los procedimientos que pueden ayudar a lograr lo planteado.

Las Estrategias Cognitivas

De acuerdo con Schunk (1997) son planes mentales orientados a un desempeño exitoso. Se pueden clasificar en estrategias de enseñanza, que para efecto de este trabajo se denominarán de interacción significativa por considerar dicha frase acorde con las dimensiones social y cognitiva de la lengua; y las de aprendizaje son los procedimientos que el alumno adquiere y emplea para aprender significativamente; se utilizan en esta investigación las de elaboración y las de organización.

Autores como Díaz y Hernández (1997) y Poggioli (1997) señalan que las estrategias de enseñanza son recursos utilizados por el educador para promover aprendizajes significativos, empero, considerando las dimensiones social y cognitiva de la lengua, se propone que este concepto podría muy bien transformarse en otro donde se considere más el aspecto comunicativo y se destaquen todos aquellos componentes que

podrían desprenderse al practicarse una relación de comunicación efectiva entre los entes involucrados en el proceso. Esto es, porque el factor social implica: comunicación, amabilidad, cordialidad, conversa, escucha, ser amigable, educado, entre otros, por tanto, si esto se manifiesta dentro de la relación que se establece entre el educador y el aprendiz muchos son los elementos afectivos que podría internalizar el alumno para luego expresarlos, y en consecuencia otro ser se formaría: un sujeto realmente crítico, con aportes valiosos (expresa lo mejor de si), con estima, que valora a otros y con autonomía al tomar decisiones; que en definitiva es el ser que necesita la actual sociedad. Por consiguiente, las estrategias de enseñanza para efecto de este trabajo se definirán como sigue.

Estrategias de Interacción Significativa

Son los métodos que utiliza el educador para promover la cercanía personal, de tal manera que se manifieste entre los entes involucrados en el proceso una relación armoniosa de comunicación donde prevalezca el respeto mutuo, que a su vez promueve la valoración personal y el crecimiento de la estima, que en suma son los pilares fundamentales que fortalecen la integridad del ser, para que el sujeto aprenda a resolver problemas y cambie sus estructuras cognitivas sustituyéndolas por otras más significativas para él.

En este caso particular y para objeto de esta investigación se adaptan las que señalan Díaz y Hernández (1997) la pregunta intercalada o anexa que puede denominarse también categorías y preguntas porque ambas cumplen la misma función: organizar y elaborar información; objetivo de aprendizaje (inmersos en el Proyecto Pedagógico de Aula) y las estrategias de redacción.

La Pregunta Anexa

Expresan, Hernández y García (1988) que en el área de elaboración (producción) y comprensión la pregunta anexa es una de las estrategias más investigadas porque activa el conocimiento de los sujetos y por ende el sistema de procesamiento de la información, aspecto considerado por estos, fundamental en el aprendizaje. Señalan que los estudios que han hecho han arrojado resultados satisfactorios referidos básicamente al recuerdo, destacando así, que cuando el nivel conceptual de la pregunta es elevado, el procesamiento de la información es mayor facilitando así la inferencia y la abstracción, elementos que son fundamentales porque amplían la capacidad intelectual del sujeto.

Por otro lado, indican que las preguntas anexas sirven de guía al estudiante para focalizar la atención en aquellos aspectos más relevantes, lo que permite suponer para efecto de este estudio, que ayudan a incluir o seleccionar la información más pertinente en el texto al momento de elaborarlo, pues generalmente en el proceso de producción se tiende a expresar ideas que pueden ser consideradas como superfluas.

En este mismo orden, expresan que responder las preguntas anexas con respecto a un tema dado familiariza muy estrechamente al sujeto con lo que hace, por tanto, se siente protagonista e implicado en la elaboración del mismo, e intenta expresar lo mejor de sí, de tal manera que genera un producto de calidad porque es el resultado de sus propias conexiones internas y de su motivación, trayendo esto como consecuencia un incremento en la habilidad de procesar la información.

Arguye, Ríos (1999) que la pregunta anexa es una estrategia importante en el proceso de aprendizaje, por tanto, conviene vincular al estudiante con ella. Dentro de las ventajas que ocasiona su praxis está: ayuda a generar procesos de pensamiento de tal

manera que el aprendiz descubre lo que pasa en su mente y reflexiona sobre ello emitiendo juicios críticos o acertados.

Al respecto, Meyer (1982) establece que las preguntas anexas favorecen los procesos de codificación literal del material que se debe recordar, construcción de conexiones internas, establecimiento de relaciones lógicas y la elaboración de conocimiento.

Se afirma en este sentido, que la pregunta anexa como recurso para producir información, es sin duda, una estrategia muy significativa para potenciar el crecimiento cognitivo del sujeto porque promueve la participación activa facilitando la incorporación completa del aprendiz, lo que origina a su vez un aprendizaje eficaz caracterizado por la comprensión de los conceptos e ideas procesados por él.

La pregunta anexa puede considerarse como un mecanismo que potencia la habilidad creativa del sujeto porque se aplica de forma activa y constructiva sobre una información determinada, obteniéndose un producto conformado por las relaciones entre los esquemas mentales del aprendiz, que generalmente, es diferente a los conceptos ya preexistentes, de allí que se afirme que mientras el nivel conceptual de las mismas es elevado mayor será el procesamiento de la información, enriqueciéndose así, la habilidad intelectual de quien la utiliza como catalizador para generar información. Bajo estos supuestos esta estrategia es la que se asume en esta investigación como la metodología que contribuye a producir textos de orden discursivo expositivo. El tipo de categoría que se utiliza es la que está ubicada en las de alto nivel, o sea, las que favorecen la inferencia, la relación de conocimientos, etc. Esto es porque el nivel de

desarrollo cognitivo (operaciones formales) lo permite. El Cuadro 1 expresa las categorías y preguntas que se utilizan en la metodología para la producción.

Cuadro 1

Categorías y Preguntas

Categorías	Preguntas
Definición	¿Qué es?
Análisis	¿Cómo es? ¿Qué tiene? ¿Cómo funciona?
Ejemplificación	¿Conozco algún ejemplo?
Clasificación	¿Cómo se puede dividir? ¿Cuántas clases o tipos existe?
Comparación	¿A qué se parece? ¿En que se diferencia? ¿Es más qué? ¿Es menos qué?
Causas	¿Por qué se origina?
Consecuencias	¿Qué efecto tiene en lo social, personal, en otro ámbito? ¿Cuáles son sus consecuencias?
Espacio	¿Dónde se produce? ¿Cuándo? ¿De qué modo?
Crecimiento	¿Qué cambio tiene?
Diferentes enfoques	¿Cómo se ve desde diferentes ángulos? Diferentes puntos de vista o perspectivas
Valoración	¿Qué importancia tiene, utilidad?
Planteamiento	¿Qué problemas plantea?

Se observa que se utilizan preguntas relacionadas con ciertas categorías, las mismas activan el sistema de procesamiento del sujeto para generar información. Las categorías se consideran en este estudio como conceptos de gran generalidad y de amplia aplicación, con referencia directa e indirecta respecto al mundo de la experiencia, las

cuales son utilizadas por la capacidad cognitiva del sujeto para interpretar lo real (Ríos, 1999).

Esta metodología es constructiva y organizativa, pues constituye un método cognitivo que clasifica, amplía el pensamiento y el conocimiento de la estructuración del contenido del orden discursivo, específicamente el expositivo (Hernández y García, 1988). Para aplicarla se considera, de acuerdo con el autor que la propone, los siguientes elementos: el aprendiz como único ente generador de información y partir de lo concreto a lo abstracto (se utiliza un tema concreto conocido por el estudiante, de su propio contexto, por ejemplo: “La Contaminación”).

Bajo estas dos pautas que definen la línea de acción de la metodología se plantea que la misma se aplica partiendo de cuatro fases: situación de comunicación, creatividad, crítica ↔ evaluación y producto final. Se escoge su aplicación, adaptando los planteamientos de Hernández y García (1988) para efectos de este estudio, porque favorece el desarrollo cognitivo del sujeto reestructurando lo ya existente, aumenta la estima y la confianza del aprendiz promoviendo la toma de decisiones, el sujeto es dueño de su propio proceso de aprendizaje, reflexiona sobre lo que hace y emite juicios valorativos que incrementan su capacidad de inferencia y de abstracción, facilita la expresión de esquemas cognitivos que conlleva a la producción de textos diferentes al orden expositivo, aplicable a cualquier nivel de escolaridad.

Las preguntas anexas tal como se presentan en el Cuadro 1 orientan la estructuración de la información, se observa que se parte de un inicio que es la definición del tema y en función de él se desprenden todos los demás planteamientos (análisis, causas, consecuencias, comparación, valoración, etc.) que van a consolidar

finalmente el orden expositivo. De allí, que se afirme que su ordenamiento facilita construir la “arquitectura” de todo texto, es decir, los elementos fundamentales que organizan de una manera determinada toda estructura comunicativa: introducción, desarrollo y conclusión.

Las razones señaladas permiten expresar las implicaciones que traería incluirla dentro del proceso de interacción significativa desarrollado en las aulas. Puede desempeñar un papel fundamental porque su práctica permite formar sujetos escritores de textos, dueños de herramientas de aprendizaje que les facilitan su crecimiento intelectual, pues los procesos cognitivos de alto nivel se desarrollan de tal manera que él puede emitir sus propios criterios y juicios y en consecuencia dominaría los procesos cognitivos básicos, el análisis, síntesis, entre otros, aspectos que sin duda, son claves para avanzar en su propio proceso de aprendizaje e inmersos dentro de cualquier eventualidad. Además, aprende a elaborar textos de orden expositivo sin partir de estructuras textuales previas, después la puede inferir, y esto supone una opción determinante para abrir todo un campo de conocimiento que facilita la interpretación de otros hechos, sucesos y fenómenos que se encuentran dentro de su mundo y fuera de él; aparte de cambiar por completo la forma en que tradicionalmente se producen los textos en las aulas (partir de estructuras textuales definidas que alejan al aprendiz de su comprensión y por consiguiente son inaplicables en el momento oportuno).

El nuevo diseño curricular señala la formación de un aprendiz que aprende a ser, conocer, convivir y a hacer; que en suma integre las competencias que se desarrollan en este trabajo: cognitivas, comunicativas y afectivas; y a través de la práctica de esta metodología se pueden lograr estos aspectos, pues posibilita la comunicación efectiva

con todas las implicaciones que tiene. Por otro lado, “obligaría” al docente a una actualización permanente y trabajar con categorías (análisis, síntesis, y demás) tan poco usuales en las aulas a pesar de su importancia, pues generalmente se hace hincapié en el conocimiento repetitivo dejando al margen la capacidad creadora del sujeto en cuanto a la elaboración de significados se refiere. Partir de la caracterización de un objeto, de su definición y luego aislar sus elementos constitutivos, determinar sus causas, consecuencias, explicar cómo se produce, señalar sus implicaciones y aplicaciones supone involucrar al docente activamente dentro del proceso y dejar a un lado la praxis basada en instrucciones y definiciones aisladas de conceptos porque su rol se transformaría en el de mediador para ayudar al alumno a interpretar lo que hace para hacerlo cada vez mejor.

Finalmente, lo expuesto abre camino para suponer que esta investigación podría representar un aporte trascendente dentro del hecho educativo porque tradicionalmente se ha venido ejercitando métodos donde el aspecto social sólo se limita a seguir una serie de prescripciones dadas por el docente y el alumno las aplica sin tener una plena participación activa. Incorporar la comunicación efectiva podría ayudar a cambiar el ambiente en el aula, pues, el aprendiz al sentirse que se toman en cuenta sus necesidades y planteamientos expresaría con mayor libertad sus sentimientos y opiniones, aprendería a visualizar al docente como un apoyo en el que puede confiar y en consecuencia se reforzaría su estima y valoración personal.

La Educación Básica necesita de este cambio, de esta transformación; y más considerando la realidad de las aulas de clase, plasmada ya en párrafos pasados. La pregunta anexa que ha venido utilizando como un recurso para la comprensión de

textos, dejando al margen la participación activa del sujeto con respecto a los procesos cognitivos de elaboración. Esta afirmación se fundamenta en la revisión de los textos de noveno grado de Castellano y Literatura, en ellos se observa generalmente que la pregunta se enfoca en la comprensión de aspectos esenciales de una lectura, por ejemplo, cuáles son sus personajes, cuál es la idea principal, cuáles son los argumentos que se exponen en los párrafos, etc.; y no como una estrategia que permite la construcción de otros significados donde prevalece la parte creativa y activa del alumno.

Estos argumentos quedan más fortalecidos al realizar una breve revisión del Programa de Estudio y Manual del Docente de la Tercera Etapa de dicha asignatura, pues en él se elude la pregunta como generadora de ideas para producir textos, sólo la mencionan en el apartado “Las Técnicas de Enseñanza” con el sentido de la utilidad que el docente puede darle, sin embargo, su práctica se ve restringida a responder de memoria contenidos que a la larga están muy alejados de la base conceptual del alumno porque dejan de ser significativos para él. Además, el objetivo relacionado con la escritura incluye redactar informes, artículos de opinión y comentarios; sin destacar el uso de la misma como el recurso que promueve el crecimiento cognitivo del estudiante al elaborar significados.

En este sentido, se expresa que esta estrategia es un aporte significativo dentro del proceso de aprendizaje, específicamente, el referido a producir textos, por ello debería incluirse como una herramienta esencial considerando todos los procesos cognitivos que ella promueve. También, debería transformarse su práctica, pues la misma está referida generalmente a la “comprensión” memorística de contenidos

subestimando la capacidad del alumno como ente creador y constructor. En adelante se expone lo que significa escribir un texto.

La Composición Escrita

Escribir es una actividad comunicativa. Escritor y lector comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene unas funciones conocidas por los dos (Camps y Castelló, 1996).

En el proceso de escritura intervienen dos aspectos necesarios que su dominio facilita la habilidad para escribir: el código escrito que se refiere a la competencia y el proceso de composición del texto. Para dominarse, el sujeto tiene que tener una entrada de información. Entre las actividades que podrían servir para este objetivo están la lectura, la observación de textos escritos redactados por expertos y demás (Cassany, 1999; Gall, Gall, Jacobsen y Bullock, 1994).

Arguye Graves (1991) que el aprendiz que quiere redactar una noticia periodística tendrá que leer noticias, el que quiere hacer composición narrativa, expositiva, etc. que lea y escriba. Sólo en una instancia auténtica se puede encontrar la estructura, el registro y las palabras adecuadas para producir otros. Esta afirmación demuestra que el aprendizaje de las reglas gramaticales se va adquiriendo con el tiempo, sin embargo, no es necesario excluirlas del programa de enseñanza, pero, no pueden ser el eje central, y que se aprende a escribir escribiendo (Cassany, 1995). Este planteamiento se considera para el desarrollo de este trabajo porque el propósito es producir textos de orden expositivo.

El proceso de producción se caracteriza por ser una actividad dialógica en la que intervienen numerosos procesos cognitivos. La actividad mental que conlleva la

escritura se desarrolla en función de los condicionantes que las diferentes variables (situación de comunicación y los procesos cognitivos: cómo y porqué se escribe, se revisa) que definen una determinada situación discursiva imponen al escritor (Camps y Castelló, 1996). Dada la importancia de estas variables, se expondrán de manera sucinta considerando los argumentos de estos autores.

La situación de comunicación es la representación de la tarea de escritura, por lo tanto, es un proceso constructivo que se va perfilando a lo largo de todo el proceso de producción. Lo conforman: el propósito de la actividad, el destinatario, el emisor, y las condiciones particulares que caracterizan una situación determinada. Aquí se manifiesta la interacción entre el contexto social y el proceso cognitivo del sujeto.

Los procesos cognitivos. La situación de comunicación repercute en el tipo de operaciones mentales que ejecutará el escritor. Así partiendo de ella, existen dos formas cualitativamente diferentes de abordar el proceso de producción de acuerdo con Bereiter y Scardamalia (1992): modelo de expresar lo que se sabe (knowing-telling) y el de transformar el conocimiento (Knowing-transforming). En el primer caso, se expresa por escrito todo lo que se sabe. El proceso cognitivo puesto en marcha aquí, equivale a un procesamiento simple. En el segundo caso, la manera de abordar el proceso es más sofisticado. El proceso cognitivo es complejo, pues se transforma el escrito a través de las reflexiones, revisiones, críticas y evaluaciones que realiza el enunciador.

Para realizar un buen proceso de producción, el escritor realiza una serie de procesos mentales que Graves (1991) denomina estrategias. Al respecto Cassany et al (1998) mencionan que el conjunto de estas estrategias se pueden clasificar como sigue:

estrategias de producción, estrategias de apoyo (docente – alumno – rol de mediador) y estrategias complementarias (diccionarios, textos auténticos, compañeros).

En función de lo expuesto se enfatiza que la orientación que sigue la investigación está dirigida a enfocar el proceso de producción, que a su vez comprende saber generar ideas a través de la pregunta anexa, criticarlas, revisar el borrador, corregir y finalmente editar (Camps y Castelló, 1996). Esto no quiere decir que se ignoran otros aspectos (formalidad de la escritura, la coherencia y cohesión) porque es imposible, pues sin una organización de la información y sin una escritura correcta, existe cierta dificultad para comprender lo que se quiere comunicar, se consideran durante el proceso de producción y en el momento oportuno.

El proceso de producción así abordado implica que se considere el enfoque didáctico basado en el proceso, el mismo considera que lo más importante que debe predominar en la interacción significativa con el alumno es el conjunto de actitudes hacia el escrito donde predomine la valoración por lo que se hace y cómo podría mejorarlo y las habilidades correspondientes para saber trabajar con las ideas y las palabras (Cassany, 1998).

Al analizar lo expuesto sobre la composición escrita, se expone que, abordarla desde esa visión es un reto y más con quienes están acostumbrados a practicar el proceso llenando espacios en blanco o realizando transcripciones breves; sin embargo, se tiene que asumir, porque de lo contrario se estaría restando importancia a las habilidades que puede desarrollar el aprendiz en cuanto a la competencia comunicativa se refiere, trayendo como consecuencia que se consolide un perfil de educando memorístico sin

capacidad para elaborar, inferir y resolver problemas; aspectos necesarios para enfrentar los nuevos cambios que han de venir.

Desde este punto de vista, la realización de esta investigación, puede en gran medida, aportar herramientas para iniciar en las escuelas la práctica de la escritura como proceso. Un proceso que implica que se involucre tanto el docente como el aprendiz y comprendan ambos que este tipo de aprendizaje es gradual y que no se logra en breve tiempo, sólo así pueden internalizar realmente lo que se realiza y aprender uno del otro en tan enriquecedor intercambio de experiencias.

Un texto cuando se produce finalmente, es porque se ha venido trabajando en él muchas veces, su hechura antecede un gran número de borradores, póngase el ejemplo de una monografía, una tesis, etc. Entonces, desde esta perspectiva el docente tiene que apropiarse de dichos supuestos y empezar a cambiar sus esquemas, incluso “transformar” el cumplimiento del programa y empezar a planificar en función de lo que realmente se necesita para potenciar las habilidades que puede desarrollar cualquier aprendiz, sólo así, con mucha disposición y con metas definidas podría cambiar la actual praxis educativa. La comprensión del proceso que conlleva la elaboración de un texto (revisar más de una vez para optimizar el producto) es la idea clave para que empiece a practicarse la escritura desde esta perspectiva, por consiguiente, la constancia en la realización de la tarea es la que formaría aprendices productores de textos.

Para concluir, se asume que el proceso de producción así practicado tiene que partir de la competencia que el alumno posee sobre el mismo, pues, este se perfila en la medida que se ejercite. Con relación al código escrito que comprende aspectos tales como la formalidad de la escritura, se considera pero en su respectivo momento, darle

importancia entorpecería el proceso y él se sentiría bloqueado. Se recuerda que lo que realmente interesa es que el aprendiz desarrolle la habilidad de producir textos y esto se logra escribiendo, partiendo de lo que él hace y cómo lo hace para mejorarlo; por tanto, el docente también tiene que aprender a valorar el progreso, con todas las implicaciones que tiene y revisar cada borrador estimulando la hechura del siguiente, de esta manera se podría comenzar a consolidar las competencias lingüísticas, caso particular la escritura. Seguidamente, se presentaran las fases que orientan la realización del proceso descrito.

Fases de la Metodología de Producción

La metodología para producir textos de orden expositivo que se aplica tiene tres fases a las que Ríos (1999) denomina: creatividad, crítica y producto final. Ahora bien, partiendo de lo anterior expuesto, a este proceso de producción se le adjunta otra etapa que puede ser importante para producir textos de calidad: la situación de comunicación. Esto es, por dos razones. Primero, para integrar la metodología de producción en la dimensión social de la lengua. Segundo, porque este elemento al tener implícito el propósito, orienta al aprendiz hacia lo que él realmente quiere lograr. En otras palabras la situación de comunicación presenta dentro de ella el objetivo de aprendizaje inmerso en el Proyecto Pedagógico del Alumno.

Por otro lado, siendo la recursividad, un proceso primordial en la producción, la segunda fase, la crítica, queda estructurada al añadirsele el proceso de evaluación. Esto se explica porque cuando el sujeto critica, revisa detalladamente lo que ha hecho, ampliando, quitando o especificando sus ideas, se cerciora si lo que ha realizado tiene la orientación que él esperaba, en tal sentido toma decisiones y detecta si tiene que transformar o no lo existente, y este proceso no es más que evaluar. Además, porque se

considera pertinente relacionar al alumno con dicha terminología, pues es bien sabido, tomando en cuenta las expresiones de Ríos (1999) que este se interpreta en el nivel académico sólo con la nota y con el castigo y se ignora su verdadero sentido: “propiciar el pensamiento crítico de tal manera que el aprendiz asuma su propio rol y se involucre como ente activo dentro del proceso educativo” (p.227). Así, las fases a las que este autor alude, quedan estructuradas como sigue:

Proceso de producción implica:

- Situación de comunicación,
- Creatividad,
- Crítica ↔ evaluación y
- Producto final.

Presentadas las fases de la metodología se denota que el proceso de producción está inmerso dentro de las dimensiones social y cognitiva de la lengua, por tanto, orienta tanto al aprendiz como al educador al ejecutar el mismo; por una parte la situación de comunicación perfila el proceso constructivo del texto y por la otra las fases: generar ideas (a través de la pregunta anexa), creatividad y producto final indican el inicio y el fin. Así mismo, es notable que en el aspecto referido a la crítica ↔ evaluación, el proceso de producción propiamente dicho que implica la recursividad y por ende la plena participación activa de los entes involucrados. De allí que la importancia de esta representación radique en afirmar que un proceso tan complejo como el que se estudia tiene que partir de una estructuración, puesto que de otra manera (sin pautas a seguir) puede entorpecerse el proceso comenzado y restar importancia a la re-revisión, que en definitiva es lo que optimiza la producción escrita.

