



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA MEJORAR LA PRODUCCIÓN DE
TEXTOS ARGUMENTATIVOS ESCRITOS, A PARTIR DE IMÁGENES, EN
ALUMNOS DE OCTAVO GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA

Presentado por
Prof. Carmen Sofía Araujo de Williams
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesor
Lic. Edgar Martínez Echegaray

Caracas, 15 de Junio de 2007

Reconocimientos

A Dios, por haberme dado la fortaleza para emprender este arduo camino.

A mi esposo Andrés y a mi hija Andreína, gracias a la motivación de ambos comencé este reto. Sin su entusiasmo, apoyo y comprensión no hubiese sido posible llegar hasta aquí.

A mis compañeros de la Cohorte II, por habernos conservado con gran espíritu de unión y solidaridad tan necesario en esta labor.

A Reina (Guiller), por su calidad humana, sus muestras de hermandad, solidaridad, dedicación y apoyo incondicional: excelente ejemplo de la palabra amistad.

A los docentes inspiradores que he encontrado en la virtualidad, en especial al Licenciado Argenis Rodríguez, por su carisma, sinceridad y gran profesionalismo.

A la memoria del Presbítero Jorge Lorenzo Piñango Macareño, el compañero ausente.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción	1
Descripción del Contexto	1
Escenario de Trabajo de la Autora	3
Rol de la Autora	5
Capítulo 2. Estudio del Problema	7
Enunciado del Problema	7
Descripción del Problema	7
Documentación del Problema	9
Análisis de las Causas	11
Relación del Problema con la Literatura	13
Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de	33
Recolección de Datos	33
Objetivo General	33
Objetivos Específicos	33
Resultados Esperados	34
Medición de los Resultados	36
Capítulo 4. Estrategia de Solución	36
Discusión y Evaluación de las Soluciones	39
Descripción de las Soluciones Seleccionadas	40
Informe de las Acciones Tomadas	47
Capítulo 5. Resultados	47
Resultados	51
Discusión	52
Recomendaciones	53
Difusión	53
Referencias	55
Anexos	
A Modelo de Prueba Utilizado para el Pre y Post test	61
B Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención.	63
C Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención	65
D Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención	67

	Página
E Escala de Estimación para Evaluar la Producción de Textos Argumentativos	69
F Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención	72
 Tablas	
1 Resultados de la Aplicación de Estrategias Año Escolar 2004-2005	10
2 Características del Texto Argumentativo	24
3 Aspectos Funcionales y Estructurales de la Composición Escrita	25
4 Estrategias Cognitivas y Metacognitivas del Proceso de Producción de Textos	28
5 Resultados Obtenidos en la Aplicación de la Prueba Diagnóstica	41
6 Plan de Intervención	43
7 Resultados Obtenidos en la Aplicación del Post Test	48
8 Estadísticos Descriptivos Obtenidos en la Prueba	49
9 Resultados de la Prueba <i>t</i> de Student para Muestras Relacionadas Obtenidos en la Prueba	50
 Figuras	
1 Organigrama de la Institución	4
2 Modelos de Escritura (decir el conocimiento-transformar el conocimiento)	18
3 Modelo Cognitivo de Composición Escrita de Hayes	20
4 Estructura del Proceso Argumentativo	22
5 Estructura del Texto Argumentativo	24

UNIVERSIDAD CATOLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
AREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Programa de intervención para mejorar la producción de textos argumentativos escritos a partir de imágenes, en alumnos de octavo grado de Educación Básica.
Trabajo Especial de Grado

Autora: Prof. Carmen Sofía Araujo de Williams.
Asesor: Lic. Edgar Martínez Echegaray
Fecha: 15 de Junio de 2007

Resumen

Esta investigación indagó en la deficiencia de la producción de textos argumentativos escritos en los alumnos de octavo grado de Educación Básica. Se propusieron los siguientes objetivos: a) diagnosticar el nivel de producción de textos argumentativos escritos en alumnos de octavo grado de Educación Básica, b) utilizar la imagen como medio para mejorar la producción de textos, c) mejorar el déficit de producción de textos argumentativos escritos en los alumnos seleccionados y, d) favorecer la competencia comunicativa en los estudiantes.

Se aplicó un programa de intervención de enfoque constructivo y lingüístico. El mismo se desarrolló durante tres semanas en nueve sesiones de 45 minutos cada una, utilizando el método de instrucción directa para mejorar la producción de textos argumentativos escritos.