Por otra parte, interrumpir la constancia del proceso de producción también podría traer como consecuencia que la habilidad para producir textos quedaría poco o escasamente desarrollada y la competencia comunicativa estaría enfocada a lo que tradicionalmente se viene ejercitando: la escritura como llenado de espacios en blanco o copia.

Es de relevancia aclarar que la metodología de producción donde la pregunta es el principal recurso para generar información requirió para su praxis atender a varios aspectos, por una parte: el rol del educador, método de intercambio de experiencias, la corrección y la evaluación; y, por la otra: considerar la elaboración de un Proyecto Pedagógico de Aula, su aplicación y su respectiva evaluación.

Rol del educador. El papel que se desempeña es el de mediador del aprendizaje. A través de este rol el docente practica los siguientes eventos: examina la interacción con los aprendices para determinar hasta donde ellos satisfacen los criterios de exigencia, realiza preguntas dirigidas a los procesos más que a las respuestas, acepta por tanto, las expresiones de los alumnos y orienta aquellas débiles o incoherentes, cuestiona las respuestas exigiendo justificaciones y explicaciones del proceso, intercambia experiencias, delega responsabilidades en el aprendizaje, facilita la construcción independiente de significados, escucha al estudiante, es un modelo en el aula, explica y ejecuta en forma visible para que los aprendices sigan en el ejemplo, posibilita al educando tomar decisiones; entre otras. Esta caracterización determinó las secuencias de aprendizaje realizadas.

Método de intercambio de experiencias. El método practicado fue el modelado el educador modela las secuencias de aprendizaje con el objeto de que los aprendices lo

imiten, respetando por supuesto la individualidad; el andamiaje (apoyo del educador hacia los estudiantes) y la reflexión referida a cuestionar lo que se realiza e implica practicar la auto y coevaluación,

Corrección. Se practica la corrección procesual, que contempla énfasis en el proceso, énfasis en el contenido y la forma aunque no es el eje central del intercambio significativo.

Evaluación. Considerando las exigencias del diseño curricular se incluye la evaluación del producto final, además los alumnos están acostumbrados a la medición, por tanto, se revisan lo escritos y se entregan con una calificación. Este método permite interactuar con el aprendiz creando un clima de confianza, de ayuda, de respeto mutuo, de motivación etc., está enfocado por el diálogo abierto, orientado hacia conversar sobre el proceso de escritura, su evaluación y el contenido desarrollado; así se hacen preguntas como: ¿Cómo fue que escribiste esto? ¿Cuál es el origen de esta idea? ¿Cómo podrías mejorarla? ¿Qué ideas puedes añadir?. Este método se practico durante la intervención porque la cantidad de alumnos así lo permitió. Para la evaluación del producto se utilizó el instrumento diseñado que se muestra en la siguiente página (Cuadro 2).

Cuadro 2

Escala para Evaluar la Calidad del Texto de Orden Expositivo

INDICADOR	ESCALA
La Coma	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe los elementos análogos, los conectores y relacionantes y las oraciones breves dentro del párrafo no los separa por coma. 2. Cuando escribe los elementos análogos, los conectores y relacionantes y las oraciones breves dentro de los párrafos separa algunos con la coma, pero deja al menos uno sin separar. 3. Cuando escribe los elementos análogos, los conectores y relacionantes y las oraciones breves dentro del párrafo los separa todos aplicando la coma siempre.
Punto y Coma y el Punto y Aparte	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe oraciones y párrafos que integran el texto escrito no utiliza el punto y coma para separarlos y el punto y aparte para indicar su finalización. 2. Cuando escribe oraciones y párrafos que integran el texto escrito coloca el punto y coma para separarlos y el punto y aparte para indicar su finalización, pero deja algunos sin puntuar. 3. Cuando escribe oraciones y párrafos que conforman el texto escrito coloca el punto y coma para separarlos y el punto y aparte para indicar su finalización.
Conectores y Relacionantes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe las palabras, oraciones y párrafos que integran un texto escrito no coloca ningún conector ni relacionante en ellas. 2. Cuando escribe las palabras, oraciones y párrafos que integran un texto escrito coloca conectores y relacionantes en algunas de ellas, pero deja al menos uno (a) sin conectar ni relacionar. 3. Cuando escribe las palabras, oraciones y párrafos que integran un texto escrito coloca los conectores y relacionantes entre ellos siempre.
Concordancia Sujeto Verbo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe las oraciones en el texto no se observa concordancia entre el sujeto y el verbo. 2. Cuando escribe la oraciones en el texto se observa concordancia entre sujeto y verbo en algunas de ellas, pero deja al menos una sin presentar esta relación. 3. Cuando escribe las oraciones del texto se observa concordancia entre sujeto y verbo en cada una de ellas.

Cuadro 2 (Continuación)

Pronombres Demostrativos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe las oraciones dentro del texto no se observan los pronombres demostrativos. 2. Cuando escribe las oraciones dentro del texto se observan los pronombres demostrativos en alguna de ellas pero, deja al menos una de ellas sin estos. 3. Cuando escribe las oraciones dentro del texto se observa la aplicación de los pronombres demostrativos en todas ellas.
Sinónimos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe las oraciones dentro del texto no se observa el uso de sinónimos. 2. Cuando escribe las oraciones dentro del texto se observa el uso de sinónimos en alguna de ellas pero, deja al menos una de sin estos. 3. Cuando escribe la oraciones dentro del texto se observa el uso de sinónimos en ellas siempre.
Primer nivel Jerárquico de la Macroestructura Semántica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe las proposiciones se observa ausencia de la definición del tema como idea central del texto que refleja la introducción del mismo, atendiendo al primer nivel jerárquico de la macroestructura. 2. Cuando escribe las proposiciones se observa la definición del tema como idea central del texto, pero confusa. 3. Cuando escribe las proposiciones se observa la definición del tema como idea central del texto, completamente.
Segundo nivel Jerárquico de la Macroestructura Semántica	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe las oraciones y párrafos se observa ausencia de la proposiciones que establecen las relaciones de análisis, causa efecto, contraste, etc., que caracterizan el nivel intermedio del texto y que denotan la superestructura textual que va conformando a su vez la macroestructura semántica del texto. 2. Cuando escribe la oraciones y párrafos se observan algunas proposiciones que establecen las relaciones de análisis, causa efecto, contraste, etc. que caracterizan el nivel intermedio del texto, pero, no en su totalidad 3. Cuando escribe las oraciones y párrafos se observan la proposiciones que establecen las relaciones de análisis, causa efecto, contraste, etc. que caracterizan el nivel intermedio del texto, completamente.
Síntesis	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cuando escribe los enunciados se observa ausencia de la síntesis de manera que refleja la unidad entre las proposiciones anteriores que caracteriza la macroestructura semántica del texto. 2. Cuando escribe los enunciados se observa la síntesis, de manera que refleja la unidad entre las proposiciones anteriores que caracteriza la macroestructura semántica del texto, pero, confusa. 3. Cuando escribe los enunciados se observa la síntesis, de manera que refleja la unidad entre las proposiciones anteriores que caracteriza la macroestructura semántica del texto, completamente.
Formalidad de la Escritura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Escrito el texto no se observa corrección ortográfica. 2. Escrito el texto se observa la corrección ortográfica en algunas palabras, pero, deja algunas con errores. 3. Escrito el texto se observa la aplicación completa de la corrección ortográfica.

Por otro lado, conviene exponer que la técnica que permite la praxis de estos elementos es el taller de expresión escrita. Es ideal para la práctica del aprendizaje significativo y cooperativo con todas las implicaciones que tiene. Propicia un ambiente seguro, productivo para dar y recibir respuestas correspondientes a cada sesión en particular. Las relaciones sociales y el trabajo en grupo forman parte de los intereses de los adolescentes, por tanto, hay que aprovechar esa situación. El taller permite crear situaciones reales y auténticas de comunicación. El aprendiz al estar con otro compañero distinto del profesor, siente confianza para actuar, por consiguiente desarrolla más rápidamente la creatividad para generar ideas y produce el texto de orden expositivo.

Para la puesta en marcha del taller de producción escrita, se consideraron los siguientes aspectos, que son los que, en definitiva orientaron la situación de aprendizaje desarrollada: respeto mutuo, ambiente de trabajo, reglas claras y coherentes (hablar, saber escuchar y receptividad), trabajo en grupo (máximo tres); didáctica interactiva; temas de producción concretos escogidos por los alumnos, empero dada la necesidad fue seleccionado por el docente.

Estos aspectos constatan que el objeto de esta técnica es que los alumnos desarrollen las estrategias de producción más apropiadas para elaborar el texto de orden expositivo y que trabajen en un ambiente auténtico, cómodo para ellos.

Con relación al Proyecto Pedagógico de Aula se expresa que permite orientar el proceso de producción de textos a través de la pregunta anexa enmarcado en el carácter comunicativo de la lengua. En ellos se plasma el propósito u objetivo del alumno y del docente. Así como también las competencias afectivas y cognitivas, propias de este trabajo en particular. Lo conforman el Proyecto Pedagógico del Alumno (PPA) y el del

Docente (PPD). El primero se elabora considerando los planteamientos de Jolibert (1998) y la realidad encontrada en el aula y el segundo, se propone tomando en cuenta el análisis de los argumentos de esta autora y los planteamientos de la actual reforma educativa (Anexo A y B).

Aplicación del PPA: es la praxis de la metodología de la pregunta anexa para elaborar el texto de orden expositivo. Tanto el docente como los aprendices ponen en práctica lo planificado en cada proyecto. Esto se describe en el apartado “ejecución del tratamiento”.

Evaluación de la metodología: los textos escritos por los alumnos durante el proceso y el postest son la pieza clave para poder expresar la efectividad de dicha metodología. Se evalúa cuantitativamente y cualitativamente a través de la Escala diseñada para tal fin.

En lo sucesivo se abordará el contenido relacionado con texto, su clasificación e indicadores de su calidad.

Texto

Es una unidad lingüística comunicativa fundamentalmente producto de la actividad verbal humana. Se caracteriza por su cierre semántico, comunicativo y por su coherencia derivada a partir de la intención comunicativa del hablante de querer crear un texto completo e integrado considerando su estructuración (Bernárdez, 1982).

Los textos se pueden clasificar por ámbito de uso, funciones y temas concretos. Así se tienen textos para el ámbito personal, familiar, académico, laboral, etc. (Cassany et al 1998, Kaufman y Rodríguez, 1993). En este caso particular se considera lo que destaca Martínez (1997) al expresar que los textos se pueden clasificar en descriptivos,

narrativos, argumentativos y expositivos porque es lo que tradicionalmente se ha presentado en las aulas de las escuelas, por tanto, se han ubicado dentro de los llamados textos académicos y son los que comúnmente redactan los alumnos (Kaufman y Rodríguez, 1993).

Ante estos argumentos se ve necesario introducir la opinión de Sánchez (1993) quien viene realizando estudios al respecto. Esta autora enfatiza que los tipos de textos corresponden a un determinado orden discursivo, así señala que es difícil encontrar textos puramente narrativos, descriptivos o expositivos; pues lo que se halla con frecuencia son textos con predominio de relaciones retóricas pertenecientes a dichos órdenes. Define los órdenes del discurso como “las materias a partir de las cuales se construyen los textos”. En cambio, los tipos de textos “son conjuntos de textos con características similares en lo formal, semántico y en lo funcional” (p.75). Establece que los órdenes del discurso son: la narración, la exposición, la descripción y la argumentación; y que los tipos de textos (cuentos, informes, tesis de grado, etc.) se construyen a partir de un mismo esquema estructural con un contenido característico y una función típica.

Estos señalamientos son importantes, pues denotan la complejidad, la amplitud del tema y que todavía falta mucho camino que andar para llegar a unificar criterios. Sin embargo, la mayoría de los autores consultados mencionan los tipos de textos sin atender a los órdenes discursivos, los consideran como si fueran textos “puros”. Ante esta realidad y para efectos de esta investigación se hace mención al orden discursivo, sin embargo, en la interacción significativa con el alumno se trabaja con la denominación texto expositivo. Esto es por dos razones, la primera para actualizar el

estudio evitando interpretaciones erróneas y ubicar a los futuros lectores en los aportes actuales de la lingüística, tan necesarios para practicar otras perspectivas alejadas de las que comúnmente se ejercitan. La segunda, obedece a la terminología que utilizan los textos académicos con los que se relacionan los alumnos, e introducir otra connotación puede ser no significativa para ellos, además el fin último de este trabajo es desarrollar habilidades para producir textos, por consiguiente profundizar en ese aspecto podría ser el objeto de otro estudio.

Texto Expositivo

El texto expositivo se caracteriza por intentar descubrir, definir, comparar, explicar, valorar o hipotetizar conceptos referidos a objetos o hechos. Tiene varias superestructuras como tratamientos informativos (Hernández y García, 1988).

Es un escrito que se caracteriza por presentar procesos abstractos y lógicos; su principal función es explicar hechos, sucesos, acciones o experimentos a través de nexos como: a causa de, dado que, debido a, etc. (Ríos, 1999).

Indica Sánchez (1993) que el orden expositivo es el resultado de procesos cognoscitivos básicos, el análisis y la síntesis al servicio de la caracterización de un concepto concreto o abstracto. Afirma que en este discurso se definen los objetos, se separan los elementos que lo constituyen, se determinan sus causas y consecuencias, se explica sobre sus implicaciones y aplicaciones.

En esta caso particular y atendiendo a lo citado, el texto de orden expositivo se puede definir como la comunicación escrita que resulta de aplicar las estrategias cognitivas a un tema concreto de tal manera que se observa en su estructura global los procesos abstractos y lógicos referidos al análisis, ejemplificación, clasificación,

comparación, causa, consecuencia, diferentes enfoques y síntesis, utilizando para ello los nexos que indican el vínculo existente entre los elementos que la constituyen: además, por otro lado, por otra parte, por ejemplo, en consecuencia, sin embargo, por tanto, no obstante, en definitiva, entre otros.

Al respecto Meyer (1975) expresa que existen tres niveles de relación jerárquica entre las ideas expuestas en este tipo de texto: un macro nivel que refiere la idea principal, un nivel intermedio constituido por las ideas subordinadas y un micro nivel formado por los detalles o síntesis. Niveles que conforman la estructura global de todo texto, es decir, remiten a la introducción, desarrollo y la conclusión. En este caso particular, pueden identificarse como la definición del tema, análisis, ejemplificación, clasificación, comparación, causas, consecuencias, espacio, crecimiento, diferentes enfoques, y valoración respectivamente; en otras palabras estas categorías tal como están organizadas reflejan la estructuración de la información en cuanto a jerarquía se refiere.

De acuerdo con esta autora y con Hernández y García (1988) existen cinco tipos de relaciones retóricas, a saber: covarianza (causa, efecto, antecedente, consecuente entre ideas); respuesta o problema solución (expresa relaciones como pregunta - respuesta, problema - solución); comparación (estructura organizativa sobre la base de las diferencias y semejanzas entre dos o más ideas); colección o conjunto (relación de ideas sobre la base de algún rasgo común); descripción (esta tipología textual expresa una caracterización de ideas a través de atributos, especificaciones, escenarios, explicaciones); que al relacionarlas con lo expuesto en el párrafo precedente es notable que las categorías mencionadas se encuentran dentro de estas cinco estructuras textuales.

Estas estructuras pueden presentarse o no en su totalidad dentro de una producción predominantemente expositiva. Lo que si está presente en cada una de ellas es la estructura jerárquica que señala Meyer (1975). Dicha jerarquización influye en la comprensibilidad del texto y también en su hechura (Hernández y García, 1988) porque es la que orienta la organización de la información dentro de la producción.

Lo expresado denota que la estructura del texto es de vital importancia para que el sujeto pueda comprender y producir escritos de calidad, todo texto entonces, tiene que tener un inicio donde se expone la idea principal o la definición del tema, un argumento donde se amplía a través de una serie de relaciones retóricas la caracterización del objeto, hecho o concepto y una finalización o síntesis.

Por otro lado, conviene decir que generalmente la enseñanza para producir un texto se fundamenta en dar previamente al alumno la estructura textual, empero, estos supuestos no son de naturaleza prescriptiva. Meyer (1984) señala al respecto que motivar a los estudiantes a utilizar la estructura del texto es importante y sugiere que esto no es determinante, pues arguye que cuando la estructura no está explícitamente señalada, el docente puede a través del uso de preguntas, ayudar a los aprendices a producir información y a conectarla de tal manera que puedan organizar las ideas y elaborar un texto de calidad para que la jerarquización de la información se presente. Así mismo, dependiendo del tipo de relaciones que se establece entre las proposiciones se puede, posteriormente, inferir sobre el tipo de texto considerando el orden discursivo al cual pertenece.

Los planteamientos de Meyer (1975) revelan que puede existir dentro del proceso de aprendizaje un cambio, es decir, en vez de mediar con el sujeto la estructura del texto,

se puede invertir el intercambio de experiencias y partir de categorías y preguntas que lo conllevan a inferir el tipo de escrito producido, en este caso particular los de orden expositivo. Estos argumentos son los que orientan la línea de investigación, empero, conviene una aclaratoria para evitar interpretaciones erróneas, la estrategia de la pregunta anexa es por si misma organizativa y ayuda a tener una guía de asociación entre las ideas (Hernández y García, 1988; Serafini, 1997). La forma como las preguntas están estructuradas arrojan, una vez respondidas, la jerarquización a la que Meyer (1975) alude; el papel del alumno luego de expresar las ideas es hacerlo comprensible al lector haciendo uso de los elementos esenciales de la calidad del escrito (cohesión, coherencia y formalidad de la escritura) para establecer las relaciones semánticas entre los diversos segmentos que conforman el texto.

Se acotó anteriormente que pueden existir cinco tipos de estructuras textuales de orden expositivo y que pueden presentarse en su conjunto o no. Ahora bien, por consideración de la autora ellas pueden estar presentes en su totalidad en los textos que elaboran los aprendices de noveno grado porque el nivel cognitivo lo permite. En tal sentido, se considera que la metodología de la pregunta anexa tiene que adecuarse a tal exigencia, por ello se amplió, es decir, se le agregaron las categorías pertinentes para lograr el propósito deseado.

Es notable que la hechura de textos predominantemente expositivos es compleja por el tipo de relaciones retóricas que en ellos se establece, por ello, es relevante exponer el por qué de su selección:

Los aprendices con los que se interactúa significativamente tienen un nivel de desarrollo cognitivo acorde a la complejidad estructural de dicho texto. Tienen una edad

comprendida entre los catorce y dieciséis años. Edad que de acuerdo a las etapas de desarrollo de Piaget se encuentra en el estado de operaciones formales (Woolfolk, 1996).

La complejidad del texto implica una capacidad intelectual desarrollada porque las categorías contenidas en él suponen bases de pensamiento que van a permitir considerar cualquier información y generalizarla hacia otros eventos o situaciones de aprendizaje lo que permite inferir, que si el aprendiz domina tales esquemas puede enfrentarse a cualquier proceso de producción y desarrollarlo.

En definitiva se afirma que producir textos de este orden discursivo facilita al educando resolver problemas en el ámbito escolar o extraescolar, de allí la importancia de incluirlo con mayor relevancia en el contenido programático que desarrolla el docente. Los libros de textos adaptados para noveno grado están muy alejados de las estructuras textuales a las que alude Meyer (1975) en ningún momento se establece una explicación de ellas como elementos fundamentales en la elaboración de textos pertenecientes a este tipo de orden. La redacción de textos a la que hacen referencia en él es enfocada más en el sentido de desarrollar el contenido (responder preguntas de comprensión) al que hacen referencia dejando al margen la producción. Sólo aparece la escritura con intención artística en la transformación de textos narrativos a dramáticos, pero muy sucintamente.

Al considerar, además, los planteamientos de Sánchez (1993) al especificar más claramente el contenido del orden expositivo, se revela las implicaciones que trae incluirlos en la planificación del docente, pues "obliga" a los responsables del proceso a formarse intelectualmente para poder responder a las exigencias que se desprenden del dominio de tan compleja estructura textual. En función de ello, se ve necesario

apropiarse de posturas que puedan posibilitar la entrada de la práctica de este tipo de discurso, pues se reafirma la importancia que tiene en el desarrollo cognitivo del sujeto; una de ellas puede ser: asumir la formación académica en forma constante en esta área para poder incrementar la base conceptual y así poder enfrentar los nuevos retos. Desde esta perspectiva se considera que esta investigación puede ayudar a orientar el camino y su aporte sería muy significativo, ya que, brinda al educador, como ente promotor del perfil del educando necesario, las herramientas básicas para iniciarse en tan complejo, pero enriquecedor proceso.

Elementos Esenciales de la Calidad del Texto

Considerando este aspecto tan importante en la investigación, se expondrá seguidamente la opinión de varios autores, luego se puntualiza sobre lo apropiado para especificar el criterio asumido en este estudio.

Según Cerezo (1997) un texto puede definirse como tal si reúne una serie de requisitos o propiedades textuales. Esto es, que tenga un carácter comunicativo, pragmático y esté estructurado con relación a la información que contiene.

En esta misma dirección, Cassany et al (1998) expresan que un texto presenta en su argumento ciertos elementos que determinan si es un escrito de calidad o está muy alejado de esta caracterización. Señala que estos elementos son denominados propiedades textuales y que son seis. A saber: Adecuación, se refiere al dominio de la diversidad lingüística; Coherencia, hace referencia al dominio del procesamiento de la información, por tanto, consiste tanto en relacionar la información pertinente como en organizarla en una estructura comunicativa; Cohesión, se refiere a la manera como el escritor organiza un desarrollo proposicional en el texto (Martínez, 1997); hace alusión a

las articulaciones gramaticales: signos de puntuación, pronombres, sinónimos, entre otros, presentes en las oraciones. Estilística, supone el estilo del escritor. Presentación, en este apartado se consideran aspectos como: caligrafía, limpieza del texto, disposición de la introducción, desarrollo y conclusión, etc.; y corrección o gramática que se refiere a la presencia de errores ortográficos (Cassany et al, 1998).

Expone Ríos (1999) en este sentido, que la calidad de una información escrita puede estar determinada por ciertos indicadores claves y los destaca haciendo referencia a la coherencia, pertinencia, léxico, estilo, concordancia y la ortografía.

Sobre este particular, Lomas (1999) expone que el texto siendo un “artefacto planificado” con una orientación pragmática; presenta en su esencia siete conceptos esenciales que garantizan su calidad y que son inherentes a la textualidad. Ellos son: cohesión, coherencia, intencionalidad, informatividad, situacionalidad, aceptabilidad e intertextualidad. Enfatiza además, que estas siete características hacen posible la comunicación y actúan con una serie de principios reguladores de los intercambios comunicativos: eficiencia, eficacia y adecuación; sin embargo, solamente dos de estos elementos esenciales son pertinentes al escrito: coherencia y cohesión porque facilitan la comprensión y definen la estructura textual particular.

Ahora bien, la opinión de estos autores facilita manifestar que todo escrito para poder interactuar con el lector y mantener una relación de interdependencia tiene que poseer ciertos elementos (a los que, se les puede denominar dependiendo de la posición de cada autor, propiedades textuales, indicadores o conceptos esenciales, pues todos se relacionan entre sí, aún presentando ciertos nombres y cierto grado de especificidad) que garanticen tal relación y que la presencia de ellos en toda su concepción determina la

calidad del mismo. Una calidad que se ve reflejada, sin duda, en la comprensión (macroestructura) y en el conjunto de características enunciativas en el mismo (superestructura).

Existen elementos esenciales dentro de un escrito que permiten expresar connotaciones acerca de su calidad y que la aplicación apropiada de cada uno de ellos, conlleva a enfatizar el grado de excelencia que se refleja en él, y además la relación entre texto y contexto. Empero, para efecto de esta investigación cuyo objetivo es: determinar la efectividad de la pregunta como recurso para la producción escrita, se tomaron en cuenta las aseveraciones de los autores destacados, pero no en su totalidad y más específicamente las de Lomas (1999). Véase por qué.

La lingüística textual estudia la organización del lenguaje más allá del límite arbitrario de la oración, en unidades lingüísticas mayores investigando el uso del mismo en el contexto de la interacción social; de allí que lo conciba como una forma de actividad humana (Lomas, 1999).

Asimismo, este autor afirma que la lingüística del texto es una unidad de comunicación, por tanto, estudia la estructura textual que hace posible el intercambio de significados entre el escritor y el lector. De ahí que se pueden distinguir de acuerdo con Van Dijk dos tipos de estructuras textuales: la macroestructura y la superestructura.

Al respecto Van Dijk (1978) señala que la macroestructura se relaciona con la arquitectura del texto, es decir, la organización de sus contenidos, lo que favorece la comprensión del mismo y la superestructura es el conjunto de características enunciativas del texto y su estudio permite caracterizar cada texto a un determinado orden discursivo.

Un breve análisis de lo expuesto por estos autores, induce a exponer que el texto para considerarse como una unidad comunicativa tiene que poseer estos dos elementos, de lo contrario no se establece la relación interdependiente entre el emisor y el destinatario, o lo que es lo mismo entre texto y contexto, relación que lo caracteriza como un elemento socio cultural. Esta afirmación se sostiene, además, al tomar en cuenta lo que Lomas (1999) señala cuando dice: la macroestructura y la superestructura permiten definir el texto como un “artefacto planificado” con una orientación pragmática que hace posible la comunicación.

La conceptualización de la lingüística del texto facilita decir que la producción de un texto escrito va más allá de una simple transcripción de enunciados, implica considerar todo un contexto, determinado por una parte, por las condiciones específicas del texto (macroestructura y la superestructura), que muy bien pueden relacionarse de acuerdo son su definición con las propiedades textuales cohesión y coherencia. Esta acotación es muy importante referirla porque indica claramente que la presencia de estos dos aspectos son los que en gran medida caracterizan un escrito como texto; y por la otra, por las condiciones sociales y culturales del lector. En este sentido el productor de un texto debe saber usar el código lingüístico, es decir, la actuación del código en función de metas interaccionadas social y culturalmente contextualizadas.

Estos argumentos permiten asumir que la calidad del escrito en este caso particular está enfocada en tres aspectos fundamentales: cohesión, coherencia y la formalidad de la escritura (específicamente la ortografía o presencia de errores ortográficos). Véase por qué.

Con respecto a los indicadores coherencia y cohesión se asumen los argumentos ya expuestos de Lomas (1999) y en relación a la formalidad de la escritura, se ve necesario incluirla, porque el aprendiz tiene que internalizar y valorar que la escritura correcta de las palabras es de una importancia fundamental, pues garantiza el dominio de su propio lenguaje. Si solamente se considera el contenido se corre el riesgo de menospreciar la ortografía o de pensar que es insignificante; situación que estaría en desacuerdo con el proceso constructivo que realmente se quiere desarrollar y con todo lo expuesto en el fundamento teórico que apoya este estudio. Esta aclaratoria define la presencia tanto del contenido como de la forma, aunque esta última no será el eje central del trabajo.

Al considerar el sustento teórico de la investigación se puede apreciar que el proceso de escritura es gradual y con el transcurrir del tiempo y la dedicación se logra su dominio. En este sentido, el tratamiento tuvo una duración de ocho sesiones de clase, trabajar con todos los elementos esenciales implica otro estudio donde el tiempo de ejecución del mismo sea mayor.

Analizando la metodología se denota que profundiza en el contenido o en el proceso de producción, que implica según Ríos (1999) saber generar ideas y aplicar el proceso de recursividad. En tal sentido, incluir todos los elementos esenciales podría desviar el propósito de la investigación. La metodología es por si misma organizativa y favorece focalizar la atención en los aspectos más relevantes, por tanto, mejorar la calidad del escrito implica incluir lo mas acorde para su comprensión y estructuración de la información; otros aspectos, se considera podrían ser objeto de otro estudio.

Por otro lado, conviene recordar que el proceso de producción llevado por esta investigación está enfocado de la siguiente manera: situación de comunicación – generar ideas – crítica ↔ evaluación y producto final, donde el primer elemento sólo define, en el caso que se remite, el carácter social de la lengua, es decir, se refiere únicamente como un aspecto comunicativo, para que el alumno comprenda que él está escribiendo para “alguien”, con un propósito determinado que lo guía durante todo el proceso y también para que visualice la relación interdependiente entre texto y contexto. Este aspecto no es determinante para evaluar el escrito.

Los argumentos señalados conducen a definir claramente los aspectos que se adoptan en esta investigación para establecer la calidad del escrito: cohesión, coherencia y formalidad de la escritura; tales definiciones las introduce la autora considerando lo pertinente en esta investigación y las opiniones referidas de Cassany et al (1998); Cerezo (1997); Lomas (1999); Martínez (1997); Ríos (1999) y Sánchez (1993). Asimismo, se resaltarán la conceptualización de todos aquellos elementos inmersos dentro de las propiedades y que intervienen de manera significativa en la evaluación del escrito, esto es para tener una mayor comprensión de lo que se está haciendo.

Cohesión. Es un elemento de la calidad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión (signos de puntuación, marcadores textuales y relaciones sintácticas y semánticas) que aseguran la comprensión del significado global del texto.

Esta definición facilita expresar que las oraciones o frases que conforman el escrito no son unidades aisladas, sino que se vinculan con recursos gramaticales (puntos, artículos, conjunciones, pronombres, sinónimos, etc) de una manera que conforman

entre sí una red de conexiones lingüísticas, la cual hace posible la codificación y decodificación del texto. Las principales formas de cohesión o sistemas de conexión de oraciones son los siguientes:

Sustitución léxica por sinónimos; Pronominalización, que a su vez comprende los pronombres gramaticales (personales, demostrativos, etc.), entre otros; en este caso particular se toman en cuenta los pronombres demostrativos y los sinónimos. Esto se justifica por varias razones:

El alumno presenta en su base conceptual los esquemas pertinentes para abordar tales términos. Todo escrito para poder ser comprensible al lector tiene que evitar las repeticiones de palabras en la estructuración de la información y el uso adecuado de los sinónimos y pronombres demostrativos ayudarían a organizarla para su mejor procesamiento. Los esquemas cognitivos del aprendiz se enriquecen al incrementar su vocabulario lo que permite tener dominio de su propio lenguaje. El fin último del estudio es desarrollar la habilidad para producir textos e incluir estos conceptos implica familiarizar al alumno con el proceso de escritura, con lo que significa producir un texto y con los recursos con que puede contar en el momento de expresar por escrito sus ideas.

Marcadores Textuales. Son los conectores (nexos que relacionan palabras y oraciones dentro de un texto) y relacionantes (palabras o frases que establecen relaciones entre los párrafos) dentro de un texto.

Signos de Puntuación. Son los elementos que señalan los diversos apartados del escrito: la coma, empleada para indicar detalles y pausas menores; punto y coma, se utiliza para separar los miembros de los períodos que constan de varias oraciones que ya van separadas por coma; punto y aparte, indica cuando ha terminado una párrafo.

Relaciones Semánticas. Dentro de un texto suele presentarse diversos tipos de relaciones semánticas entre las palabras. Estas relaciones pueden determinarse por expresiones que designan significados iguales, tal es el caso de los sinónimos y pronombres o diferentes como los antónimos.

Relaciones Sintácticas. Concordancia entre el sujeto y el verbo (permanente relación de armonía que se establece entre ellos) que conforman una oración.

Coherencia. De acuerdo con Lomas (1999) es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada: introducción, apartados y conclusiones; en este sentido Van Dijk (1978) ha propuesto la noción de macroestructura para caracterizar estos dos aspectos.

Al respecto, Sánchez (1993) señala que la coherencia es la relación existente entre los hechos denotados por dos o más de los segmentos que constituyen un texto, por tanto, un segmento es coherente en la medida en que se vincule con algo que ya conoce el interlocutor, bien sea porque ha sido expuesto o porque pertenece al contexto.

Para este caso particular, considerando lo expuesto puede conceptualizarse como sigue. Coherencia: define la estructura comunicativa de un escrito, siendo esta la forma como se presenta en la producción escrita las proposiciones atendiendo a las relaciones de definición, análisis, ejemplificación, causa – efecto, comparación, clasificación, y valoración, entre otros, que caracterizan al discurso expositivo, implícitas en los tres niveles jerárquicos que hacen posible la estructuración de la información (introducción, desarrollo y conclusión) y la conformación de la macro y superestructura del texto.

La estructuración de la información supone la organización informativa del conocimiento sobre una realidad. Este conocimiento remite a tres elementos primordiales: idea principal o relevante, relaciones entre proposiciones en las que se pone de manifiesto las conexiones entre conceptos supraordenados, basales y subordinados y por último el conocimiento global final que es generado por el específico y las interconexiones realizadas entre ellos, constituye un todo enriquecido, es una síntesis final producto del conocimiento diferenciado e interrelacionado (Hernández y García, 1988).

El estudio de la coherencia denota complejidad, y más aún cuando todavía se investiga sobre tan importante aspecto de la lingüística textual; en este trabajo se considera como el aspecto que refleja la organización de la estructura comunicativa y las relaciones entre las diferentes porciones que conforman el texto de orden expositivo; atendiendo a los argumentos señalados y a los que indica Sánchez (1993) al señalar “las relaciones de coherencia suelen indicarse por medio de palabras o grupos de ellas que señalan explícitamente la relación existente entre los segmentos constitutivos de un texto” (p.77) como por ejemplo, para este caso particular: además, por otra parte, sin embargo, en consecuencia, por tanto, por cuanto, para finalizar, etc. los mismos remiten relaciones de adición, ejemplificación, contraste, consecuencia, entre otras.

Es importante señalar que uno de los elementos a los que enfoca la coherencia es el referido a la información relevante/irrelevante, sin embargo, este aspecto se trabajó con mucho cuidado, sin destacarlo al menos al inicio del proceso porque se consideró que desarrollar la habilidad de elaborar textos es un proceso complejo. Por consiguiente, es importante apoyar al alumno novato a que exprese sin bloqueos sus ideas

considerando sólo sus esquemas previos, esto da seguridad y confianza sobre lo que él piensa y hace; su capacidad creadora está en juego, por tanto, se tiene que valorar la información que él procesa. Además, tal como están planteadas las preguntas anexas, denotan que incorporan al tema o idea central del texto todos aquellos planteamientos que son relevantes al mismo, aspecto este inherente a los textos de orden expositivo, es decir, que con las categorías practicadas se ponen de manifiesto lo que Sánchez (1993) indica: “la exposición es el resultado de procesos cognitivos básicos, el análisis y la síntesis al servicio de la caracterización de un objeto fáctico o conceptual” (p.78).

Formalidad de la Escritura. Elemento de la calidad del escrito que se concibe como la presencia o ausencia de errores ortográficos dentro del texto.

Ante estas definiciones conviene destacar que la variable de esta investigación, definida como producción de textos de orden expositivo, puede muy bien llamarse calidad del texto de orden expositivo. Esto se justifica porque al elaborar un texto tiene que evaluarse y finalmente emitir un juicio de valor que determina si la producción es aceptable o tiene que corregirse y esto en definitiva señala la calidad del mismo; siendo esto así, la variable dependiente se puede definir por consideración de la autora como sigue.

Calidad del texto de orden expositivo. Comunicación escrita caracterizada por presentar en su estructura comunicativa la definición del tema, una serie de proposiciones que determinan relaciones de análisis, ejemplificación, clasificación, comparación, causa-efecto, diferentes enfoques, problemas que plantea, soluciones y valoración; implícitas en los tres niveles jerárquicos que hacen posible la organización de la información; y ciertos elementos pertenecientes al texto y que lo definen como tal:

cohesión, coherencia y formalidad de la escritura específicamente, que a su vez distinguen, de acuerdo al criterio que precisan, las dos dimensiones que enmarcan la realización de cualquier texto escrito: el contenido y la forma.

Los elementos esenciales de la calidad del texto de orden expositivo tienen una importancia relevante dentro del desarrollo de las competencias lingüísticas, específicamente, la producción escrita. Incluirlos dentro de la praxis educativa supone asumir compromisos que sin duda tienen repercusiones en lo que tradicionalmente se viene ejecutando. Potenciar la ejercitación de la coherencia y la cohesión como conceptos específicamente del texto, facilita presentar el escrito como una unidad comunicativa comprensible para el lector.

Al revisar algunos textos de Castellano y Literatura de 9^{no} grado se observa que los mismos son tratados como contenidos aislados de la hechura de un texto. Presentan la coherencia como un aspecto que se corresponde entre lo que dice y hace un personaje dentro de una narración y la cohesión la subestiman simplemente a los conectivos que enlazan las oraciones; sin destacar lo que ambas representan en la comunicación, pues son las que permiten el intercambio de significados entre el lector y el escritor.

Desde esta perspectiva se ve necesario incluir de una manera relevante ambos aspectos y eso se podría lograr elaborando proyectos donde el eje central sea el proceso de escritura para que el alumno pueda visualizar y comprender que los mismos son inherentes a todo escrito y hacen posible la comunicación, sin ellos, un texto es incoherente e incomprensible, por tanto, el mensaje que quiere transmitir jamás será interpretado de acuerdo a las proyecciones de él.

Con relación a la formalidad de la escritura, es el elemento que más se “ejercita” en las aulas, sin embargo, por si sólo jamás permite el intercambio de significados entre lector y emisor, de hecho lo expuesto con anterioridad refleja que existe deficiencia en la escritura. Desde esta visión, se supone que no debe ser el eje central del escrito sino como un complemento que debe ir incorporándose en la medida que el aprendiz ejercite, después de expresar sus ideas adecuadamente, la coherencia y la cohesión. Tras estos planteamientos se evidencia la trascendencia de este estudio. Sin duda, podría desarrollar en el sujeto las habilidades necesarias para producir textos realmente comunicativos y potenciar en el educador su capacidad creativa para preparar su trabajo en función de lo que el educando necesita de acuerdo con las exigencias de la sociedad.

En este orden de ideas, es perentorio plantear que para ayudar a los aprendices a construir textos, se han venido realizando numerosas investigaciones tanto en el ámbito nacional como internacional, por tanto, se destacarán sus aportes como un soporte que permite relacionar este estudio con otros pertenecientes a la línea de investigación producción escrita.

Investigaciones Previas

Ferreiro y Gómez (1996); Figueroa, La Villa y Masson (1998); Morales (1998); Muñoz y Lerner (1997) realizaron experiencias en diversos lugares, entre ellos Venezuela y España, orientadas a facilitar las actividades de escritura permitiendo su entrada al aula como una manera de introducir al currículo nuevas perspectivas sobre los procesos de la lengua escrita. Los resultados fueron los siguientes:

La construcción de la escritura puede ser el resultado de una tarea cognitiva determinada por los niveles de conceptualización de los niños. Enriquecimiento

conceptual, aumento de la estima, las producciones mejoraron, la tendencia del alumno a pesar de practicar el aprendizaje cooperativo es hacer producciones individuales.

En esta misma secuencia De La paz y Graham (1997) realizaron estudios con estudiantes de 5^{to}, 6^{to} y 7^{mo} grados sobre la efectividad de la instrucción planificada en la producción escrita, donde aprendieron una estrategia para desarrollar, organizar y evaluar las ideas antes de realizar un producto final; el ambiente experimentado en las aulas fue producto de la práctica de los aprendizajes significativo y cooperativo. Los resultados fueron: hicieron ensayos más completos y mejores cualitativamente en contraste con aquellos escritos por estudiantes que no se les había instruido acerca de las estrategias de elaboración textual.

Sobre una didáctica de la expresión escrita en el aula trabajaron Vásquez y Pérez (1998). Consideraron aspectos como los marcadores cohesivos, la gramática oracional, elementos fundamentales de la lengua y el texto como unidad de partida; el intercambio de experiencias se fundamentó en la práctica del constructivismo. La muestra la conformó un grupo de estudiantes de nivel superior (Universidad Simón Bolívar y el Instituto Universitario Pedagógico de Caracas). Los resultados obtenidos fueron: cuando se propicia la creatividad y originalidad como la capacidad de manifestar la idiosincrasia, el ejercicio de la expresión escrita puede convertirse en un placer. Los sujetos mejoraron significativamente en el aspecto superestructural del texto. Se evidenció mejoras en el nivel semántico, sintáctico y gramatical.

Comprobar de qué manera la aplicación de estrategias instruccionales mejora la competencia de los aprendices universitarios para la producción de la macroestructura semántica fue un trabajo que realizó Villegas (1998). El método aplicado se fundamentó

en el modelo de investigación – acción con participación activa del docente en el proceso por cuanto, es parte de la realidad analizada; la muestra estuvo conformada por dieciséis estudiantes cursantes del primer semestre de la especialidad de Idiomas Modernos del Instituto Pedagógico de Caracas. Se utilizaron instrumentos de entrada y salida que permitieron realizar un diagnóstico antes y después. Los resultados encontrados fueron: los alumnos desarrollaron estrategias cognoscitivas de elaboración, organización e integración que le facilitaron conformar la macroestructura semántica del texto y a su vez consolidar las competencias para la producción de discursos pertenecientes al orden argumentativo.

Para comprobar la eficacia de los talleres escritos en estudiantes con deficiencias significativas de escritura trabajó Smith (1997). El estudio lo hizo con 26 estudiantes de 4^{to} y 5^{to} grado de una escuela elemental de Estados Unidos. Utilizó el método de taller de la escritura combinado con los procesos inmersos en el aprendizaje significativo y cooperativo y los presentes en el proceso de producción destacando la recursividad. Practicó la pertenencia de grupo, donde se manifestó el ambiente de escritura auténtica: los alumnos expresaban sus ideas, conversaban, intercambiaban opiniones antes, durante y después de la escritura, generan interrogantes que luego son respondidas por ellos mismos.

Los resultados de esta experiencia fueron: los aprendices lograron producir textos (aunque no con una puntuación significativamente alta) de calidad, disfrutaron su elaboración; la estima y valoración por lo que hicieron aumentó. Las puntuaciones del grupo experimental fue mayor que la del grupo no experimental.

Los efectos de un programa sobre estrategias relacionadas con la producción de textos fue estudiado por Mette y Samuelstuen (1998). La investigación tuvo un diseño pre – ensayo y post – ensayo con grupo control y experimental. La muestra estuvo conformada por 26 niños de cuarto grado. El adiestramiento demostró que las estrategias de escritura relacionadas con la planificación, textualización y rerevisión mejoran las habilidades de los educandos para producir los escritos. Así mismo, los procesos cognitivos aplicados en la fase de textualización que supone la recursividad, logran incrementarse en la medida de la participación activa y consciente del sujeto, empero, el grado de dominio que experimentan en esta fase depende en gran medida de varios factores, tales como la experiencia, nivel de conocimiento y otras estrategias de aprendizaje que utilizan los aprendices. También concluyen que durante el proceso de escritura los estudiantes logran incrementar la habilidad para seleccionar, organizar e integrar nuevos conocimientos con los preexistentes de tal manera que su capacidad de inferencia y de elaboración aumenta permitiéndoles producir mejores escritos.

El Centro de Investigaciones Lingüísticas Andrés Bello del Instituto Pedagógico de Caracas desarrolló a través de los investigadores Alvarez y Russotto (1996) una experiencia sobre cómo mejorar la redacción del ensayo escolar. La muestra estuvo conformada por alumnos de la zona metropolitana de Caracas en el Litoral Central y en las Capitales del Estado del interior del país. La metodología utilizada se sustentó en la técnica para la elaboración del ensayo escolar, con la misma se logra la coherencia textual y el mejoramiento de la redacción. Los resultados encontrados fueron superación de la incoherencia de ideas, uso adecuado de los conectores y organización adecuada de las proposiciones que conforman la estructura textual.

Los autores Ibáñez y Mendoza (1995) realizaron la experiencia “entrenamiento para una dura tarea: buscar trabajo” con alumnos pertenecientes al Seminario de Lengua Española del IES Ribot, Tercer curso de ESO, España. Los mismos presentaban debilidades en la expresión escrita. La metodología practicada estuvo sustentada en un contexto comunicativo real y en los intereses de los alumnos.

Los resultados fueron satisfactorios y positivos. Mejoraron perceptiblemente las debilidades lingüísticas: gestación de una estructura textual, autocorrección de la expresión escrita, discusión en grupo y su manera de actuar.

Sobre el desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos con alumnos de 8^{vo} grado trabajaron Pérez e Iglesias (1997). La experiencia se realizó con una muestra de cuarenta jóvenes pertenecientes a Colegios diferentes en Caracas. La metodología se fundamentó en principios constructivistas, por tanto, la producción de textos fue libre para evitar que los aprendices percibieran la escritura como un proceso prescriptivo. Los resultados encontrados estuvieron relacionados con dominio de los aspectos formales y estructurales del cuento y la carta argumentativa, buenas producciones escritas.