Los resultados obtenidos de la aplicación de la prueba *t* de Student para muestras relacionadas, dan cuenta de diferencias significativas entre el Pre test y el Post test en las variables estudiadas, lo que evidencia que el programa de intervención fue positivo, por cuanto produjo una mejora significativa en la producción de textos argumentativos escritos en dichos estudiantes.

Palabras Clave: Argumentación, Déficit de Producción Escrita, Estrategias de Producción Escrita, Instrucción Directa, Intervención Pedagógica.

Capítulo 1. Introducción

Descripción del Contexto

La propuesta de intervención del Practicum, se aplicó a una población estudiantil de Educación Básica, enmarcada en una ciudad capital, sus características geográficas corresponden a una zona urbana donde prolifera una gran cantidad de vendedores ambulantes de alimentos perecederos (frutas, legumbres) así como una gran concentración de vehículos de transporte público, lo que se traduce en altos niveles de contaminación en el área (desechos sólidos, monóxido de carbono). Puede observarse que siendo ésta una zona residencial, su deterioro ha ido creciendo vertiginosamente en los últimos años, lo cual podría estar incidiendo en las condiciones mínimas necesarias para que el proceso educativo se desarrolle en óptimas condiciones.

El espacio físico corresponde a una casa acondicionada, de unos quinientos metros cuadrados, de terreno y, aproximadamente, cuatrocientos de construcción, dos plantas y techo de dos aguas. Posee los ambientes necesarios para la atención de una población de ciento setenta estudiantes: cuatro laboratorios con aire acondicionado para las prácticas de física, química, biología y uno para el área de computación, con aproximadamente diez máquinas y servicio de Internet, cuatro aulas con capacidad para treinta y seis alumnos y una para treinta y nueve; tanto las aulas como los laboratorios poseen pizarras acrílicas; un amplio salón donde funciona la biblioteca y uno para la sala de profesores; dos oficinas para la dirección y subdirección, tres ambientes para la administración y la secretaría: un espacio para depósito; servicios

sanitarios para los estudiantes y profesores de ambos sexos y dos patios para el esparcimiento del alumnado.

Anualmente, en el periodo vacacional, se revisan y actualizan las computadoras, se acondiciona la planta física, el mobiliario escolar y se surten los laboratorios, para recibir el nuevo año escolar. Cuando se hizo el diagnóstico de la institución pudo concluirse que tiene una apariencia, externa e interna, en buenas condiciones, con sistemas de seguridad y bastante agradable.

La población que habita este sector pertenece a la clase media, aunque confluyen alumnos de zonas aledañas que pueden considerarse de clase media baja; no obstante esta situación no marca ninguna diferencia en la población estudiantil. Una gran parte del alumnado se traslada al plantel, en transporte colectivo; un porcentaje menor utiliza transporte escolar, no perteneciente a la institución, y otro grupo es trasladado por sus representantes.

En términos de salud, son adolescentes bastante sanos, con las enfermedades típicas de sus edades y aquellas que por razones virales puedan surgir en el sector, entre ellas el dengue, aunque se han conocido muy pocos casos en los últimos tres años.

El lugar donde se encuentra la institución está rodeado de una serie de empresas tales como venta de repuestos, instalación de alarmas, panadería, peluquería, ventas de loterías, estación de servicio. Esto, de alguna manera, interfiere con el normal desarrollo de las actividades, por cuanto la afluencia de clientes y el ruido que se produce por algunos de estos comercios, altera las condiciones deseables para el desarrollo del proceso educativo.

Escenario de Trabajo de la Autora

El escenario, donde se desarrolló el Practicum, es un centro de educativo donde se imparte la III Etapa de Educación Básica y Media Diversificada; tiene como misión realizar acciones dirigidas a estimular el sentido de pertenencia nacional del alumno, su conocimiento del ámbito cultural universal, su formación académica y el desarrollo afectivo, todo esto para garantizar un aprendizaje integral significativo.

La visión del instituto está reflejada en el perfil del egresado, el cual constituye un joven venezolano identificado con los valores universales de solidaridad, respeto, responsabilidad, sentido de justicia y pertenencia; además de poseer las habilidades necesarias para adquirir los conocimientos y las destrezas que le convertirán en una persona estratégica, proactiva y competitiva, capaz de lograr su proyecto de vida.