En los Planteles Oficiales denominados Jardín de Infancia Vicente Dávila y Jardín de Infancia Aplicación del Estado Mérida, trabajó Tellería (1996) sobre el proceso de aprendizaje de la lengua escrita. La muestra estuvo conformada por un grupo de 90 niños con edades comprendidas entre tres y seis años. La metodología se sustentó en el aprendizaje cooperativo y significativo con predominio de la interacción grupal. Los resultados expresaron que hubo transformaciones notorias en la escritura, incorporación de los elementos relevantes de un escrito para hacerlo más comprensible,

cambios en la actitud, placer por producir textos, aumento en la responsabilidad y elevación de la estima.

En una investigación sobre lenguaje y producción trabajaron Castillo y Garvet (1992). La experiencia la realizaron durante varios años en Venezuela, sustentada en la participación activa del alumno como ser pensante y creativo. La misma demostró que cuando el estudiante produce textos, sólo con las indicaciones del profesor, los escritos resultan pobres en contenido. No obstante, cuando se genera interacción y discusión entre los estudiantes y el docente, lo que expresan lo hacen con mayor propiedad y su interés es mayor, los escritos son mas ricos.

Estableciendo una relación entre las experiencias presentadas y la que sustenta esta investigación, se afirma que hay una similitud en cuanto a las teorías que orientan la práctica pedagógica y el objetivo que caracteriza implícitamente a cada una de ellas: formar aprendices productores. Empero no existe alguna que esté dirigida a promover productores de textos de orden expositivo a partir de una metodología donde la pregunta sea el agente catalizador para generar información.

El hecho de no aparecer, dentro de estas investigaciones, las variables que orientan a este estudio y la producción del texto, no a partir de su estructura sino de la pregunta anexa, supone que el desarrollo de este estudio puede ser innovador, por tanto, los resultados que se obtienen demostrarán si la misma es una alternativa para formar aprendices compositores de textos. A continuación las preguntas que orientan esta línea de investigación y que permitirán responder el propósito de este estudio.

Preguntas de la Investigación

1. ¿Existe alguna diferencia significativa en la calidad del escrito entre los sujetos que hicieron de grupo control y experimental antes de realizar el entrenamiento?
2. ¿Existe una relación estadísticamente significativa entre la pregunta como recurso para la producción escrita y la calidad del texto elaborado una vez que los estudiantes han sido entrenados?.
3. ¿Cuál es la relación existente entre la calidad del texto y la pregunta como recurso para la producción escrita en los sujetos que hicieron de grupo control y experimental una vez finalizado el entrenamiento?.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

Tipo y Diseño de la Investigación

El estudio que se realizó está enmarcado dentro de la investigación explicativa, que de acuerdo con Arias (1999) pretende buscar el por qué de los hechos mediante el establecimiento de relaciones causa – efecto.

El diseño de la investigación es cuasiexperimental pretest – posttest con grupo control y experimental, no seleccionados al azar, inmerso dentro de la modalidad de la investigación de campo (Hernández , Fernández y Baptista, 1997; Kerlinger, 1997).

Es importante señalar que dentro de los diseños de investigación, la asignación al azar es un requisito indispensable porque es lo que puede garantizar la equivalencia de los grupos, por lo tanto, para minimizar las diferencias que puedan existir, se asignó al azar el grupo que recibió el tratamiento y el grupo que hizo de control (Buendía, Colás y Hernández, 1997).

Siendo esto así, el diagrama que representó este tipo de diseño quedó estructurado como sigue, de acuerdo con estos autores

Ge	O1	x	O2
	Pretest	Tratamiento	Postest
Gc	O3	x	O4
	Pretest		Postest

Población y Muestra

Población

Está conformada por los estudiantes de noveno grado que cursan la asignatura de Castellano y Literatura de la Unidad Básica Privada Siglo XXI. Año escolar 2000-2001. En total son cuatro secciones de veinte alumnos cada una. Esta población tiene características de heterogeneidad en cuanto a: lugar de origen, lugar de residencia, sexo; y características homogéneas referidas a: edad cronológica, evolución cognitiva, intereses grupales y condiciones socioeconómicas.

Muestra

Es intacta. Los grupos ya estaban conformados al momento de realizar el experimento. Se realizó el muestreo al azar simple probabilístico para la asignación de los grupos, el que recibió el tratamiento y el que hizo de control (Buendía et al, 1997; Sierra, 1997). Estuvo integrada por un total de 40 alumnos: 12 Hembras, 8 Varones y 11 Hembras, 9 Varones respectivamente.

Sistema de Variables

Variable Dependiente

Calidad del texto de orden expositivo: se refiere al texto producido por los alumnos. Esta calidad está determinada por ciertos elementos justificados en el marco teórico, que pueden denominarse dimensiones de la variable y esto se explica porque ellas son magnitudes que permiten evaluar cuantitativamente el texto escrito. Para medir esta magnitudes fue necesario, como primer paso operacionalizar la variable y luego diseñar un escala que permitiera puntuar la calidad del escrito realizado por los aprendices.

La calidad del texto de orden expositivo fue manipulada a voluntad, pues el objetivo fue producir un texto donde se manifestara la coherencia, cohesión y la formalidad de la escritura; en tal sentido se recurrió al proceso de recursividad para lograr dicho fin, esto permitió recorrer el escrito las veces que fue necesario hasta perfilarlo y obtener lo deseado.

Variable Independiente

Caracterizada por la pregunta como recurso para la producción escrita. Es la metodología utilizada para activar el sistema de procesamiento de la información de los aprendices y así generar las ideas para producir el texto de orden expositivo.

Seguidamente se presenta la operacionalización de las variables independiente y dependiente, adoptadas para esta investigación.

Cuadro 3

Operacionalización de la Variable Independiente

Variable	Dimensiones	Indicadores
<p>La pregunta como recurso para producir textos de orden expositivo.</p> <p>Se define como la metodología utilizada para activar el sistema de procesamiento y así generar ideas que van a facilitar la producción del texto.</p>	<p>Definición ¿Qué es? Enunciado breve y claro del tema a desarrollar.</p> <p>Análisis ¿Cómo es? Distingue las partes que conforman el todo.</p> <p>Ejemplificación ¿Conoce un ejemplo? Expresa a través de un modelo, prototipo o diseño lo contenido en la definición.</p> <p>Clasificación ¿Cómo se divide? Se refiere a los diferentes tipos que existen.</p> <p>Comparación ¿A qué se parece? Considerar dos o más hechos para descubrir sus relaciones en cuanto a semejanzas y diferencias.</p> <p>Causas ¿Por qué se origina? Lo que ocasiona el hecho o situación.</p> <p>Consecuencias ¿Qué efecto tiene? Lo que se deriva de la acción o situación planteada en los diferentes ámbitos.</p> <p>Espacio ¿Dónde y cuándo se produce? Tiene que ver con el lugar dónde y en qué momento se origina el suceso, además cómo se puede producir.</p> <p>Crecimiento ¿Qué cambio tiene? Se refiere a la transformación del fenómeno desde su origen hasta el</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición del tema. 2. Análisis distinguiendo las partes del todo. 3. Ejemplificación a través de un prototipo. 4. Clasificación expresando los diversos tipos que existen. 5. Comparación relacionando el fenómeno con otros hechos. 6. Por qué se origina el suceso. 7. Las consecuencias que se derivan del fenómeno. 8. Dónde y cuándo se produce el fenómeno. 9. Qué cambio tiene el fenómeno desde su origen hasta el presente.

Continuación Cuadro 3

Variable	Dimensiones	Indicadores
La pregunta como recurso para la producción escrita	<p>presente, proyectándolo hacia el futuro.</p> <p>Diferentes enfoques ¿Cómo se ve desde diferentes puntos de vista? Opinión desde diferentes puntos de vista, explorar cómo interpretan el fenómeno otras personas, instituciones, etc.</p> <p>Valoración ¿Qué importancia tiene? ¿Tiene utilidad? Se refiere a la apreciación que se tiene del suceso. Su importancia o utilidad en los diferentes espacios.</p> <p>Planteamiento ¿Qué problemas plantea? ¿Qué soluciones posibles puede dársele al suceso o hecho? Tiene que ver con los problemas que puede presentar el fenómeno y con las posibles soluciones que pueden darse.</p>	<p>10. Opinión desde diferentes puntos de vista con respecto al fenómeno.</p> <p>11. Importancia que tiene el suceso.</p> <p>12. Problema (s) que presenta el fenómeno y las posibles soluciones que pueden dársele.</p>

Cuadro 4

Operacionalización de la Variable Dependiente

Variable	Dimensiones	Indicadores
<p>Calidad del texto de orden expositivo. Comunicación escrita caracterizada por presentar en su estructura comunicativa la definición del tema, una serie de proposiciones que determinan relaciones de análisis, ejemplificación, clasificación, comparación, causa-efecto, diferentes enfoques, problemas que plantea, soluciones y valoración; implícitas en los tres niveles jerárquicos que hacen posible la organización de la información; y ciertos elementos inherentes al texto y que lo definen como tal: cohesión, coherencia y formalidad de la escritura específicamente, que a su vez distinguen, de acuerdo al criterio que precisan, las dos dimensiones que enmarcan la realización de cualquier texto escrito: el contenido y la forma.</p>	<p>Cohesión Indicador de la calidad del texto que conecta las diferentes frases entre sí mediante las formas de cohesión que aseguren la comprensión del significado global del texto.</p> <p>Coherencia Define la estructura comunicativa de un escrito, siendo esta la forma como se presenta en la producción escrita las proposiciones de definición, análisis, ejemplificación, causa – efecto, comparación, clasificación y valoración; atendiendo a las relaciones que caracterizan al discurso expositivo; implícitas en los tres niveles jerárquicos que hacen posible la estructuración de la información (introducción, desarrollo y conclusión) y la conformación de la macro y superestructura del texto.</p> <p>Formalidad de la Escritura. Se concibe como la presencia o ausencia de errores ortográficos dentro del texto.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Usa la coma para separar elementos análogos, después del marcador textual (relacionantes y conectores: pero, sin embargo, además, etc.) y oraciones breves. 2. Usa el punto y coma y el punto y aparte en las oraciones y párrafos del texto. 3. Usa los nexos (conectores y relacionantes: y, ni, que, no obstante, para añadir, para concluir, finalmente, etc.) entre las palabras, oraciones y párrafos que integran el texto. 4. Usa la concordancia sujeto verbo en las oraciones que integran los párrafos del texto. 5. Usa los pronombres demostrativos en las oraciones del texto. 6. Usa los sinónimos en las oraciones del texto. 7. Usa la definición del tema como idea central del texto que refleja la introducción del mismo, atendiendo al primer nivel jerárquico de la macroestructura. 8. Usa las proposiciones estableciendo entre ellas las relaciones de causa efecto, contraste, problema solución, etc., que caracterizan el nivel intermedio del texto y que denotan la superestructura textual que va conformando la macroestructura del texto. 9. Usa la síntesis de manera que refleja la unidad entre las proposiciones anteriores que caracteriza la macroestructura semántica del texto. 10. Usa la corrección ortográfica en la escritura de las palabras.

Instrumentos para la Recolección de Datos

Pruebas

Pretest. Instrumento de entrada aplicado para conocer las habilidades de los alumnos sobre la producción textual (Ary, Jacobs y Razavich, 1998). Previo a su aplicación se realizó una presentación breve donde se explicó el porqué de la misma y las fases de la investigación. Para ejecutar esta prueba se pidió a los alumnos que escribieran un texto sobre “La Contaminación” (Anexo C). Su aplicación y posterior análisis demostró que los mismos requerían del entrenamiento.

Postest. Prueba aplicada al final del tratamiento para constatar las habilidades desarrolladas por los aprendices para producir el texto de orden expositivo (Anexo D). En este caso particular fue el mismo tema del pretest. Se evaluó aplicando la Escala elaborada.

Textos de orden expositivo. Los conforman los textos escritos por los alumnos durante las diversas sesiones de clase, los mismos permitieron usar la técnica del portafolio.

Instrumento de Evaluación de la Producción Escrita

El instrumento diseñado se denomina Escala Evaluativa de la Calidad del Escrito, el mismo sirve para puntuar los elementos caracterizadores de dicha condición, a saber: cohesión, coherencia y formalidad de la escritura. Esta escala es producto de la operacionalización de la variable, los indicadores allí inmersos facilitaron realizarla.

Seguidamente se expone de manera sucinta el proceso de realización.

Se hizo una revisión bibliográfica y se encontraron varios modelos que supuestamente facilitaban corregir un escrito, entre ellos, el de Cassany (1998) y el de

Serafin (1997); pero al aplicarlos se detectó que eran muy amplios o muy teóricos y presentaban ambigüedad. Aún así, se editó uno, tomando en cuenta los argumentos de estos autores y se le colocó el nombre de Criterios de Evaluación (Cuadro 5), sin embargo, al intentar evaluar los textos con éstos persistía la confusión y surgía la interrogante ¿Qué evaluó realmente? ¿Qué elementos se pueden considerar en este criterio? ¿Qué indicador de este criterio puede servir para evaluar?.

Cuadro 5

Criterios de Evaluación: Texto de Orden Expositivo		
Evaluación del Contenido		
Propiedad Textual	Criterios	Puntos
Adecuación	- El propósito y el objetivo del texto están claros.	2
	- Mantener el nivel de formalidad y especificidad adecuado.	1
	- Existe correspondencia entre la situación de comunicación y el texto.	2
Coherencia	- Correspondencia entre oración temática, oraciones de desarrollo y cierre.	2
	- Los párrafos están correctamente estructurados	1
	- El texto tiene la estructura deseada	2
Estilo	- Riqueza de ideas acorde con el contenido.	1
Cohesión	- Uso apropiado de los marcadores textuales.	1
	- Los pronombres anafóricos están bien empleados	1
Evaluación de la Forma		
Cohesión	- Las comas y los puntos están bien utilizados.	1
Presentación	- Disposición adecuada de los elementos del texto.	1
Corrección Ortográfica	- 0-1 faltas	2
	- 2-6 faltas	1
	- 7-12 faltas	1
Sintaxis	- Concordancia sujeto – verbo	1

Seguidamente, se revisaron diversos autores reconocidos en la materia (Jolibert, 1998; Martínez, 1997; y Mc. Cormick, 1997; entre otros), los mismos ayudaron a perfilar las ideas; sin embargo, faltaba precisar. Esto se explica porque estos autores presentaban los aspectos que se pueden considerar para evaluar un texto, como por ejemplo, la coherencia, la gramática, la cohesión, etc., pero, sin indicar cómo los elementos más específicos de ellos podrían utilizarse como indicadores que permitieran medir sin ambigüedad.

Algunos de estos autores aclaran que la construcción de indicadores de medición queda a juicio del educador o investigador, pues cada quien tiene que adaptar las exigencias y el contenido teórico a las necesidades presentes. Afirmación que posteriormente se aceptó como verdadera porque sobre esta base se pudo elaborar el instrumento mencionado. Por otro lado, lo positivo de esta revisión bibliográfica se dirige hacia la multiplicidad de aspectos que tiene que considerar el docente al momento de elaborar un instrumento y que luego tiene que perfilarlos para adaptarlos a su realidad.

Ante esta situación, se plasmó en una hoja la variable dependiente. Se define y se escriben los tópicos que podía englobar, todo esto sobre la base de preguntas y respuestas. En este momento se presentaron temas amplios y se fueron delimitando (Anexo E y E-1), esto iluminó un poco más el camino y en consecuencia pudo elaborarse la Escala de Evaluación.

Es importante acotar que plasmar los diversos tópicos que definen la variable dependiente permitió establecer relaciones entre ellos, pues se pudo constatar que aparecían contenidos similares en las diferentes dimensiones que la constituyen,

eventualidad que facilitó aún más concretar la operacionalización definitiva y por ende definir la Escala de Evaluación.

Validación del Instrumento

La validación del instrumento se realizó considerando el juicio de cuatro investigadores expertos.

Procedimiento

Prueba Piloto

Conviene decir que previo al entrenamiento se realizó un estudio piloto con un grupo distinto a la muestra (10 en total, hembras y varones), para detectar si el tema seleccionado se adaptaba al nivel cognitivo de los sujetos y si la metodología de la pregunta anexa facilitaba producir textos. En este sentido, se hizo un entrenamiento de cuatro sesiones de clase. El resultado obtenido permitió inferir que el tema lo conocían y podían escribir sobre él. Además que la pregunta anexa activa el conocimiento, por tanto los alumnos producen; sin embargo, se presentó confusión con respecto a ciertas categorías; hubo algunas que las respondían más de una vez. Esto es, por ejemplo, en el caso de la interrogante ¿Qué efecto tiene? ¿Cuáles son sus consecuencias?, el aprendiz las repetía; pues ignoraba que ambas preguntas refieren lo mismo o se limitaban a responder sin comprender lo que realmente se le preguntaba. Esta situación permitió aclarar en adelante cada categoría y tomar las precauciones necesarias en el momento de interactuar significativamente la metodología de producción: la pregunta anexa.

Ejecución del Tratamiento

Primera Sesión

Orientación y Explicación del Tratamiento. Construcción del PPA

El inicio fue el veintitrés de febrero, una semana después de haber aplicado el pretest (16/02) y culminó el veinte de abril. Se comenzó con una presentación en la que se informó a los aprendices lo que se iba a realizar, destacando aquí la importancia y trascendencia del desarrollo de la lengua escrita, específicamente en la producción de textos. Hubo intercambio de experiencias y expectativas. Posteriormente se les explicó cuál sería la dinámica a seguir según las tres fases de la investigación: aplicación del pretest, ejecución del tratamiento para desarrollar las habilidades de producción y mejorar el escrito hecho en la prueba de entrada, aplicación del postest para evaluar la efectividad de la metodología de producción.

Dicho esto, se procedió a explicar cómo iba a desarrollarse la interacción significativa caracterizada por la realización de la tarea: praxis de la metodología de producción. La misma corresponde a la estrategia empleada para generar ideas a partir de los esquemas conceptuales del aprendiz y expresarlas por escrito para luego, reelaborarlas construyendo sobre esa base otros significados que ayudan a perfilar el escrito; y que en esa reelaboración podían estar presentes tanto el educador como el compañero para colaborar en la superación de los posibles obstáculos que se pudiesen presentar. Seguidamente se mencionó que se tenía que elaborar un plan que permitiera guiar el proceso realizado por ellos, mostrando como ejemplo el diseñado por la investigadora (PPD). Luego se entregó al grupo las fases de la metodología de producción aclarando cada aspecto, especificando la fase donde se aplicaría la pregunta anexa; y luego un formato para llenarlo con las indicaciones de la educadora.

Se interactuó significativamente con las fases que integran el PPA. Hubo cierta resistencia, pues ellos ignoraban lo que eso significaba, jamás habían elaborado un

proyecto o plan de actividades. Se hizo hincapié en la situación de comunicación, lo que representa establecer un propósito en el mundo de la comunicación escrita y el papel de quien escribe al considerar el destinatario o lector. Algunos captaron la idea más rápidamente que otros y se destacó la importancia de tener un plan que oriente la tarea a través de ciertos ejemplos. La docente explicó a los aprendices la tarea y con ellos realizó el PPA.

Seguidamente se expuso sobre la evaluación procesual, corrección y calificación; haciendo referencia a cómo se recogerá la información emitida por ellos, es decir, el producto final de cada sesión de clase, utilizando la técnica del portafolio. Se orientó sobre las reglas del juego (propias de la técnica del taller) destacando las competencias a desarrollar: afectivas, comunicativas, cognitivas e inserción social inmersas en el PPD. La docente expone que el trabajo a ejecutar será realizado mayormente en pareja porque es la única manera como se pueden intercambiar ideas para construir otras que pueden dar mayor soporte al texto. Además, porque el apoyo entre compañeros genera la comunicación efectiva y podrían en consecuencia ayudarse mutuamente en la realización de la tarea. Asimismo, destaca que ella será una compañera de apoyo al proceso y que respetará la individualidad; pues lo que se quiere es un ambiente de respeto y de cooperación que facilite la calidad del producto.

Segunda Sesión

Aplicación de la Pregunta. Estrategias de Elaboración. Observación Sistemática.

Un aprendiz leyó el PPA y la educadora leyó el PPD, hubo breves comentarios y se concluye recordando el propósito: Producir un texto de calidad. Luego, se entrega al grupo el material que contiene la metodología de la pregunta anexa. Empieza la lectura y

la aclaratoria de dudas, tomando en cuenta los resultados obtenidos en el pilotaje.

Seguidamente, la docente modeló un ejemplo con el tema “El Cuaderno”.

Finalizado el ejemplo, se pide a los alumnos comiencen con la tarea. Se hizo el intento de dejarlos solos para que fuesen ellos los que realizaran el escrito, al menos en esta primera fase, pero, fue prácticamente imposible. Empezaron las preguntas y hubo respuestas por parte de la educadora. La práctica del andamiaje y la mediación se hicieron presentes. Se pudo observar que la amabilidad y cercanía personal de la educadora facilitó el diálogo y el encuentro. Esta comunicación estuvo determinada por el desbloqueo de los aprendices, en lo posible se trató de que ellos mismos dieran respuestas a sus inquietudes para favorecer la participación activa de los mismos dentro de su propio proceso. Esto es, cuando preguntaban, por ejemplo; ¿qué significa esto? La respuesta era ¿Qué crees tú?; y así se creó un clima de construcción activa y constante de significados para que ellos mismos fueran los protagonistas de su aprendizaje y crecimiento personal. Es importante expresar que este proceso no se manifestó en todos. Algunos permanecían como aislados, callados, tratando de responder las preguntas solos.

La actitud de ellos al darse cuenta que respondían las preguntas fue de emoción, querían hacer pero, al mismo tiempo estaban bloqueados, las ideas que expresaban verbalmente en la interacción significativa les costaba expresarlas. Mencionaban ciertas frases y se invitaba a que las escribieran, se sentían inseguros al hacerlo, pues las dejaban inconclusas y volvían a pensar en lo que podían añadir. Empezar la producción por la definición del tema originó en ellos confusión de términos, no hallaban las palabras para escribir sobre lo qué es la contaminación. Ante esta situación comenzaba

el diálogo nuevamente, la educadora hacía preguntas para que ellos se dieran cuenta que podían y que tenían ciertas herramientas para hacerlo; empezaban a escribir nuevamente.

Esta situación se aprovechó para expresar que esa actitud era normal, aun en los escritores con experiencia, pero, que la práctica de la metodología, la motivación de ellos y la cooperación de todos eran importantes para avanzar en el proceso. Este momento realmente fue emocionante. Se pudo percibir que los jóvenes estaban entusiasmados, con cierto temor y al mismo tiempo con ganas. Se pensó ¡el trabajo será un éxito!.