Es una institución de cincuenta y tres años de existencia, durante los cuales ha desarrollado una labor educativa que la han convertido en una escuela recomendable; es decir, énfasis en el respeto a los actores del proceso educativo, responsabilidad con los padres y estudiantes, apego a las normas y directrices del Ministerio de Educación, atención integral y permanente al alumnado, trato cordial y familiar; todo esto ha permitido que, por años, convivan en su interior hijos y nietos de ex alumnos, muchos de ellos provienen de diferentes estratos socio económicos, sin embargo, la relación entre ellos no se ha visto afectada por diferencias de ninguna índole; lo cual ha permitido, que la comunidad que habita y trabaja en la zona, vea al colegio como una institución de referencia.

El 90% del personal docente que labora en la institución es graduado de reconocidas instituciones formadoras de profesionales de la enseñanza, en sus respectivas especialidades; un cinco por ciento son profesionales no docentes, pero que han cursado el Componente Docente y otro porcentaje igual, estudiantes de los últimos años de la carrera en educación.

La estructura organizativa de la institución se presenta en la Figura 1.

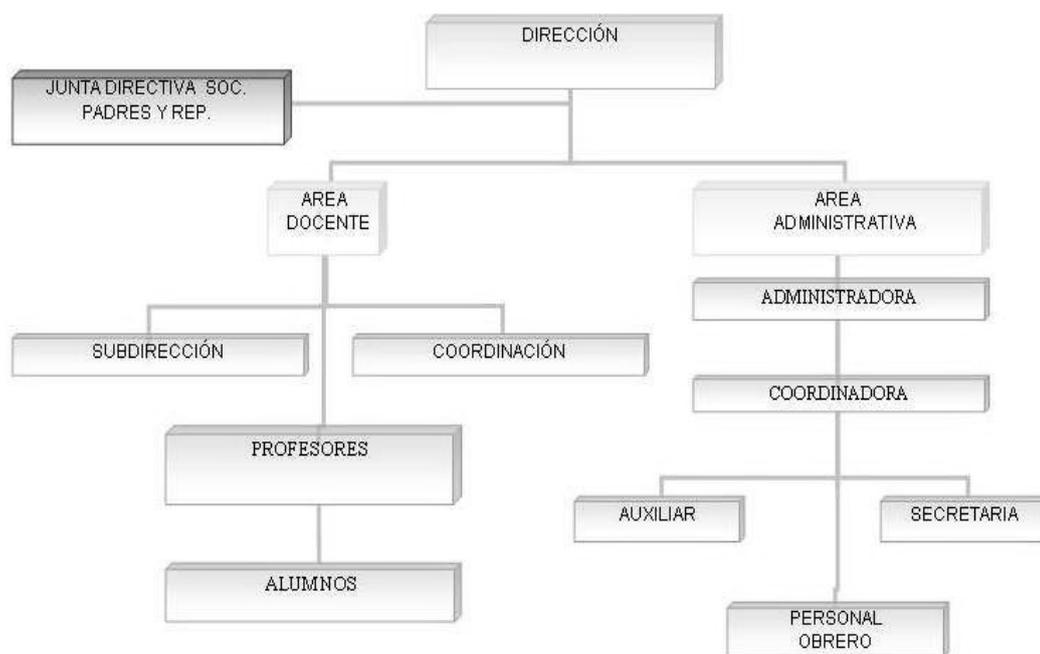


Figura 1. Organigrama de la Institución

Como puede apreciarse en el organigrama, se trata de una institución pequeña, que cuenta con una directora, una subdirectora, una coordinadora académica, diecisiete docentes de las diferentes áreas, una administradora, una coordinadora

administrativa, una auxiliar administrativa, una secretaria, dos obreros y 170 alumnos.

En esta institución, docentes, alumnos y personal, se manejan con un gran sentido de familiaridad y solidaridad, donde los valores tienen una importancia relevante, de manera tal que se insiste a diario en la responsabilidad, el respeto y la honestidad. Es un plantel abierto a la atención y sugerencias de cualquier miembro de su comunidad educativa. Se mantiene una constante comunicación con los representantes y se actúa bajo los lineamientos emanados de las autoridades competentes.

El Rol de la Autora

La autora de esta propuesta, desempeña el más alto rango dentro del plantel, como es el de directora, desde esta posición tiene la responsabilidad de supervisar, orientar, retroalimentar a docentes y alumnos, en cuanto a la formación integral de éstos; corresponsabilidad que debe asumir y defender ante las autoridades educativas competentes, padres y representantes, comunidad educativa y el entorno comunitario donde se encuentra la institución (vecinos, empresas, instituciones cercanas).

En su rol de líder, observa, supervisa y realiza, junto al equipo directivo, un acompañamiento pedagógico continuo y sistemático a la labor educativa, lo cual permitió detectar algunas deficiencias en los educandos, en lo que a la producción escrita se refiere.