Por otro lado, el avance del escrito y la oportunidad de expresarse libremente, empezó a originar un ambiente de desconcentración, de habladuría. Interrumpían sin considerar el trabajo del otro. Casi todos querían hablar, preguntar y solicitaban la ayuda de la educadora para avanzar. Se tuvo que recordar nuevamente las reglas del juego. Sin embargo, se tiene que destacar que esto también fue nuevo para la docente, se consideró en consecuencia, las características de la técnica del taller en el proceso de escritura: conversan, expresan, intercambian opiniones, etc., esto calmó un poco la tensión y la actitud fue entonces de aceptación. La investigadora tuvo que olvidar ese ambiente de disciplina al que se acostumbra en los salones de clase y aceptar la actitud que expresaban. Este ambiente se presentó en todas las sesiones de clase. Hubo conversación pero, trabajaban. También se presentaron casos de alumnos muy tranquilos, solos estaban en su quehacer.

Se pudo observar durante la mediación que las categorías de mayor grado de complejidad eran las referidas al crecimiento, diferentes enfoques, planteamiento y valoración, aún así algo escribieron acerca de ellas. Este momento del proceso fue un

poco complejo porque no estaban acostumbrados a responder ese tipo de interrogantes, hubo la necesidad de modelar a través de ejemplos y la ayuda mutua sustentada en el diálogo de preguntas y respuestas facilitó construir las ideas que finalmente escribieron. Terminaron el texto e hicieron uso del portafolio. Surgió la pregunta ¿cómo les pareció la sesión?. La opinión fue positiva. Se señaló que los textos se revisarían y que la próxima clase se entregaban resultados.

Tercera Sesión

Recursividad. Estrategias de Elaboración y de Organización. Observación

Se presentó al grupo los resultados de los textos, sin calificación alguna; esto fue por la siguiente razón: en esta fase sólo se precisó cómo fueron las respuestas a las preguntas, si siguieron el orden de las mismas y si todas fueron respondidas. Entregar los resultados de esta manera fue poco aceptado. Los alumnos habían olvidado lo discutido en la primera sesión sobre la evaluación procesual, sólo interesaba la nota. En función de esto, hubo el compromiso de corregir cada escrito con calificación y entregar al final del proceso un promedio que contribuiría a la nota global del curso. Esto motivó al grupo y se recordó a la Directora y Profesora de la asignatura lo acordado.

Comienza la etapa de producción y se lee nuevamente el PPA se concluye brevemente y se pide a un grupo lea cierto escritos. Una vez leídos se compararon los débiles con los de mayor fortaleza en un ambiente de interacción significativa, las opiniones de los alumnos se escucharon, la coevaluación se manifestó. Se destacó una vez más el propósito escrito en la preparación de la tarea (situación de comunicación). Las debilidades encontradas no las presentaban todos, unos más que otros. Las

conclusiones se escribieron en la pizarra para recordarlas durante la sesión y fueron las siguientes:

- El primer intento pudo ser mejor.
- Las respuestas a las preguntas tienen que reforzarse.
- Escribir las oraciones más comprensibles al lector.
- Concordancia sujeto – verbo.
- Cuidar la ortografía.
- Concentración en el escrito para una mayor fluidez de las ideas.
- Aplicar la recursividad: corregir sobre lo que está hecho, borrar, añadir, especificar, quitar lo que está demás, etc.
- Recordar la preparación de la tarea.

Las mismas se explicaron brevemente, pues se vio más efectividad reflexionar sobre ellas en la mediación. Se animó a seguir en un clima de motivación por parte del docente tomando los ejemplos de quienes lo habían realizado mejor. La idea de recorrer el escrito no les pareció. Querían hacer otro diferente. Se explicó en porque: la producción escrita es un proceso que requiere tiempo y un escritor escribe varias veces lo mismo hasta hacerlo “perfecto”. Al respecto se destacó el ejemplo al que alude Smith (1997) “Ernest Hemingway rescribió el final de Adios a las Armas treinta y nueve veces”. Manifestaron una actitud de asombro, hubo breves comentarios; sin embargo, continuó la misma expresión ¿por qué no otro?, ¡estamos aburridos!. No cabe duda, la internalización del proceso estaba al margen de sus intereses.

Se hizo hincapié que la única manera de corregir y hacerlo mejor era revisarlo nuevamente porque en ese proceso pueden surgir otros planteamientos e ideas y

añadirles a las otras ya existentes. La investigadora preguntó ¿Quieren tener la certeza sobre la calidad del escrito? ¿Cómo pueden saber con exactitud si el texto ha mejorado?. Ante las respuestas obtenidas, se afianzó la reflexión sobre la comparación de los textos antes y después y además, la importancia del proceso acerca de cómo ellos pueden mejorar el escrito. Después de esto se invitó a seguir con la tarea entregándole a cada quien el portafolio, recordándole nuevamente el significado del mismo, expresaron gestos de rechazo. Se mencionaron las reglas del juego para continuar: respeto a la opinión ajena, trabajo grupal con la presencia de la coevaluación o corrección guiada, ayuda mutua, concentración, etc.

Empezó la tarea, algunos no siguieron la instrucciones y trabajaron en forma individual pero, con la cooperación de la educadora. Esto se respetó. El ambiente desarrollado fue el diálogo abierto. La mediación se hizo presente, los que empezaron trabajando en pareja, después de intercambiar planteamientos, lo hicieron individualmente construyendo significados sobre la base de los planteamientos hechos; aspecto que demuestra que después de la interacción social activa donde comparten juntos los planteamientos de cómo responder y mejorar las respuestas dadas a las preguntas, viene la ejecución particular donde el protagonismo se apropia del sujeto para querer él ser dueño de su propio proceso de aprendizaje y de la hechura del texto.

Durante ese lapso de trabajo se pudo observar que borraban, corregían, pedían la cooperación de la investigadora y de los demás compañeros y seguían escribiendo; los procesos cognitivos, la relación de conocimiento nuevos con los previos y la emisión de juicios pertinentes producto de la selección y de la organización de la información eran evidentes, en definitiva la participación activa del educando se apropia de la fase de

recursividad determinante en este proceso de escritura. Es importante acotar aquí que el diálogo establecido con la educadora estaba muy alejado de responder solamente las inquietudes, pues estaba determinado por ayudar a que ellos mismos fueran los autores de sus propios planteamientos; manifestándose así los argumentos de Woolfolk (1996) al expresar que los alumnos en los ambientes auténticos son cogeneradores y coconstructores.

Asimismo, se detectó que los alumnos que al principio estaban “aislados” se incorporaban poco a poco a el ambiente de intercambio, reflexión y retroalimentación; esto fue posible porque la docente se dirigía hacia ellos brindándole confianza y apoyo; se les expresaba que lo realizado estaba bien y que podían hacerlo mejor, además se establecía un diálogo breve de camaradería: ¿Cómo te sientes? – Se tiene que preguntar, sólo así se comprenderá lo que se debe realizar; entre otros; para desbloquear y dar confianza al aprendiz. Conviene expresar que la valoración personal fue un elemento determinante en este proceso, el sujeto toma confianza en él, en lo que está haciendo y en consecuencia expone sus planteamientos, aspecto fundamental en su crecimiento personal que le van a permitir a enfrentar en lo sucesivo otras eventualidades.

El trabajo de producción era igual porque todos estaban respondiendo las mismas preguntas; sin embargo, diferente en la manera como lo abordaban e incluso las respuestas dadas por ellos tenían diversas interpretaciones, había que aclarar y “enderezar” los planteamientos surgidos en un proceso de construcción recíproca. Unos terminaban más rápido que otros, se le invitaba a revisar de nuevo, pero, ignoraban tal sugerencia. A este grupo de alumnos se les pidió que ayudaran a los demás. En este momento no se revisaban los escritos terminados porque la idea del trabajo también era

incorporarlos a ese ambiente propio del aprendizaje significativo y cooperativo, y que se experimentaran las competencias afectivas, cognitivas y de inserción social inmersas en los objetivos del estudio. Se observaba que el trabajo en pareja favorecía al miembro que necesitaba la orientación porque el diálogo era más abierto entre ellos e intimidaban con mucha espontaneidad, reinaba un ambiente de apoyo, alegría y entusiasmo.

La educadora se dirigía hacia los más callados y expresaba ¿Qué problemas tienes? ¿Puedo leer lo que has escrito? ¿Considera que lo realizado está bien? ¿En qué te puedo ayudar? ¿Existe relación entre estas ideas?. Se presentaba el diálogo abierto de preguntas, repuestas y de construcción de significados manifestándose la interacción significativa, luego continuaban “solos” trabajando. Cuando los momentos de “quietud” se presentaban se anotaban las observaciones para perfilar la próxima sesión de acuerdo al propósito deseado. Se finaliza la clase, entregan el portafolio y se dan las gracias a los jóvenes por su apoyo y receptividad.

Cuarta Sesión

Recursividad – Evaluación – Transformación. Elementos Esenciales de la Calidad del Texto. Edición Parcial. Observación Sistemática.

Esta sesión se comenzó motivando al grupo a seguir porque los resultados fueron muy alentadores. Se pidió a un alumno leer el PPA para recordar el propósito del proceso. Seguidamente se leyeron ciertos textos escritos (los pertinentes para evaluar y extraer conclusiones), hubo comentarios, reflexiones, emisión de juicios y sistematización de ideas; todo esto en un clima de respeto, escucha, pero, con ciertas interrupciones. Las observaciones fueron: las respuestas han mejorado, pueden estar mejor; debilidad en concordancia sujeto verbo; carencia de conectores y relacionantes

que ayudan al texto a comprenderlo como una unidad; presencia de errores ortográficos; repetición de palabras en un sólo párrafo; carencia de sinónimos y pronombres demostrativos, debilidad en los signos de puntuación.

Se explicó brevemente al respecto, resaltando la presencia valiosa de cada uno de estos aspectos en un texto. De ellos depende en gran medida la comprensibilidad del mismo y la buena relación entre emisor y destinatario. Para que esto no se quedara en palabras se presentó una instancia auténtica (Anexo F y F-1). Se leyó resaltando lo pertinente: cohesión, coherencia y formalidad de la escritura (escritura correcta de las palabras). Se aprovechó la oportunidad para resaltar lo significativo del proceso de escritura y de la recursividad; y, para definir que estos aspectos son los que se considerarán para evaluar definitivamente la calidad del texto porque son los que ayudan finalmente a consolidar el texto como una unidad comunicativa. Además, se expuso que practicar adecuadamente estos elementos ayuda a establecer un vínculo entre las diversas proposiciones que denota que una sigue o precede a la otra.

Después de esto se invitó a continuar con la fase de reelaboración entregándole el texto modelo. Aún con todo lo expresado el grupo se resistía a seguir, querían otro texto, y expresaban ¡profesora otra vez!. Entonces surgió la pregunta ¿Qué hacer para motivarlos?, se les dijo que faltaba poco, dos o tres sesiones más, pero, se tenía que finalizar lo comenzado. Se reconoce que esa resistencia presionó a la educadora para terminar cuanto antes. La misma, además, permitió inferir que lo alumnos querían finalizar topo rápido, no importando la calidad. En ellos el trabajo en proceso, donde se reflexione, medite para presentar una idea final perfilada, no tiene aceptación plena, o al

menos en ese momento, carecía de interés. La actitud mostrada fue la conformista sin compromisos mayores.

Los aprendices tuvieron que continuar. Se les entregó el portafolio y un material de apoyo (Anexo G), en él aparecen ejemplos de conectivos, relacionantes, concordancia sujeto verbo, etc. se mostró ante ellos un diccionario para utilizarlo en última instancia, pues primero era la consulta de apoyo y guiada. Empezaron a reescribir, el proceso de recursividad se manifestó y con él los procesos cognitivos que permiten construir los significados pertinentes, también los aspectos comunicativos y afectivos no se hicieron esperar. Hubo intercambio de opiniones en las preguntas que facilitaban la inferencia y la abstracción, la comunicación efectiva era lo que predominaba, la investigadora respetó el ambiente mostrando una actitud de aceptación ante lo que observaba: los alumnos son capaces de producir el texto cuando se establece un ambiente de comunicación efectiva que le permita construir sus propios significados.

Los escritos se dirigían cada vez más hacia la calidad, la incorporación de las estrategias de redacción apuntaban a mejorar los mismos, y las conversaciones tuvieron que ver con: especifica mejor esta idea, elimina las palabras que están demás, ¿Cómo puedes mejorar este párrafo? ¿Qué frases puedes construir a partir de esta?. También hubo mediación sobre el uso de conectores y relacionantes para organizar mejor la información y evitar repeticiones de palabras. La presencia de los elementos de la calidad del escrito fue notable y relevante para mejorar la producción escrita.

Cuando se presentaban momentos de “tranquilidad” se anotaban las observaciones referidas al proceso y al logro de las competencias manifestadas por los aprendices. Así mismo, era notable que ciertos estudiantes aún teniendo el material de

apoyo no lo utilizaban, ignoraban las orientaciones allí señaladas, por tanto, la debilidad del escrito en cuanto a concordancia sujeto verbo y uso adecuado de conectores y relacionantes se hacía notar, se practicaba en consecuencia el andamiaje y la mediación, destacando la reflexión de ellos al respecto, esto es, que se percataran ellos mismos de la importancia de estos elementos en el texto. Se terminó el escrito y concluyó la sesión.

Quinta Sesión

Proceso de Recursividad. Elementos Esenciales de la Calidad del Texto. Observación.

Se les entregó el portafolio para que revisaran los escritos con calificación sin considerar la formalidad de la escritura, pues no era relevante incluirla en ese momento. Les agradó esto, seguidamente se felicitó al grupo por los logros obtenidos, los escritos estuvieron mucho mejor. La alegría se manifestó y algunos alumnos al elogiarlos esquivaban la mirada, sentían “pena”, sin embargo, sonreían y se miraban unos con otros.

Luego se comenzó el proceso de composición leyendo algunos escritos. Se escuchó la opinión al respecto y la participación se generalizó hacia todos, la coevaluación se practicó. Costaba controlarlos, eran expresivos (esto puede parecer una contradicción, pero en la interacción mediada donde se evaluaba el proceso de persona a persona, algunas veces permanecían callados, no encontraban que expresar y cuando estaban en conversación abierta todos quería hablar al mismo tiempo). La evaluación fue fructífera porque se encaminó todo lo bueno o mejor del borrador corregido y lo que había que superar. Se sistematizó lo pertinente en la pizarra para tenerlo pendiente al recorrer el texto.

Seguidamente se expresa que el proceso tiene que continuar, que el borrador entregado tiene que estar mejor y se le dice a un alumno lea el material de relacionantes y conectivos. Se comenta al respecto que la frase que sigue al marcador textual tiene que estar completamente relacionada con él, se establece un ejemplo y se leen ciertos apartados del texto modelo haciendo comparaciones, explicaciones, definiciones breves. Todo esto en un ambiente constructivo con participación activa de los aprendices, es decir, ellos también manifestaban sus ejemplos añadiendo frases que podían ser coherentes o incoherentes, empero, eran necesarias para comprender mejor lo expresado. En este mismo orden, se comenta sobre los elementos de la calidad del escrito, destacando la importancia del uso adecuado.

Luego, la educadora solicita a un alumno para que lea un texto escrito por ellos, exigiéndole lo compare con el pasado. Se concretan las ideas estableciendo intervenciones y conclusiones significativas. Nuevamente se les suministra un texto modelo, sencillo para que logren visualizar lo apropiado a la cohesión, coherencia y corrección ortográfica; originándose las discusiones acordes a la situación. Modelado todo esto, se inicia la reelaboración con comentarios como: ¿Hasta cuándo profesora?, ¡Otra vez!. ¿Cuándo se va a terminar?. Se llegó a pensar que este proceso era para ellos insignificante, sin embargo, se comprendía la realidad y se animaba a seguir. La investigadora pensaba sobre lo difícil que resulta asimilar los procesos en un ambiente dominado por la “rapidez” e inconstancia.

Empezaron a reelaborar el texto, hubo sugerencias acerca de la sistematización realizada con anterioridad para que visualizaran el material entregado y lo tomaran como ejemplo, pues sólo en una instancia auténtica se logra fortalecer el proceso. Una vez que

empezaron a recorrer el escrito la apatía se calmaba y aparecían las intervenciones y el diálogo abierto. Les agradaba la ayuda y cercanía de la educadora, se sentían motivados por el autoreforzo brindado en esos momentos; seguían, entonces en la construcción del texto. Se logró observar también, que algunos tenían prisa por terminar y expresaban ¡ya terminé! y cuando se les revisaba brevemente algo faltaba; se invitaba a revisar después de una sesión de preguntas donde el alumno infería sobre lo que hacía falta o tenía que quitar. En esta breve corrección se pudo notar que las debilidades presentes estaban referidas a las respuestas de alto nivel (faltaba profundizar), a la colocación de la coma después del marcador textual y al uso de pronombres demostrativos.

En esta sesión terminaron antes del tiempo previsto, pues se recuerda que era el mismo texto, y se aprovechó la oportunidad para destacar la importancia de los que estaban haciendo considerando su opinión. Esta discusión originó otras cuestiones de interés para ellos pero, ajenas al proceso de producción. Así culminó la clase.

Sexta Sesión

Corrección de las Observaciones de la Sesión Anterior. Edición Final.

Se presentó al grupo los resultados encontrados ¡la calidad del texto mejoró considerablemente!. Algunos específicamente dos, lo hicieron muy bien, completos para su nivel, se observó la aplicación adecuada de los indicadores respectivos. Los demás, presentaron cierta debilidad, básicamente en el uso de los pronombres demostrativos, concordancia sujeto verbo, frases repetidas e incoherente pero no en su totalidad. Nuevamente se retroalimentó destacando la importancia del uso apropiado de la: cohesión, coherencia y corrección ortográfica. Se hizo alusión al propio proceso de

composición y se les recordó que en esta sesión tenían que corregir bien el texto para finalmente editarlo.

Sobre estas observaciones empezaron a recorregir el escrito. Trabajaron en pareja para realizar el proceso de construcción juntos y anexar significados acordes con lo pertinente. Las respuestas relacionadas con la abstracción fueron perfiladas, se preguntaban unos a otros cómo podían mejorar su comprensión y que palabras eran las más acordes para escribirlas, el proceso de relación de esquemas conceptuales se hacía presente y con él la construcción de significados. Terminaron el escrito antes de tiempo. La alternativa fue que hicieran otro texto con un tema escogido por ellos. Esta actividad fue realizada con toda intención, pues la educadora quería comprobar si los alumnos podían aplicar la metodología de la pregunta a otro tópico y así fue; además para tener una sesión libre (con otro texto) para que comprendieran que lo que se realizaba era una actividad como cualquier otra. Empezaron el proceso de composición, escogieron temas concretos y abstractos, eso se respetó. Al empezar a escribir comenzaron las preguntas nuevamente y se pudo observar la complejidad del proceso de producción, aún teniendo las ideas les costaba expresarlas. Ellos se percataron de ese hecho, aprovechándose la oportunidad para destacar la importancia del proceso de recursividad y de por qué se tiene que escribir sobre lo mismo más de una vez. Continuaron el texto en ese proceso de preguntas y construcción de significados. Hubo momentos en que hacían interrogantes que no eran tan fáciles de responder porque los temas que escogieron necesitaban cierta preparación, gracias a la habilidad para relacionar acontecimientos se podía satisfacer las exigencias del alumno. Ante esta situación se les motivó a que escribieran lo que se les ocurría, que no tuvieran miedo de expresar sus ideas, que luego

se corregiría. Se destacó la importancia de escoger un tema conocido por ellos. Se terminó esta sesión quedando todo a medias para continuar la próxima clase.

Sesión Siete

Definición de la Estructura Textual. Evaluación.

En esta sesión se comentó sobre los resultados del texto elaborado, llegando a la conclusión que si querían perfilarlo se tendría que dar otras sesiones de clase, aspecto que era imposible por el tiempo y porque ellos tenían que continuar con sus actividades normales. Seguidamente se explicó sobre la metodología aplicada con respecto a su estructuración y la tipología textual que arroja su ejecución completa. Así mismo, lo que significa la organización de la información, haciendo alusión a que todo texto está conformado por tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Se relacionaron estos segmentos con las preguntas respondidas de tal manera que comprendieron que tal como estaban organizadas remitían a estos tres grandes apartados o niveles jerárquicos. Hubo preguntas y respuestas determinadas por la interacción significativa.

En este intercambio fue notable el desconocimiento del texto expositivo, por lo que se aprovechó el momento para señalar el tipo de relaciones retóricas que contiene y la importancia que tiene dominarlas, pues garantizan la ejecución de otros, además la aplicación que tiene hacia otros niveles de aprendizaje. Seguidamente se propició una discusión para evaluar parte del trabajo realizado: aplicación de la pregunta anexa, el proceso de producción y el portafolio; se les manifestó lo importante que era escuchar su opinión, que pensarán antes de responder. En adelante detalles.

Aplicación de la pregunta anexa. Ayudan a expresar las ideas, pero falta conocimiento para relacionar las palabras y expresar más. Aprendimos lo que significan

algunas categorías, pues las preguntas que contienen ayudaron a comprenderlas. Anteriormente se ignoraba lo que significaba hacer un análisis y se logró entender gracias a las interrogantes que se responden al realizarlo. Con ellas se puede hacer un texto expositivo. Algunas preguntas son complejas y difíciles de responder porque se tienen que relacionar con otros aspectos; hace falta leer sobre el tema. La ayuda de los compañeros y de la profesora fue importante para poder terminar el texto.

Proceso de producción. Aquí se realizó la evaluación considerando las fases de la metodología, expresaron al respecto, la situación de comunicación hacía recordar lo que se estaba haciendo: producir un texto de calidad, y como se tienen que organizar las ideas porque “alguien” las lee y tiene que comprenderlas. Permite pensar en la persona que leerá el escrito. El escritor se ubica en el papel de lector.

Hacer el texto libremente, sin temor a preguntar y con la ayuda de los compañeros gustó mucho, destacaron al respecto que siempre el docente impone que “no se copien” pero, en este caso particular fue diferente. El diálogo abierto facilita intercambiar las ideas y así se pueden producir otras recordando y relacionando los conocimientos que se tienen. Durante el proceso de corrección de escrito se reflexiona y se toman decisiones porque se incluyen los planteamientos que se consideran pueden ser lo mejores. La corrección seguida del mismo texto no es agradable, aburre estar en lo mismo siempre.

Portafolio. Se entregaron los textos realizados y se les aclaró que aparte de su opinión también iban a autoevaluarse indicando por escrito la nota que consideraban se merecían. En función de esto, señalaron: permite comparar los textos escritos y así se

observa el avance. Sirve de guía para mejorar el texto nuevo, ayuda a reflexionar sobre lo que se hizo para hacerlo mejor.