Durante el desarrollo de esta investigación la autora tuvo la responsabilidad de dirigir todas las fases del programa de intervención: el diagnóstico del problema, la aplicación de la intervención y la evaluación, garantizando de esta manera la

reorientación del proceso educativo con miras a lograr la calidad educativa acorde a las nuevas exigencias que se plantean en una sociedad cada vez más compleja y de constantes transformaciones, en la cual se desenvuelven los aprendices objeto de este estudio.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Enunciado del Problema

El problema a resolver en este Practicum fue mejorar la producción de textos argumentativos escritos a partir de imágenes, en alumnos de octavo grado de Educación Básica.

Descripción del Problema

El problema de investigación se circunscribió en el área de lenguaje, particularmente en el desarrollo de la producción escrita. Se seleccionó un grupo de estudiantes de octavo grado de Educación Básica, hembras y varones, cuyas edades oscilan entre los doce y trece años de edad. Dicha escogencia obedeció a que, en estas edades, es cuando los aprendices empiezan a trabajar de una manera estratégica comprendiendo el valor funcional de la composición escrita. (Scardamalia & Bereiter, 1985 citado en Díaz-Barriga y Hernández, 2000)

A lo largo de los años, la experiencia ha permitido observar en los alumnos dificultades para expresar opiniones escritas de algún tema en particular, lo que ha incidido en el aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento incluidas en los planes y programas de estudio de la Educación Básica.

Durante los acompañamientos pedagógicos realizados, se detectó:

1. Falta de coherencia para expresar y argumentar ideas.
2. Dificultad para analizar, interpretar e inferir.
3. Imposibilidad para desarrollar y concluir un tema.
4. Deficiencia y uso inadecuado de vocabulario acorde al nivel educativo.

Investigaciones actuales señalan que los niños desarrollan, muy tempranamente, sus capacidades argumentativas cuando tienen que defender su punto de vista sobre un asunto de interés en una conversación (Dolz, 1993). Sin embargo, por ser la argumentación una actividad altamente compleja, se producen dificultades para poner en práctica dichas capacidades; esto se asocia a un modelo de enseñanza tradicional, el cual enfatiza en estrategias de repetición y memorización, dejando de lado los procesos de análisis que coadyuvan en el desarrollo de la capacidad crítica y argumentativa, tan importantes en el desenvolvimiento de los aprendices en la sociedad del conocimiento y de la información en la cual se encuentran inmersos.

La dificultad para producir textos argumentativos escritos afecta la ejecución eficaz de los alumnos en los diferentes niveles de estudio, lo cual impide una actuación estratégica para abordar la construcción del conocimiento.

En línea con lo anterior, el distrito escolar al cual pertenece la institución, implementó en forma experimental, en 45 planteles, un proyecto de integración de objetivos en las diferentes disciplinas curriculares, convirtiendo el área de lenguaje en el eje transversal de dicho proyecto. Este ensayo tuvo como objetivo desarrollar la capacidad crítica y argumentativa de los estudiantes para que fuesen capaces de utilizar el lenguaje en diferentes contextos situacionales. En la actualidad esta experiencia ha logrado resultados positivos desde el punto de vista cuantitativo, sin embargo, no se ha logrado una mejora significativa en cuanto al logro de la competencia escrita.

Documentación del Problema

La problemática planteada, en cuanto a la producción de textos argumentativos escritos, motivó la realización de este estudio para examinar las variables que estarían influyendo en el déficit detectado en cuanto al proceso de composición escrita.

Como se afirmó anteriormente, el proceso de composición escrita es altamente complejo, más aún cuando se trata de defender una tesis u opinión y sustentarla de manera lógica y coherente, lo cual incide en los resultados académicos poco satisfactorios logrados por los estudiantes. En este sentido, los docentes de las distintas áreas curriculares manifestaron la misma preocupación cuando al asignar actividades que implicasen la producción de textos argumentativos escritos, se encontraron con trabajos de muy baja calidad esto es funcionalmente inadecuados, (Velásquez & Alonzo,2007), es decir falta de organización, coherencia, además de no ajustarse la temática y los propósitos planteados.

Para el año escolar 2003 - 2004 los docentes de la Tercera Etapa de Educación Básica, decidieron planificar, en forma conjunta, una serie de estrategias para abordar el déficit encontrado, entre las que pueden mencionarse: a) talleres de redacción de textos, b) evaluación sistemática de la producción escrita y, c) mejorar los procesos de comunicación. Todo esto con la finalidad de desarrollar en los estudiantes la capacidad interpretativa y el pensamiento crítico; de igual forma lograr que los docentes involucrados consideraran la evaluación del material producido y se compenetraran en una comunicación efectiva para hacer seguimiento a la aplicación de las estrategias.