Se solicitó que compararan el pretest con los escritos realizados, expresaron lo siguiente: las preguntas ayudaron a incluir aspectos en el texto. Exclamaron ¡profesora observe el inicio y véalo ahora! ¡que diferencia!.

Ante esta opiniones se manifestó un ambiente de interacción significativa donde se valoró el trabajo realizado por ellos destacando el proceso de producción desarrollado y las repercusiones que podría tener. Esta sesión de clase se desarrolló de esta manera para tomar en consideración los argumentos teóricos de la investigación y experimentar asimismo, la participación activa del educando, dándole la oportunidad de expresar sus pensamientos y sentimientos; aspecto que sin duda, propicia la autonomía de criterio y la confianza de los aprendices elevando su estima.

Sesión Ocho. Postest. Despedida.

En esta oportunidad se les entregó el postest para que lo realizaran. Terminaron rápidamente y se les solicitó lo revisaran con detenimiento, porque la idea era hacerlo excelente. Así lo hicieron. Se les manifestó que tendrían su nota tan pronto se revise y que la autoevaluación realizada por ellos se promediará con la obtenida durante el proceso. Así se hizo y los resultados fueron entregados a la profesora de la materia. La despedida fue muy agradable y se expresó con mucha sinceridad las gracias porque sin ellos hubiese sido imposible realizar esta fase tan clave en la investigación.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS RESULTADOS

Análisis de los Resultados

Los resultados de este estudio se describen en el presente capítulo. Para obtener los datos se utilizaron los textos elaborados por los alumnos evaluados a través del instrumento diseñado para tal fin, esto permitió responder las preguntas formuladas anteriormente en el Capítulo II. Se presentan considerando dos aspectos: el cuantitativo y el cualitativo. En el primer caso para relacionar los hechos se usa un análisis cruzado (tabla dos x dos) donde se observa claramente las medias de los grupos con respecto a las dimensiones medidas y el estadístico utilizado, quedando así estudiada la naturaleza de las relaciones (Kerlinger, 1997). Se responden aquí las preguntas que orientaron la investigación, para tal efecto se tomaron los niveles de significancia: 0.05 y 0.01.

En el segundo caso se realiza una evaluación cualitativa de los textos escritos considerando los indicadores referidos a cohesión, coherencia y formalidad de la escritura; con ello se justifica el análisis cuantitativo y se evalúa el progreso del aprendiz que garantiza el desarrollo de la habilidad para producir textos de orden expositivo. Para este análisis se incluyen textos de diferente calidad (pretest, textos durante el proceso y postest), el primero es independiente de los demás, se presenta como evidencia de las debilidades presentes en los aprendices, pues en todos, las mismas diferían; el segundo y los sucesivos corresponden a un alumno en particular. En adelante se presentan los análisis respectivos.

Pregunta 1.

¿Existe alguna diferencia significativa en la calidad del escrito entre los sujetos que hicieron de grupo control y experimental antes de realizar el entrenamiento?.

La realización del pretest de producción escrita confirmó las expectativas sobre la equivalencia de los grupos, el Cuadro 6 lo evidencia.

Cuadro 6

Comparación de Medias entre los Grupos Control y Experimental
antes de realizar el Tratamiento.

Grupo	N	Pretest			
		\bar{X}	σ	s	τ
Experimental	20	15,35	1,45	42,55	2,079
Control	20	14,4	1,35	36,4	
p < 0.01					

De acuerdo a lo que se presenta en el Cuadro 6 puede afirmarse que la diferencia entre las medias no es significativa ($p < 0.01$), prácticamente a este nivel de significancia las medias son iguales; lo que permite inferir que los grupos fueron equivalentes.

Por otro lado, la igualdad de los grupos constata que otras "condiciones" no estuvieron presentes para determinar el efecto de la pregunta como recurso para la producción escrita; lo que a su vez evidencia que otras variables que podrían afectar la variable dependiente fueron controladas, con esto también se evalúa los argumentos descritos en la metodología, es decir, la asignación al azar de los grupos que hicieron de control y experimental.

Pregunta 2.

¿Existe una relación estadísticamente significativa entre la pregunta como recurso para la producción escrita y la calidad del texto elaborado una vez que los estudiantes han sido entrenados?

Cuando se comparan las medias obtenidas en el pretest y postest del grupo experimental se evidencia que la calidad del escrito mejoró considerablemente, lo que permite expresar que se encontró una relación estadísticamente significativa entre la pregunta como recurso para la producción escrita y la calidad del texto ($p < 0.05$ y 0.01). Se constata aquí la efectividad del tratamiento. El Cuadro 7 demuestra esta afirmación.

Cuadro 7

Representación de las Medias Pretest Postest del Grupo Experimental

Variable	Grupo Experimental					
		Pretest		Postest		
	N	\bar{X}	\bar{X}	σ	s	τ
Calidad del Texto	20	15,35	25,9	0,8	3,56	13,876
						$p < 0.01$ $p < 0.05$

El Gráfico 1 representa mejor esta diferencia de medias, en él se demuestra el comportamiento del aprendiz en la elaboración del texto de orden expositivo después de haber recibido el tratamiento.

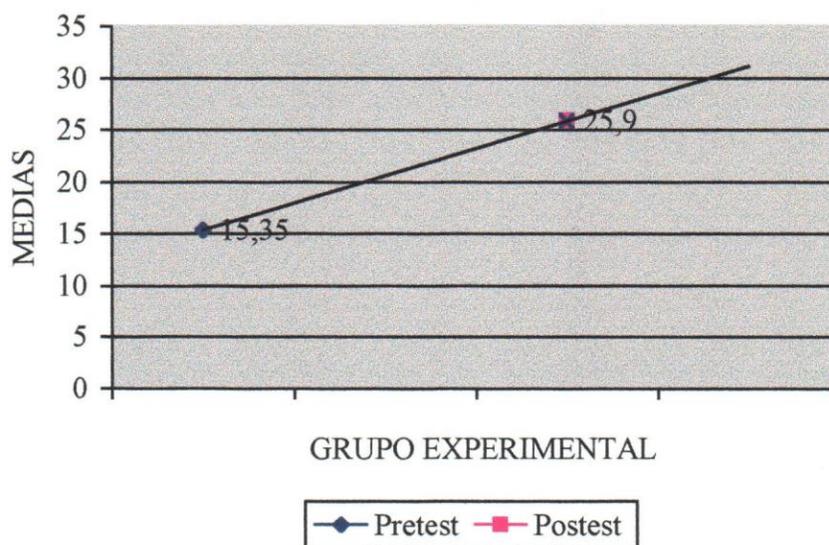


Gráfico 1. Efecto de la Pregunta Anexa en el Grupo Experimental.

Pregunta 3

¿Cuál es la relación existente entre la calidad del texto y la pregunta como recurso para la producción escrita en los sujetos que hicieron de grupo control y experimental una vez finalizado el tratamiento?

Los datos que se muestran en el Cuadro 8 demuestran que el grupo experimental presentó un comportamiento superior con respecto a la habilidad para producir textos de orden expositivo. Las condiciones presentadas en cuanto al desarrollo de estrategias para producir escritos difiere de las del grupo control, ellos conservaron casi igual las puntuaciones en relación al test de entrada, es decir, ninguna mejoría se manifestó.

Cuadro 8

Diferencia de Medias del Postest Grupo Control y Experimental
con los Estadígrafos y Estadísticos Utilizados.

Grupo	N	Postest			
		\bar{X}	σ	s	τ
Experimental	20	25,9	2,84	15,38	17,49
Control	20	13,65	2,73	32,55	

p<0.01 p<0.05

Observando los datos que aparecen en el Cuadro 8 se reconoce que la diferencia entre las medias del grupo no entrenado con respecto al experimental es significativa ($p < 0.01$ y 0.05). La calidad del texto escrito es superior en el grupo que recibió el entrenamiento. Se comprueba así desde el punto de vista estadístico, la efectividad de la pregunta como recurso para la producción escrita de textos de orden expositivo, por lo que, el objetivo general queda determinado.

La representación gráfica de estos datos (Gráfico 2) evidencia que la variable calidad del texto expositivo permitió obtener diferencias entre los grupos, lo que favorece la comparación entre ambos. Si se toma en consideración que ambos grupos fueron iguales antes de realizar el tratamiento, la metodología de producción es efectiva.

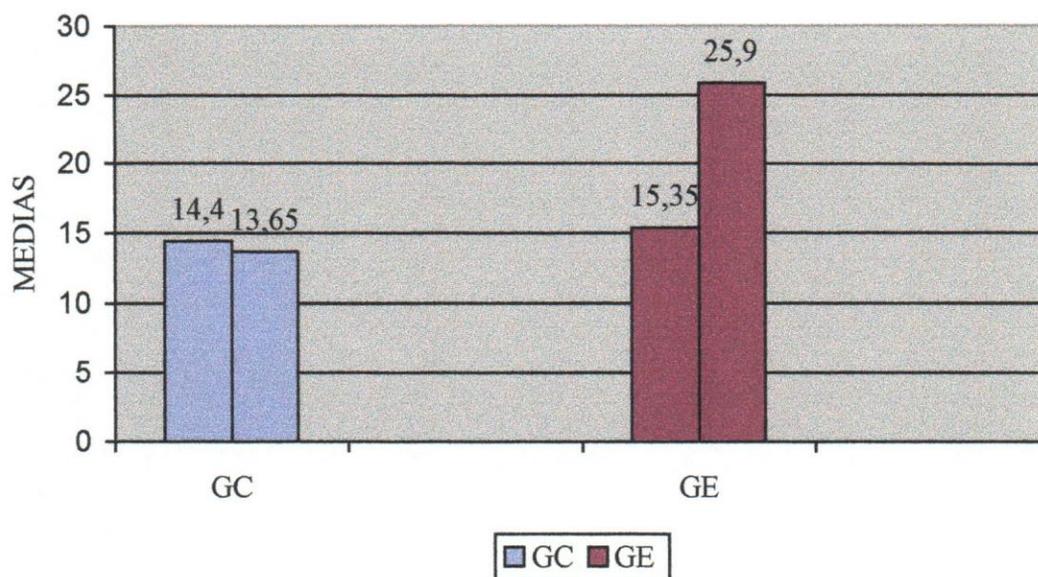


Gráfico 2. Representación de las Medias de los Grupos Control y Experimental Postest.

Como puede observarse el análisis cuantitativo producto de los datos obtenidos demostró la efectividad de la pregunta anexa como recurso para la producción escrita de textos de orden expositivo, la habilidad desarrollada en los aprendices permitió obtener finalmente textos de calidad.

Análisis Cualitativo

Cohesión

Los indicadores a evaluar con respecto a la cohesión se refieren a la aplicación de: la coma, el punto y coma, el punto y aparte; conectores y relacionantes; concordancia sujeto verbo; pronombres demostrativos y sinónimos. El análisis se hizo en este mismo orden secuencial. Seguidamente se presentan los textos escritos tal como fueron elaborados por los alumnos con sus respectivos análisis.

Texto antes del Tratamiento (Pretest)

La "Contaminación"

La contaminación afecta al mundo pero ciertas áreas más que otras, la contaminación afecta a las personas de una forma grave por erupciones en la piel, de parte interna externa de nuestro cuerpo y más, la contaminación se debe a los desechos tóxicos producidos por las empresas básicas de nuestro país y del mundo y cada vez hay más contaminación en el mundo entero debemos cuidar de nuestro mundo evitando que la basura de las empresas sean arrojadas a nuestros océanos, bosques. Tenemos el derecho y deber de cuidarlo para que nuestros hijos tengan un planeta limpio sin contaminación y no un mundo de desechos y contaminación debemos tratar de cuidar nuestro país evitar la contaminación.

Cohesión

Se observa en este texto que se utiliza la coma, sin embargo, se coloca en algunas oraciones que conforman el párrafo, pero, no después de los conectores ni en los elementos análogos. El punto y coma es inobservable, caso contrario ocurre con el punto y aparte, este se usa adecuadamente.

El uso de conectores se observa escasamente, el más notable es la conjunción "y" con excesiva repetición. Como este texto estuvo conformado por un sólo párrafo no se evidenció la presencia de relacionantes entre ellos.

Con respecto a la concordancia sujeto verbo puede decirse que muy pocas oraciones presentan al inicio esta armonía, pero en la medida que la ampliaban se perdía, presentándose en su lugar una ruptura con respecto a la persona y el número que constituyen la oración.

En este texto no se observó la presencia de sinónimos y pronombres demostrativos.

Coherencia

Con respecto a este indicador puede decirse que hubo producción, empero fue escasa. No se observa la elaboración de proposiciones que definen el primer nivel jerárquico de todo texto, por lo que fue difícil precisar cual fue la idea introductoria o relevante del tema, lo que originó un despliegue desarticulado de enunciados imprecisos e incomprensibles. Se escribió “mucho” pero con muy poco contenido; además se denota confusión en los planteamientos lo que facilita expresar que lo expuesto no está claramente redactado. En definitiva no se formuló una macroestructura, por tanto, la estructuración de la información es inadecuada. El texto es incoherente.

Texto antes del Tratamiento (Pretest)

“La Contaminación”

La contaminación es uno de los problemas mas grandes que presenta el mundo. La contaminación se encuentra exparsida en el medio ambiente y cada vez se incrementa con mucha rapidez, afectando asi, la vida humana, vegetal y animal, ademas que por otra parte deteriora la capa de ozono que nos permite respirar.

La contaminación es uno de los problemas o males mas grandes que ha creado el ser humano y que ahora no puede detener su avance. En todo el mundo se presentan muchos casos de enfermedades, muertes por causa de la contaminación, y una de las enfermedades más grandes que enfrenta el hombre es la intoxicación pulmonar.

Hay personas que han dejado de vivir en ciertas areas por causa de la contaminación.

El humano se ha representado como el mayor destructor del ambiente, dañando así su vida y la de todos los animales y vegetales.

Ya en todo el mundo hay tantos tipos de contaminación que es difícil y puede ser imposible de controlar, entre algunos tenemos: la quema, tala, la fabricación de productos químicos dañinos, las empresas lo cual es uno de los mayores contaminantes, y uno de los mayores creadores de la contaminación y cómplice de la destrucción de medio ambiente el "Hombre".

La contaminación es tan grande que es difícil de encontrar un lugar sin contaminación por eso es preciso que el ser humano tome conciencia del problema existente.

Cohesión

En este texto se observan ciertos indicadores utilizados más adecuadamente, tal es el caso de la coma y el punto y aparte. Sólo la coma está ausente después del conector. El punto y coma es inobservable.

Es notable que el alumno utiliza algunos conectores y relacionantes lo que ayuda a dar más unidad al texto facilitando más su comprensión; sin embargo, los mismos no se observan para relacionar un párrafo con otro lo que denota cierta falta de correspondencia entre ellos.

En este texto la relación entre el sujeto y el verbo es más notoria. En ciertas partes, tal es el caso, por ejemplo, del penúltimo párrafo, se evidencia una falta de relación sintáctica.

El uso de sinónimos y pronombres demostrativos no se observó.

Coherencia

En esta producción se observa que se hizo el intento de partir de una definición, empero, faltaron enunciados que la conformaran como tal. El texto tiene elementos que se vinculan o complementan entre sí lo que facilita decir que las proposiciones siguientes tienen cierta relación con las precedentes, pero, hay detalles que tienden a repetirse e incluso les falta redacción. Se considera que el texto producido se aproxima hacia una macroestructura mínima, tiene cierto grado de coherencia o de comprensibilidad, además se trató de formular la síntesis.

Texto durante el Tratamiento (praxis de la pregunta anexa)

La Contaminación

Son desechos y sustancias tóxicas que se desenvuelve rápido en el ambiente, al igual que la contaminación es todo aquello que el ser humano desecha al medio ambiente.

La contaminación puede presentarse de muchas formas, tamaños, colores, olores, etc. la contaminación la mayoría de las veces tiene un olor desagradable y su forma no es agradable.

Tiene sustancias químicas dañinas al igual que desechos tóxicos, el resultado de la quema que es el humo, es decir, que está formada o tiene una gran variedad de componentes, sustancias, etc.

La contaminación funciona como un mal destructor del ambiente y la atmósfera al igual que todo lo que la rodea, envenenando o contaminando las plantas, el agua, el aire que respiramos el suelo donde caminamos.

Hay muchas clases de contaminación y entre ellas tenemos: contaminación del suelo, aire, atmosférica, rural, vegetal y humana... y aun sabiendo más que el ser humano no sabe o se imagina.

Se puede dividir como los causantes tales como: el ser humano, las industrias, la tala y la quema, las sustancias químicas, etc.

La contaminación se parece o se asimila a un cáncer no curable que afecta a todos y se encuentra esparcido sin control ni cura.

La contaminación se diferencia a mucho, tal como, un medio rural con árboles, flores, animales, plantas con abundante oxígeno a una ciudad con exceso de contaminación, suciedad, etc.

Se origina por la irresponsabilidad del hombre ya que él es uno de los mayores factores que origina la contaminación, también los desechos tóxicos, o la basura, o por el humo de la quema, sustancias tóxicas.

Tiene un efecto destructivo en todos los aspectos social, personal, ambiental, etc. ya que contamina o envenena todo aquello que lo huelga, lo toque, afecta el eco – sistema y lo que lo rodea. Al igual que afecta la vida vegetal y animal.

Tiene una consecuencia devastadora y destructora sobre el mundo y lo que se encuentra dentro de él, afecta a todo objeto vivo, lo cual nadie está a salvo de este mal.

La contaminación se produce en todas partes: en la ciudad, en el hogar, en el aire, el suelo, en nosotros mismos, la contaminación se produce en todas partes. Se produce en todo momento, a cualquier hora, minuto o segundo y de un modo creciente y rápido. No

tiene importancia ya que este es un mal maligno que perjudica y presenta muchos problemas como en el ser humano intoxicación y en los alimentos.

Una de las soluciones es que el ser humano se de cuenta de lo que ha creado y tome en cuenta la vida de todo ser u objeto viviente.

Cohesión

Al analizar este texto se observa que usa la coma cuando escribe los elementos análogos y las oraciones breves, pero, no después de los conectores y relacionantes. El punto y coma es inobservable, caso contrario ocurre con el punto y aparte.

En lo que se refiere a los conectores y relacionantes usa algunos, en su mayoría y, ni, o, ya que, es decir; no obstante, faltaron los que definen más claramente una estructura textual expositiva. No se observan al inicio de los párrafos para indicar la vinculación entre ellos.

La praxis de la concordancia sujeto verbo se observa, pero, en algunas oraciones tal relación se interrumpe por la inarmonía que se presenta entre el número y la persona; por ejemplo: son desechos que se desenvuelve.

La utilización de sinónimos y pronombres demostrativos es nula. En su lugar se aprecia la repetición que resta comprensibilidad a la producción.

Coherencia

La estructuración de la información está tomando un poco más de forma. Se hace lo posible para producir una idea introductoria o la definición del tema que remite al primer nivel jerárquico de toda estructura textual; en cambio, no está muy clara. Se observa un conjunto de proposiciones vinculadas a la primera que denotan que parten de una referencia y quiere ampliarla y completarla con sus respectivos detalles.

Se manifiesta en esta producción la yuxtaposición de los párrafos con respecto a un referente, no obstante, faltan nexos que podrían ayudar a conformar la unidad textual. La producción puede considerarse como aceptable coherentemente, hubo la conformación medianamente completa de la macroestructura.

Texto durante el Tratamiento (aplicación de la recursividad)

La Contaminación

Es una infección producida por el ser humano, que se encuentra esparcida en nuestro alrededor; es causante de muchas enfermedades y a veces de la muerte. Está dividida en: contaminación del aire, del suelo, del agua, sónica; y, es producida por las industrias nucleares, la tala y la quema, el derrame de petróleo, al igual que desechos tóxicos.

Es destructiva e impura que infecta y destruye el organismo de todos los seres vivos, contaminado así: las plantas, los animales, el aire, el agua y nuestra propias vidas. Existen muchas soluciones para detener esta plaga, tales como:

- El consumo menos de cigarrillo
- La colocación de filtros de purificación de aire en las fábricas
- Disminuir la tala y la quema.
- Reciclar en vez de desechar.
- Protegiendo nuestras aguas etc.;

todo esto puede ser posible cuando el hombre tome conciencia y decida actuar, sin embargo, es difícil destruir la contaminación, ya que, actualmente, el ser humano no puede detener la creación de esta; por esta razón la fas de la tierra tendra que vivir con este infectante del ecosistema.

Para finalizar en definitiva, la contaminación es parte de nuestras vidas, vive dentro de nosotros al igual que afuera.

Cohesión

En la producción es notable el uso de la coma al escribir los elementos análogos, los conectores y relacionantes; así como también después de las oraciones breves. Se emplea el punto y coma en la separación de segmentos conformados por oraciones separadas por coma; se usa el punto y aparte.

La utilización de los conectores y relacionantes se hace presente para dar mayor unidad al texto. Se incorporan otros como: sin embargo, en definitiva; que permiten expresar que la producción tiende a consolidar la superestructura del texto, y por ende su macroestructura.

La producción presentó concordancia sujeto-verbo. La armonía en número y persona se hace evidente, lo que facilita la comprensión de los significados más claramente.

La presencia de pronombres demostrativos y sinónimos se manifiesta, aunque no excesivamente, por tanto, en la producción se observa la incorporación de otros términos que evitan la repetición, aspecto que repercute considerablemente en la comprensibilidad del texto. Esto denota que mientras más palabras se incorporen a un escrito se enriquece su vocabulario y por ende su calidad.

Coherencia

Considerando los textos anteriores, se afirma que esta producción es coherente, aunque no completamente. En ella se revela la presencia de ideas que evidencian que existen otras siguientes que conforman en definitiva la macroestructura semántica. Las

categorías utilizadas inducen a discriminar la información de tal manera que se incorporan los significados relevantes con sus detalles. Existe correspondencia entre las ideas siguientes y la precedentes lo que ayuda a dar más unidad al texto y por consiguiente coherencia. Sólo en la síntesis o último nivel jerárquico que conforma la macroestructura, se manifiesta cierto grado de incoherencia, esta incompleta, empero, se intentó hacer.

Es importante expresar también, que el aprendiz trató de resumir la información, tratando de escribir sólo aquella que consideró relevante.

Postest

La Contaminación

Es una alteración que ocurre en el organismo o en el ambiente dañándolo completamente hasta destruirlo. Es producida por el ser humano, se encuentra en casi todos los lugares, está esparcida casi totalmente en nuestro alrededor está compuesta principalmente por desechos tóxicos y materiales que difícilmente pueden degradarse. El ejemplo más claro que tenemos de ella es la basura que arrojamos inconscientemente en la calles y avenidas por donde circulamos. En el ambiente encontramos diferentes tipos de ella, a continuación mencionaremos algunas: la contaminación del aire, la sónica, del suelo originada por la tala y la quema, la nuclear, del agua que es causada principalmente por los derrames de petróleo y desechos tóxicos.

Es causante de muchas enfermedades, al mismo tiempo es destructiva e impura porque afecta y daña el organismo de todos los seres vivos causando la muerte. Esta se puede comparar con las enfermedades más mortíferas con las que hemos convivido desde hace mucho tiempo: el cáncer y el SIDA. Estas infecciones todavía no tienen cura,

la contaminación está igual, pasan los años y el hombre no ha encontrado una respuesta para solucionar este problema; sigue creciendo y cada vez ocupa mayores espacios porque la población crece de la misma manera que la inconsciencia del ser humano. Sin embargo, aunque el problema no se puede solucionar totalmente, existen muchas soluciones para disminuir o detener esta plaga que puede llegar a convertirse en mortal, tales como:

- Disminuir el consumo de cigarrillos.
- La colocación de filtro de purificación de aire en las fábricas.
- Reducir la tala y la quema.
- Echar la basura en su respectivo lugar.
- Reciclar en vez de desechar.
- Sustituir los productos con spray.
- Proteger nuestras aguas no vertiendo sustancias tóxicas, etc.

Todo esto puede ser posible cuando el hombre tome conciencia y decida actuar, sin embargo, es difícil eliminar totalmente la contaminación, ya que, actualmente, el ser humano no puede detener el avance de esta ni de las sociedades, por esta razón, la faz de la tierra tendrá que vivir con esta infección del ecosistema por siempre.

Ante este problema, es de vital importancia que el hombre busque soluciones e intente minimizar este mal, porque nuestro planeta está en peligro de extinción.

Cohesión

La producción presentó el uso adecuado de los signos de puntuación: coma, punto y coma, punto y aparte; no obstante, pudo utilizar más el punto y coma al escribir oraciones con las ideas completas.

En lo referente a los conectores y relacionantes se considera que para el nivel en que los alumnos encontraban, su uso es satisfactorio. El texto denota la utilización variada de ellos, por lo tanto, las proposiciones que lo conforman se enlazan unas con otras formando una secuencia continua de ideas que facilitan entenderlo.

La concordancia sujeto verbo mejoró considerablemente. La armonía entre el número y la persona es notoria.

Aunque la utilización de sinónimos y pronombres demostrativos no es muy frecuente, se lograron las expectativas; pues, el aprendiz los incorporó al texto evitando repeticiones y enriqueciendo el vocabulario del mismo.

Coherencia

Tomando en cuenta los argumentos del marco teórico se considera que la producción es coherente. El texto lo conforman ideas que revelan la macroestructura semántica. Se inicia con una definición que puede calificarse como completa ubicando al lector sobre lo que viene después. Luego esa proposición se amplía con sus respectivas ideas subordinadas incorporándose todos aquellos elementos (análisis, causa, consecuencia, etc.) que evidencian que parten de un hecho para explicarlo; los detalles también se añaden constituyendo todos una unidad que permiten fácilmente entenderla; este hecho denota una estructura organizativa de la información de tal manera que se puede apreciar en ella los tres apartados que constituyen toda estructura textual: introducción, desarrollo y conclusión. También el conjunto de características enunciativas definen el tipo de discurso.

Por otro lado, se observa que el texto quedó conformado sólo con las ideas que se consideraron pertinentes; las categorías de alto nivel no fueron profundizadas, pero, se

lograron las expectativas, en este sentido es importante referir que el aprendiz en la medida que depuraba el texto sólo dejó lo que para él fue significativo, aunque pudo tal vez, ampliar más su nivel de abstracción.

Formalidad de la Escritura

Se evalúa en forma global porque lo más importante en este estudio fue el proceso de producción. La presencia de errores ortográficos estuvo presente en las producciones, sin embargo, se fueron corrigiendo en la medida que el texto se perfilaba, para ello se utilizaron las ayudas complementarias: diccionario, compañeros y docente.

Interpretación de los Resultados

Comprobada la efectividad de la pregunta anexa como recurso para la producción escrita a través de la técnica estadística utilizada, se afirma que los resultados obtenidos avalan los soportes teóricos que conforman el estudio. Detectar el nivel cognitivo de los aprendices con respecto a la producción de textos de orden expositivo antes del tratamiento, evidencia lo que sostienen autores como Borjas (1999); Gall, Gall, Jacobsen y Bullock (1994); Rodríguez (1989); al decir que el lenguaje escrito es poco desarrollado, los alumnos son entes transcriptores y en las aulas desarrollan el proceso de escritura a través de la toma de apuntes breves, llenar espacios en blanco y formatos breves. Lo que a su vez denota la ausencia de una interacción significativa donde se promueva el dominio de cualquier estructura textual en cuanto al orden jerárquico se refiere (Introducción, desarrollo y conclusión); y la práctica del aprendizaje en ambientes alejados de instancias auténticas, significativas y constructivas; propias de las teorías del aprendizaje que consideran al sujeto como factor principal de todo proceso de intercambio de experiencias.

Los resultados indican que desarrollar una metodología para producir textos de orden expositivo con los elementos determinantes de la misma en un ambiente caracterizado por el aprendizaje significativo y cooperativo, favorece trascendentalmente el comportamiento de los aprendices, porque se ubican en otro nivel muy diferente al inicial: lograron desarrollar el proceso de producción esperado, es decir, que la expectativa supuesta en relación a la efectividad de la metodología fue lograda. Esto apoya fielmente las afirmaciones de Beltrán (1996) cuando expresa que el aprendiz en un ambiente de interacción significativa reestructura completamente sus esquemas cognitivos.

Aparte de esto, se sintió y experimentó la presencia de los procesos afectivos, comunicativos y de inserción social que definen la praxis de estos aprendizajes, que a su vez, produjeron elevación de la estima, participación en la toma de decisiones, emisión de juicios, apoyo entre compañeros, la autoevaluación, coevaluación, reflexionar sobre la práctica, etc. aspectos que han sido confirmados en numerosas investigaciones y que los sostienen ciertos autores, entre ellos, Cassany et al, 1998; Cool et al, 1993; Ferreiro y Gómez, 1996; Figueroa et al, 1998; Mc Cormick, 1997; Muñoz y Lerner, 1997; Ríos, 1999.

Aplicar la metodología de producción a través de la pregunta anexa organizada (partiendo de la idea introductoria, seguidamente de las relaciones retóricas que caracterizan el desarrollo y finalmente llegar a la síntesis) y en consecuencia construir un texto de orden expositivo, fue un hecho importante, considerando que tradicionalmente se elaboran los escritos partiendo de estructuras textuales ya definidas. Transformar ese esquema rutinario significó constatar que el alumno cambia de actitud y que está muy

lejos de ser un ente pasivo, pues se evidenció que el sistema de procesamiento se activa inmediatamente ante la pregunta tratando de dar respuestas a las interrogantes planteadas y emitir en definitiva un juicio lógico y pertinente al caso.

En este sentido, se afirma que la pregunta anexa es un recurso completamente constructivo y elaborativo, por cuanto, permite construir conocimientos, facilita generar ideas y transformarlas en unidades de información más complejas. Este planteamiento invita a expresar muy conscientemente, que en la transformación del conocimiento llevada a cabo en el sistema de procesamiento de información del aprendiz, se manifiestan muchos otros procesos subyacentes (relaciones y conexiones internas lógicas de términos) que demuestran la expresión de los procesos cognitivos en toda su complejidad, de tal manera, que es indudable la intervención viva del sujeto. La revisión especializada demuestra estas afirmaciones (Hernández y García, 1988; Meyer, 1984; Poggioli, 1997; Ríos, 1999).

En este mismo orden de señalamientos, es significativo expresar que las cuestiones de mayor complejidad tales como: diferentes puntos de vista, problemas que plantea, entre otras; fueron las más difíciles de responder por la mayoría, pero, en forma parcial, no completamente. Esto revela que las estrategias de elaboración, y así lo sostiene Hernández y García (1988) son la base de los procesos cognitivos, pues mientras más el alumno las practique y las asuma como fundamentales en el proceso de aprendizaje, más herramientas tendrá para emitir juicios críticos y de valor.

Esta realidad experimentada indica que el proceso tradicional de aprendizaje elude la praxis de los procesos cognitivos complejos o de mayor dificultad, en consecuencia los educandos carecen de los cimientos necesarios para emprender tareas

de alto nivel; en este estudio, el papel desempeñado por el educador, el método de intercambio de experiencias, la técnica del taller y la evaluación trabajada fueron determinantes para emprender cambios profundos que favorecieron en gran medida el desarrollo cognitivo del sujeto y el resultado obtenido con relación a la metodología de la pregunta anexa.

Por otro lado, tradicionalmente se ejecuta la práctica de la escritura en forma individual y la comunicación entre el docente y el aprendiz es prácticamente nula, tal vez, se presenta sólo para seguir instrucciones en un diálogo de preguntas y respuestas; autores como Albornoz (1991); Esté (1993); y Pérez (1998); confirman este supuesto al expresar que la práctica del aprendizaje significativo se observa muy poco en el aula y que los métodos usados por el docente están divorciados del momento histórico, por tanto, merecen una profunda transformación; evidentemente, y de acuerdo con los resultados obtenidos, estas afirmaciones son ciertas.

El estudio realizado apoya completamente esta transformación a la que aluden estos y otros autores conscientes de la realidad educativa vivida en las aulas. El educador tiene que transformarse y practicar retos que signifiquen una formación integral del sujeto. El proceso de mediación donde se manifieste la comunicación abierta entre el alumno y el docente es significativo y determinante para promover los cambios. En el proceso de escritura la mediación significó “desbloquear” al aprendiz, por tanto, posibilita la expresión. Tal vez, en el caso de un escritor experto no sea necesaria, sin embargo, siempre tiene una herramienta a la mano; pero, en este estudio fue una necesidad determinante, pues, ayudó a darle seguridad al inexperto y permitió la afinidad con el proceso.

Con estas afirmaciones es notable que los resultados obtenidos guardan una estrecha relación con la cercanía personal producto de la mediación y el intercambio de roles presentado. La distancia entre el profesor y el alumno que se manifiesta con regularidad en las aulas, en esta investigación no tuvo cabida. Sobre esta base, se invita entonces, a la transformación plena del docente porque esta experiencia puede muy bien presentarse en cualquier aula de clases siempre y cuando el educador quiera asumir nuevos retos; con seguridad, los resultados serán muy alentadores.

En este mismo orden de señalamientos, se menciona que el intercambio de roles es muy notorio durante el proceso, lo que evidencia que tal separación no existe porque ambos entes prácticamente pueden asumir en cualquier momento el papel del otro. La experiencia de desarrollar el tema libre (narrado en una de las sesiones) permitió constatar aún más este hecho. La selección de este tema implicó trabajar con aspectos parcialmente desconocidos por la autora, por tanto, en el intercambio de preguntas y respuestas, determinado por la reflexión y la retroalimentación; ella fue un alumno más.

Los planteamientos realizados por ellos en diversas oportunidades eran difíciles de responder (al menos en ese momento), esta situación demuestra que el educador también está sumergido en un aprendizaje continuo y la individualidad practicada en las aulas, que produce la separación entre el aprendiz y el educador, es una actitud creada por él, por consiguiente, tiene que sustituirse por nuevos comportamientos donde se manifieste que ambos son constructores del proceso de intercambio de experiencias. Esta afirmación, producto de la praxis sostenida. Apoya fielmente la opinión de autores especializados en la materia, entre ellos, Cassany, et al (1998); y Mc Cormick (1997).

El proceso de mediación en este estudio afianzó la recursividad en el desempeño de la escritura, aspecto muy significativo en la elaboración de un texto de calidad, si se considera que los aprendices fueron escritores inexpertos. Durante este proceso es cuando se necesita realmente el apoyo del mediador porque el alumno empieza a preguntarse qué escribir, qué frase conviene más, etc. y en esa toma de decisiones, en la que, borra más de una vez, conviene la presencia de un estímulo que refuerce su capacidad creadora y que le de confianza y seguridad sobre lo que hace, en consecuencia él se anima y expresa con más optimismo sus ideas afianzando así su proceso productivo. Estas afirmaciones apoyan los soportes teóricos a los que arguye Cassany, et al (1998); Jolibert (1998); y Mc Cormick (1997).

Así, se expresa que el docente tiene que transformar el rol que desempeña y considerar al aprendiz como un sujeto que presenta fortaleza y debilidades, y que, como él, está en un continuo proceso de aprendizaje para afianzar cada vez más sus potencialidades. Aparte de esto, también tiene que internalizar que todo desarrollo de habilidades, y así lo manifiesta Camps y Castelló (1996), particularmente el de la escritura, es un proceso, y bien complejo, que implica satisfacer necesidades para poder crear bases sólidas que van a permitir en su momento oportuno un desempeño eficaz.

Por otro lado, la técnica del taller también resultó importante para obtener los resultados esperados. El diálogo abierto entre los estudiantes durante el proceso de producción de textos de orden expositivo fue bastante significativo. Ayudó a los mismos a expresar ideas, formular preguntas y crear nuevos conocimientos a través de la abstracción; lo que sin duda, permitió que elaboraran mejor el escrito. Aunque se reconoce que después de la conversa, la actitud mostrada, era la de terminar el texto de

manera individual, es decir, que ellos “recogían” la información que necesitaban, la procesaban y finalmente, solos ejecutaban la tarea. Asimismo, leer ciertos escritos al comenzar cada sesión con participación de los demás alumnos y comentar las fortalezas y debilidades favoreció al grupo, de tal manera que mejoraron sus textos. Autores como Cassany et al (1998) y Mc Cormick (1997) son apoyados por estos planteamientos.

Escribir sobre el mismo tema durante todas las sesiones de clase (propio de esta técnica) permitió que los estudiantes se centraran en dicho proceso fortaleciendo cada vez más la fase de crítica ↔ evaluación que caracterizó prácticamente la metodología de producción aplicada. Revisar los escritos y sobre ello, corregir y evaluar facilitó ubicar al estudiante como un ente constructivo y que puede hacer la “tarea” cada vez mejor, los textos de orden expositivos elaborados son la evidencia clara de esta afirmación. Aquí se comprueban los argumentos de Graves (1991) cuando señala que el alumno que quiera producir texto que escriba.

Buscar soluciones con apoyo del grupo ante las debilidades encontradas, mostrar modelos de textos escritos y mantener el diálogo abierto conllevó a compartir el proceso de escritura de tal manera que fue un acto “dividido”, donde todos se sentían partícipes del problema del otro.

Antes estos señalamientos, es notable la efectividad de esta técnica, aunque se expresa que origina conversa que si se descontrola, puede traer otros inconvenientes como por ejemplo la desviación del objetivo principal del docente, por tanto, es importante recordar siempre las reglas del juego. En este sentido se recuerda, que el grupo que constituyó la muestra fue de veinte alumnos, esto favoreció en gran medida el proceso. Los comentarios señalados apoyan las investigaciones hechas al respecto.

Autores como Cassany, et al (1998); Cool, et al (1993); Mc Cormick (1997); y Smith (1997); han aportado importantes soportes en esta área y recomiendan esta técnica, propia del aprendizaje cooperativo, como un método valioso para promover el desarrollo de procesos, particularmente el de la escritura.

En este mismo orden de ideas, se expresa que la efectividad de la pregunta anexa como recurso para la producción escrita también fue posible gracias a un plan de acción, sin él se hubiese trabajado a la deriva. Tener un objetivo claro, definido que oriente el trabajo es de una relevancia significativa. Los proyectos de aula, que no son más que las mismas unidades didácticas utilizadas por los docentes, con la salvedad, de que el ente principal es el alumno y el proceso que sigue; fueron una herramienta fundamental. El objetivo plasmado en ellos y que se recordaba en cada sesión de clase se logró. Los alumnos lograron producir textos de orden expositivo de calidad, aunque la misma fue diferente en cada escrito, empero, superaron las expectativas. La práctica y uso de los elementos esenciales de la calidad del escrito evidencian este hecho. Los aprendices lograron organizar la información, después de haber generado en parte, incoherentemente las ideas. Se observó en los escritos una estructuración acorde con el orden expositivo, por tanto, se logró conformar la macroestructura semántica.

Antes de este estudio, todos los participantes demostraron ciertas destrezas en la elaboración del instrumento de entrada, pero, al comparar el texto de salida, la diferencia es notable. Todos aumentaron la calidad en los renglones considerados, demostrándose de esta manera que hubo un cambio de comportamiento: pudieron producir un texto de orden expositivo. Los aspectos semántico, sintáctico y ortográfico, mejoraron significativamente.

Resumen

Se concluye para cerrar este apartado que la realización del mismo fue producto de la aplicación de estadísticos sobre los datos recogidos. Se llegó a demostrar la efectividad del tratamiento en uno de los grupos considerando que los sujetos participantes fueron equivalentes, pues, la diferencia de medias fue significativa; lo que permite inferir que la metodología de la pregunta anexa es un método de interacción significativa eficaz que puede implementarse como alternativa para desarrollar la habilidad de producción escrita.

Estos resultados logran avalarse más profundamente con la realización del análisis cualitativo donde se evalúan los textos considerando los indicadores escogidos para tal fin, demostrándose de esta manera el avance del aprendiz y el progreso del texto, por cuanto, logran producir escritos coherentes partiendo de otros incoherentes.

Estos dos análisis corroboran el hecho de que el proceso de escritura es sumamente complejo. Practicar con los alumnos “un proceso” no es sencillo y más a ese nivel, cuando existen esquemas de conocimientos, creencias y valores que son producto de toda una vivencia; es por ello que, la innovación y transformación de las prácticas educativas tienen que hacerse desde los primeros años de escolaridad para ir creando bases sólidas que luego pueden consolidarse aún más y formar así el educando necesario para enfrentar nuevos retos.

Asumir el rol de mediador del aprendizaje, donde se necesita afianzar la estima y valores es una alternativa y un compromiso que tiene que practicarse y más en los niveles de Educación Básica donde se adolece de atención. La transformación del docente es necesaria, las aulas exigen “otro educador”, un educador capaz de adaptarse y

comprender las necesidades del alumno para poder construir juntos el proceso de formación integral anhelado, un educador capaz de dar y recibir amor, un educador auténtico, sin caretas, en definitiva un educador “persona” que valore y desarrolle los procesos afectivos, comunicativos y cognitivos del sujeto.

Las expectativas de la investigación fueron logradas. La pregunta anexa es efectiva y puede muy fácilmente adaptarse a cualquier nivel educativo y cambiar la categorías de acuerdo a lo apropiado. Promover la escritura desde las aulas tiene que convertirse en una tarea “rutinaria”, sólo así pueden formarse grandes productores de textos.

Cuando un niño (a) comienza a la escuela generalmente quiere escribir, el pinta, raya e imita la escritura mucho antes de iniciarse; entonces ¿qué pasa con esa capacidad creativa? ¿por qué esas ganas desaparecen al poco tiempo de asistir a las aulas y rechazan la escritura? ¿por qué se bloquea?; interrogantes como estas deberían estar en la mente de todo educador y promover estudios que le faciliten responderlas. Esto podría ser un buen comienzo para emprender y consolidar de una manera integral un gran proyecto que involucre los cuatro grandes aspectos que caracterizan al hombre y a la mujer como seres comunicativos: hablar, leer, escribir y escuchar; únicamente así, se apropiaría de lo que le corresponde por naturaleza, su propio lenguaje.

Con estos planteamientos, se espera que los resultados de esta investigación se extiendan y que sean inspiradores de otros trabajos futuros porque existe una realidad innegable: la producción escrita se evade en las aulas; y con la inclusión de estudios pertinentes se podría empezar a solucionar esta problemática tan arraigada en la praxis pedagógica – metodológica tradicional.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Encontrar respuesta a la interrogante qué efecto tiene la pregunta como recurso para la producción escrita en los aprendices de noveno grado, supuso enmarcar la línea de investigación en las dimensiones cognitiva y social de la lengua, que implica a su vez, concebir la escritura como una actividad comunicativa que se caracteriza por ser una actividad dialógica en la que intervienen numerosos procesos cognitivos y que se consolida sobre la base de la recursividad. Desde esta perspectiva se deja al margen la práctica tradicional sustentada en la transcripción de relatos y llenado de formatos breves.

Puntualizar el proceso de escritura de esta manera, significó practicar una metodología de producción constituida por preguntas referidas a ciertas categorías de alto nivel, que ayudó a los aprendices a elaborar textos de orden expositivo una vez que se aplicaban al tema en particular; asimismo, crear un plan de trabajo orientado por proyectos pedagógicos de aula, cuyo protagonista principal fue el alumno y el rol asumido por el educador en el mismo, fue el de mediador del aprendizaje; desde esta visión ambos fueron constructores del proceso.

El procedimiento seguido para ejecutar la metodología de producción permite sostener que las expectativas fueron logradas, los resultados encontrados fueron satisfactorios, es decir, que el efecto de la pregunta como recurso para la producción escrita, es significativo, los alumnos cambiaron de comportamiento con respecto a la hechura del texto.

Los textos de orden expositivo elaborados por los alumnos en el instrumento de salida fueron de calidad. Ellos presentaron en su gran mayoría una estructuración de la información definida que se correspondía con la organización de las diversas categorías y/o preguntas utilizadas para generar información y para determinar la estructura textual correspondiente. Presentaron en su hechura un planteamiento caracterizado por la definición del tema que correspondió al primer nivel jerárquico de todo texto, ideas ampliadas o subordinadas y sus respectivos detalles. Los textos fueron coherentemente aceptables y se corresponden con la metodología de producción aplicada.

Los datos recogidos evidenciaron un progreso en las habilidades de los alumnos para la producción de textos de orden expositivo si se toma en cuenta el texto inicial en donde no se observó una estructuración de la información, pues las ideas expuestas por ellos carecían de una orientación que permitiera ordenar jerárquicamente la información. La praxis de las estrategias de redacción u organización así como también la aplicación del proceso de recursividad, posibilitaron establecer las relaciones semánticas entre las proposiciones para dar unidad al orden expositivo, lo que contribuyó eficazmente a realizar un texto más comprensible al lector. Esto permite inferir que la estrategia significativa de la pregunta anexa, que es por si misma organizativa, fue efectiva para que los aprendices desarrollaran su creatividad al generar las ideas, transformarlas y poder producir en definitiva el texto; aspecto que a su vez, posibilitó el incremento de otros procesos como el afectivo, cognitivo y el comunicativo; esenciales para potenciar la habilidad de producción.

El papel de mediador desempeñado por el educador contribuyó para que los resultados encontrados fueran positivos y significativos; la praxis de la interacción

significativa fortaleció el diálogo entre los entes que conformaban el proceso, de tal manera que el progreso evidenciado en la habilidad para producir textos tuvo su apoyo en la comunicación efectiva practicada, lo que a su vez facilitó expresar, preguntar, reflexionar y escribir sin bloqueo.

En definitiva, en función de los datos obtenidos, es posible recomendar la aplicación de la pregunta anexa como recurso para la producción escrita aquí evaluada, a los diferentes niveles de escolaridad, por cuanto se obtienen resultados satisfactorios. No obstante, la praxis de esta estrategia se puede mejorar en función de las necesidades presentes en las aulas. La realización de otros estudios podrían, así mismo, encontrar otros elementos que pueden reforzar los aquí presentados para contribuir con el avance del aprendizaje referido a la producción, ya que, el fin último de esta y otras investigaciones es ayudar al aprendiz a desarrollar y potenciar su habilidades.

Cassany, D. (1999). Recetas para escribir. San Juan de Puerto Rico: Plaza Mayor.

Castillo, L. y Garvett, Y. (1992). Lenguaje y producción. Memorias del primer congreso de las Américas sobre lectoescritura. Mérida: Ediciones ULA.

Cerezo, A. (1997). Texto, contexto y situación. Guía para el desarrollo de las competencias textuales discursivas. Barcelona: Graó.

Cool, C., Martín, M., Mauri, T., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala, A. (1993). El constructivismo en el aula. Barcelona: Graó.

Cova, C. (1996). Realidad social de Venezuela. Curso de Formación Sociopolítica, Centro Gumilla, 6, 1-15.

Dansereau, D. (1985). Learning strategy research. En Segal, J., Chipman, S. y Glaser, R. Thinking and learning skill. Hillsdale N. J.: Lawrence Erlbaum.

De La Paz, S. y Graham, S. (1997). Effects of dictation and advanced planning instruction on the composing of student with writing and learning problems. Journal of Educational Psychology, 2, 303-222.

Díaz, F. y Hernández, G. (1997). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.

Duplá, F. (1999). La educación en Venezuela. Curso de Formación Sociopolítica, Centro Gumilla, 37, 1-50.

Ertmer, P. y Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. Performance, Improvement Quartely, 6 (4), 50-72.

Esté, A. (1993). El aula punitiva. Caracas: U.C.V. Tebas.

Ferreiro, E. y Gómez, M. (1996). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI.

Figueroa, M., La Villa, M, y Masson, M. (1998). Mejorar la expresión escrita. Cuadernos de Pedagogía, 150, 30-45.

Gall, M., Gall, J., Jacobsen, D., y Bullock, T. (1994). Herramientas para el aprendizaje. Buenos Aires: Aique.

Gómez, E. (1999, abril 12). Masificación como bumerán. El Universal. p.c.4.

Graves, D. (1991). Didáctica de la escritura. Madrid: Morata.

Hardy, L. y Jackson, H. (1998). Aprendizaje y cognición. Madrid: Prentice Hall.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill.

Hernández, P. y García, L. (1988). Psicología y enseñanza del estudio. Teoría y práctica para potenciar las habilidades intelectuales. Madrid: Pirámide.

Ibañez, E. y Mendoza, G. (1995). Entrenamiento para una dura tarea: buscar trabajo. Aula de innovación educativa, 38, 65-69.

Jolibert, J. (1998). Interrogar y producir textos académicos. Vivencias en el aula. Santiago de Chile: Dolmen.

Kaufman, A. y Rodríguez, M. (1993). La escuela y los textos. Buenos Aires: Santillana, Siglo XXI.

Kerlinger, F. (1997). Investigación del comportamiento. México: Mc Graw Hill.

Lampe, A. (1987). El método diagnóstico prescriptivo de la enseñanza de la lectura. Caracas: Ediciones de la UPEL.

Lomas, C. (1999). Cómo enseñar a hacer cosas con las palabras. Barcelona: Paidós.

Martínez, M. (1997). Análisis del discurso. Cohesión, coherencia y estructura semántica de los textos expositivos. Cali: Universidad del Valle.

Mc Cormick, L. (1997). Didáctica de la escritura en la escuela primaria y secundaria. Buenos Aires: Aique.

Meyer, B. (1995). The organization of prose and its effect on memory. Nueva York: North-Holland Publishing Co.

Meyer, B. (1984). Texts dimensions and cognitive processing. Learning and comprensión of texts. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.

Meyer, B. (1982). Effect of discourse type on recall. American Educational Research Journal, 21 (1), 121-143.

Morales, M. (1998). Aprendizaje cooperativo y lenguaje escrito en Educación Básica. Investigación y Postgrado, 13 (1), 201-217.

Muñoz, M. y Lerner, D. (1997). Comprensión lectora y expresión escrita. Buenos Aires: Aique.

Odremán, N. (1998). Reforma curricular venezolana. Prioridad nacional. Caracas: M.E. Dirección General Sectorial de Educación Preescolar, Básica, Media, Diversificada y Profesional.

Pérez, A. (1998). Educar valores y el valor de educar. Parábolas. Caracas: San Pablo.

Pérez, Y., e Iglesias, M. (1997). Desempeño en la escritura de cartas argumentativas y cuentos en alumnos de octavo grado. Clave, 6, 35-43.

Poggioli, L. (1997). Estrategias de adquisición de conocimientos. Caracas: Fundación Polar.

Ríos, P. (1999). La aventura de aprender. Caracas: Cognitus.

Rodríguez, N. (1989). La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidades y perspectivas. Caracas: Biblioteca de la academia de la historia, estudios, monografías y ensayos.

Román, R. y Diez, L. (1994). Curriculum y programación. Diseños curriculares de aula. Madrid: E.O.S.

Sánchez, I. (1993). Coherencia y órdenes discursivos. Letras, 50, 62-80.

Serafini, M. (1997). Cómo redactar un tema. Barcelona: Paidós.

Sierra, R. (1997). Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios. Madrid: Paraninfo.

Sovik, N. Heggberget, M. Y Samuelstuen, M. (1998). Strategy training related to children's text production. European Education, 29, (4), 61 – 75.

Shunk, D. (1997). Teorías de aprendizaje. México: Prentice Hall.

Smith, R. (1997). Efficacy of the studio of writer for student with writing significant problems. Journal of Educational Psychology, 6, 182-210.

Tellería, M. (1996). El proceso de aprendizaje de la lengua escrita en una pedagogía interactiva. Mérida: U.L.A.

Van Dijk, T. (1978). La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario. Barcelona: Paidós.

Vásquez, D. y Pérez, A. (1998). Gramática textual y gramática oracional: un enfoque integral para la enseñanza de la producción escrita en estudiantes de la educación superior. Letras, 57, 53-70.

Villegas, C. (1998). Macroestructura semántica y textos de orden argumentativo: un diseño de estrategias instruccionales. Letras, 56, 23 – 52.

Woolfolk, A. (1996). Psicología. México: Prentice Hall.

ANEXO A

Proyecto Pedagógico del Alumno

PROYECTO PEDAGÓGICO DEL ALUMNO (PPA)

Rol del Alumno. Participación activa: opinar, argumentar, organizar, ser responsable, apoyar, buscar soluciones, relacionarse, aceptar las recomendaciones, producir, y otros que pudieran surgir.

Rol del Educador. Mediador del aprendizaje: estimula afectivamente, escucha, apoya, propone, respeta, ayuda a tomar decisiones y a resolver problemas, valorar, dar ejemplo, entre otros.

FASE I	FASE II	FASE III	FASE IV
Planteamiento del proceso de producción	Realización de la tarea	Entrega del texto – evaluación parcial ante el grupo.	Evaluación y sistematización de la interacción significativa.
<p>1. Familiarización con el proceso. Entrega del modelo de producción a seguir.</p> <p>2. Elaboración de la situación de comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Tema ➤ Destinatario ➤ Emisor ➤ Propósito ➤ Tiempo de ejecución ➤ Resultados posibles 	<p>1. Puesta en marcha del proceso, ejecución de la tarea.</p> <p>2. Organización de la actividad:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Grupal o individual ➤ Desempeño del alumno y del educador: mediación, participación activa, técnica del taller. ➤ Corrección y evaluación durante el proceso a través de: ¿cómo va el texto?, ¿qué falta?, ¿está bien?, ¿qué le agregarías?, etc. Material de apoyo: otros textos, diccionario, guías. 	<p>1. Entrega del texto al docente al finalizar cada sesión.</p> <p>2. Entrega del texto a los alumnos: se leen y se recogen los elementos importantes y pertinentes.</p> <p>3. Evaluación del texto de acuerdo a la ejecución de la tarea (coevaluación).</p> <p>4. Discusión.</p> <p>5. Conclusión.</p>	<p>1. Se recoge en esta fase las fortalezas y debilidades encontradas: aplicación de la metodología de la pregunta, aplicación de los indicadores de la calidad del escrito.</p> <p>2. Competencias desarrolladas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Actitud hacia los demás ➤ Integración al grupo ➤ Desempeño durante la ejecución: aplicación de estrategias cognitivas. ➤ Producción final <p>3. ¿Qué mejorar y cómo?</p>

ANEXO B

Proyecto Pedagógico del Docente

PROYECTO PEDAGÓGICO DEL DOCENTE (PPD)

Fecha de Ejecución: _____

Justificación: La producción de textos de orden expositivo es una herramienta fundamental en el desarrollo del proceso de aprendizaje del alumno. El dominio de las diversas estructuras textuales expositivas le facilitará actuar en diferentes contextos contribuyendo al enriquecimiento de su propio avance como sujeto constructor y creador de nuevas ideas.

Objetivo General: Utilizar la lengua escrita con precisión y claridad como medio de comunicación a través de la elaboración de textos de orden expositivo producto de las categorías y preguntas. Empleando la estructura textual correspondiente y aplicando los indicadores de la calidad del escrito: cohesión, coherencia y corrección ortográfica; que permitan la comprensibilidad del mismo.

Competencias:

1. Afectividad
2. Inserción social
3. Cognitiva.
4. Comunicación

Objetivo Específico	Proyecto de y con los Aprendizices	Acciones Probables	Recursos	Evaluación
Crear un texto de orden expositivo a partir de un tema dado empleando la metodología de la pregunta anexa y respetando los indicadores de la calidad del escrito.	<p>Fase I Planificación del proceso de producción.</p> <p>Fase II Realización de la tarea.</p> <p>Fase III Entrega del texto.</p> <p>Fase IV Evaluación y sistematización de la interacción significativa</p>	<p><u>A nivel de contenido</u> Texto, indicadores de su calidad.</p> <p><u>A nivel de Procesos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> > Generar ideas > Criticar – evaluar > Rehacer > Proceso de recursividad > Editar <p><u>A nivel de Valores</u> Desarrollar actitudes</p> <ul style="list-style-type: none"> > Fomentar hábitos de trabajo en grupo e individual, respeto, solidaridad, apoyo. > Motivación por la cultura impresa. 	<ul style="list-style-type: none"> > Opinión de los alumnos para promover la motivación y confianza en sí mismos. > Textos escritos por expertos. > Material de apoyo. > Rol del Educador. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Del proceso de producción. 2. Aplicación de la metodología. 3. Aplicación de los indicadores de la calidad del escrito. 4. Competencias. 5. Coevaluación. 6. Autoevaluación.

ANEXO C

Pretest

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE
PUERTO ORDAZ – ESTADO BOLÍVAR

Puerto Ordaz, 16 – 02 – 2001

PRETEST

INSTRUCCIONES

La prueba que a continuación se ofrece forma parte de una investigación explicativa que tiene como propósito Determinar la Efectividad de la Pregunta como Recurso para la Producción Escrita.

Con la aplicación de esta prueba se pretende recoger información precisa sobre la habilidad que se tiene para producir textos expositivos escritos. La información obtenida será estrictamente confidencial, sólo se utilizará para fines estadísticos relacionados con la investigación sin ninguna otra finalidad.

Seguidamente, se presenta un tema para que lo desarrolle libremente y conforme un texto.

“La Contaminación”

ANEXO D

Postest

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
PROGRAMA DE POSTGRADO EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE
PUERTO ORDAZ – ESTADO BOLÍVAR

Puerto Ordaz, 20 – 04 – 2001

POSTEST

INSTRUCCIONES

A continuación se le presenta un tema para que lo desarrolle considerando los siguientes aspectos:

1. La metodología de producción escrita utilizada.
2. Los indicadores de la calidad del escrito: cohesión, coherencia y ortografía.
3. Realización del escrito en forma individual. Ayuda complementaria el diccionario y los otros textos.
4. Gracias por su cooperación.
5. Recuerde que los fines de este test son completamente estadísticos y relacionados con la investigación que se realiza, sin ninguna otra finalidad.

“La Contaminación”

ANEXO E

Procedimiento para Construir el Instrumento de Medición

[Anexo E]

Proceso de Elaboración

Operacionalización de la Variable

Variable	Definición Operacional	Propiedades Textuales	Indicador
Texto Expositivo	Escrito o comunicación que presenta una información significativa en relación a un tema determinado	Adecuación	<ul style="list-style-type: none"> - Manejo de vocabulario - Argumentación
		Coherencia	<ul style="list-style-type: none"> - Estructuración de la información - Relevancia de la información. - Cantidad de información.
		Cohesión	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de signos de puntuación - Uso de conectores y marcadores textuales. - Relaciones sintáctica y semántica entre las palabras y las oraciones.
		Presentación	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos formales de la escritura - Caligrafía. - Pulcritud del texto. - Disposición de la información.
		Estilo	<ul style="list-style-type: none"> - Calidad léxica. - Recursos literarios . - Registros sintácticos.

Anexo E-1 (cont.)

Indicador	Subindicador	Indicador	Subindicador
Manejo del Vocabulario	1. Acentuación 2. Uso adecuado de mayúsculas y minúsculas. 3. Manejo de formas verbales. 4. Uso adecuado de la concordancia.	Uso de los signos de puntuación.	1. Presencia de los signos de puntuación.
		Uso de los marcadores textuales	2. Presencia de los marcadores textuales.
Argumentación	5. Uso de formas explicativas 6. Emisión de juicios críticos 7. Uso de definiciones 8. Ejemplificaciones 9. Causalidad / efecto 10. Análisis 11. Clasificación 12. Comparación 13. Capacidad de síntesis	Relaciones sintácticas y semánticas Entre las palabras y oraciones	3. Concordancia de género y número. 4. Concordancia de número y persona.
		Aspectos formales de la escritura	5. Sangría. 6. Márgenes. 7. Número de líneas
Estructuración de la información	14. Correspondencia entre las oraciones de inicio, desarrollo y cierre. 15. Presencia de los elementos estructurales del texto.	Caligrafía	8. Legibilidad 9. Dominio del trazo 10. Producción de la letra.
		Pulcritud	11. Manchas. 12. Borriones .
Calidad de la información	16. Contenido de las ideas 17. Precisión de la información. 18. Relevancia de la información.	Disposición de la información	13. Disposición de los elementos que conforman el texto: título y párrafos.
Calidad de la información	19. Pertinencia de la información: correspondencia del contenido con el tema y propósito.	Calidad léxica	14. Precisión de las palabras. 15. Repeticiones. 16. Uso de sinónimos.
	20.	Registros sintácticos	17. Oraciones simples, complejas 18. Uso de conectores
		Recursos literarios	19. Uso de figuras literarias. 20. Tipo de lenguaje: técnico, etc. 21. Lenguaje formal, culto e inculto.

ANEXO F
Textos Modelos

[Anexo F]

Autor: Pablo Ríos C.

La Casa

Es un espacio interno resultante de la adecuada colocación de materiales consistentes que se utiliza comúnmente para albergar personas.

La casa puede analizarse desde diferentes ángulos; así, podemos determinar sus partes constituyentes como paredes, puertas, ventanas, pisos, sanitarios, techo.

La mayoría de las modestas casas de las zonas marginales se reducen a un solo ambiente. En las casas de la clase media prevalecen diversas áreas como: sala, comedor, cocina, habitaciones, etc. Algunas tienen otras áreas complementarias como: estudio, biblioteca, áreas anexas como estacionamiento, piscinas, zona de picnic, y demás. A su vez, cada una de estas áreas tienen funciones particulares como: sitio de estar y recibir visitas, comer, almacenar, entre otros.

La razón fundamental que motivo la existencia de las casas fue la necesidad del hombre de protegerse de las inclemencias de la naturaleza, por la necesidad de tener un sitio e descanso, espacio para la intimidad, el aprendizaje, vida familiar.

Un efecto dentro de la construcción de las casas fue el sedimentarismo; al establecer la casa en un sitio se hizo más difícil la vida nómada. Puede haber casas en casi cualquier sitio de la tierra; sin embargo, los lugares donde estas prevalecen son las áreas donde los seres humanos se establecen para desarrollar sus actividades.

Posiblemente, el hombre comenzó viviendo a la intemperie, luego buscó abrigo en cuevas, con el tiempo, se dedicó a construir habitáculos cada vez más adecuados para pernoctar. Más recientemente, se han desarrollado casas con una diversidad de materiales y estilos que brindan comodidad y confort.

Diferentes personas tienen distinta manera de ver la casa, así, el constructor piensa en cuántas casas le caben en un terreno, su financiamiento y costo; un posible comprador considera más el costo, la ubicación, las comodidades que le ofrece. El propietario le preocupa el mantenimiento y la posibilidad de ampliar. Una casa es análoga a todo habitáculo que brinde protección, seguridad, tales como una choza, carpa o tienda de campaña. Está asociada a términos como vivienda, hogar, morada, residencia. Para el caso de los animales su casa es el nido, cueva o refugio. En este sentido, la idea de casa es opuesta a toda noción de desguarnecimiento, falta de techo, desamparo.

Las casas pueden ser clasificadas de diversas maneras; por su uso, puede haber casas en las ciudades, campos o pueblos como lugar de vivienda principal; puede haber casas de campo, playa o montaña por su época.

Los servicios y utilidades de la casa son notables. Entre los inconvenientes se encuentran su costo, las dificultades que se pueden presentar para el financiamiento y el deterioro que normalmente se produce en las casas por el paso del tiempo.

[Anexo F-1]

Carmen V. Martínez R.

El Agua

Es el líquido vital. Está compuesta por dos gases: el hidrógeno y el oxígeno. Químicamente se representa a través de la fórmula molecular H_2O , que significa que la conforman dos átomos de hidrógeno y uno de oxígeno. Esta se encuentra en la naturaleza en tres estados: el líquido, el gaseoso y el sólido. *A su vez*, la podemos encontrar en forma salada y dulce formando ríos y océanos; un ejemplo palpable es nuestro río Orinoco y el Mar Caribe o cualquier playa visitada. El agua llega a nuestros hogares a través de acueductos o tubería, después de haber sido tratada. Sin ella es imposible la vida.

Por otro lado, constituye la mayor parte de nuestro planeta y se expresa que el 99% de nuestro organismo es de agua. Esta afirmación permite revelar su gran importancia en la vida de todos los seres vivos. El agua se origina a través de la lluvia, ella cae a la superficie de la tierra y es absorbida por las plantas y el suelo constituyéndose así un reservorio de este preciado líquido.

No obstante, el hombre con su comportamiento irracional contamina y destruye estos reservorios ocasionando multiplicidades de problemas que pueden a largo plazo acabar con la vida en la tierra. Siendo tan importante este elemento, es necesario que se busquen soluciones para eliminar esta situación, una de ellas podría ser crear conciencia de lo que somos y de lo que ella representa; ¡preservemos todos este preciado líquido!.

ANEXO G
Estrategia Complementaria

[Anexo G]

CLAVES PARA REALIZAR MEJOR EL TEXTO ESCRITO

Uso de la COMA en:

- Elementos Análogos

Por ejemplo:

Ernesto, Antonio, Pedro y yo...

Debes decidirte por el rojo, el verde, el azul o el blanco.

Fíjate además, en los nexos o conjunciones “y” “o”.

- Separaciones de oraciones breves.

Pasaron los años, el niño se hizo mozo, el mozo se hizo hombre...

El cigarrillo es dañino para la salud, el agua contaminada produce infecciones intestinales, aún así se consume.

- Después de haber escrito un conector o relacionante (pero, sin embargo, no obstante, empero, además, asimismo, del mismo modo, posiblemente, por ejemplo, para finalizar, etc.).

Ejemplo:

Te perdono pero, no olvidaré la ofensa...

Por otro lado, el corazón se agitaba y el mozo saludaba...

Eres gordo sin embargo, puedes entrar allí...

Sin embargo, durante aquella separación...

Posiblemente, la vida se alargue...

Uso del PUNTO Y COMA (;)

- Para separar períodos que constan de varias oraciones que ya van separada por coma.

Ejemplo:

Primero el suelo nativo que nada: allí se encuentran los testigos de nuestro nacimiento, los creadores de nuestra existencia y los que han dado el alma por la libertad; los sepulcros yacen allí.

Uso del PUNTO Y APARTE (.)

Bolívar saluda a aquel hombre que había conocido en Europa; ¡oh mi maestro!
¡oh mi Robinson!.

TEN PRESENTE LO SIGUIENTE

- Utiliza los NEXOS (y, ni, e, que, etc) entre palabras y oraciones.

Por ejemplo:

La contaminación y la inconsciencia del hombre son aliadas, juntas conllevan a la destrucción.

- Utiliza los RELACIONATES entre párrafos u oraciones.

Ejemplo:

Es una escritura empero, procede de un hombre.

Estas son las órdenes, además, tu conoces las reglas.

Es inteligente, pero, poco estudioso.

Asimismo, estas tres oraciones sirven para...

- Aplica la CONCORDANCIA SUJETO VERBO, de la oración

Por ejemplo

Las flores están frescas (existe concordancia)

Las flores está fresca (no se observa concordancia)

Las empresas básicas tienen mucha materia prima.

Las empresas básicas tiene mucha materia prima

Observa el sujeto (letra cursiva) y el verbo (palabra subrayada) y recuerda: si el primero está en singular (se refiere a un solo ser o cosa), el verbo que lo acompaña tiene que estar en el mismo número, es decir, en singular.

- Aplica los PRONOMBRES DEMOSTRATIVOS: Esta, esa

Por ejemplo.

Mi casa es esta, píntala de blanco.

La compañía de teléfonos funciona bien, tiene una gran cantidad de clientes; esta además, proporciona un excelente servicio.

- Aplica LOS SINÓNIMOS (Palabra que sustituye a otra, con el mismo significado pero, con escritura diferente)

Ejemplo:

Casa = Hogar

Contaminar = transmitir, infectar.

Basura = desecho