Este trabajo no produjo los resultados esperados, por cuanto persistía en los estudiantes el déficit en la producción de textos argumentativos escritos.

Considerando lo anterior, la coordinación académica de la Tercera Etapa de Educación Básica, acordó para el año escolar siguiente, 2004-2005, aplicar nuevas estrategias pero sólo al área de Castellano de octavo grado, por ser el curso que arrojó un mayor número de casos con la problemática planteada. Los resultados se pueden apreciar en la tabla siguiente:

Tabla 1.

Resultados de la Aplicación de Estrategias Año Escolar 2004-2005

Curso	Estrategias								
	Cohesión de Textos			Estructura del Texto			Vocabulario		
	D (%)	PE (%)	E (%)	D (%)	PE (%)	E (%)	D (%)	PE (%)	E (%)
Séptimo	43	48	9	45	45	10	23	52	25
Octavo	34	53	11	45	43	12	37	45	18
Noveno	30	55	15	41	45	14	42	43	15

Fuente: Alumnos de la institución.

Puede observarse en la Tabla 1 que en la aplicación de las tres estrategias, los resultados fueron los siguientes:

1. Cohesión de textos: en séptimo grado el mayor porcentaje de estudiantes (48%) se ubica en poco eficiente (PE); sólo un 9% logró ubicarse en eficiente (E). En octavo grado el mayor porcentaje (53%) se sitúa en poco eficiente (PE) y sólo un 11% en eficiente (E). En noveno grado el mayor porcentaje de estudiantes (55%) se ubica en poco eficiente (PE); sólo un 15% logró ubicarse en eficiente (E).

2. Estructura del texto: en séptimo grado el 45% se repite en las categorías deficiente (D) y poco eficiente (E) y sólo un 10% se ubica en la categoría eficiente (E). En octavo grado 45% se ubica en deficiente (D), 43% en poco eficiente (PE) y 12% en eficiente (E). Finalmente para noveno grado se obtuvo 42% en deficiente (D), 43% en poco eficiente (PE) y 15% en eficiente (E).

3. Vocabulario: en séptimo grado el mayor porcentaje de estudiantes (52%) se ubica en poco eficiente (PE); sólo un 25% logró ubicarse en eficiente (E). En octavo grado el mayor porcentaje (45%) se sitúa en poco eficiente (PE) y sólo un 181% en eficiente (E). En noveno grado el mayor porcentaje de estudiantes (43%) se ubica en poco eficiente (PE); sólo un 15% logró ubicarse en eficiente (E).

Análisis de las Causas

La problemática de producción de textos detectada en la institución en la cual se aplicó este estudio, se asocia a distintos factores implícitos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la escuela venezolana ha predominado la enseñanza de la composición escrita focalizada en los aspectos formales de la escritura, tales como el uso de la sangría, las mayúsculas y minúsculas, el uso adecuado de los signos de puntuación, entre otros aspectos, dejando de lado los sustentos psicológicos y procesos cognitivos que subyacen a una actividad altamente compleja como lo es la producción escrita. Por otro lado, el aprendizaje se asume desde estrategias que conllevan sólo a la repetición y memorización, en un claro enfoque conductista. (Ertmer & Newby, 1993)

La investigación en el área de la producción escrita da cuenta de la preponderancia de paradigmas tradicionales en su enseñanza, más que enfoques funcionales que la conciben como un elemento de interacción social, en una clara tendencia pedagógica comunicativa (Rabazo & Moreno, 2005). En este sentido, Díaz-Barriga y Hernández (2000) refieren que la composición escrita es un proceso cognitivo complejo que permite transformar las ideas y pensamientos en discurso escrito coherente, donde además se consideran los aspectos formales de la escritura sin ser éstos los preponderantes en una producción escrita estratégica y autorregulada.

En cuanto a las causas que explican el déficit en la producción de textos escritos, Castelló (2000, p.147), refiere:

Para la mayoría de los alumnos de la enseñanza obligatoria escribir no es gran cosa más que poner palabras en un papel y procurar no hacer faltas de ortografía, o bien, explicar alguna cosa pero con letras y palabras en un papel que suene bien.

A pesar de los esfuerzos realizados en la institución, para mejorar la producción de textos escritos, no se han logrado los resultados esperados; cabría preguntarse cuáles son las causas que están incidiendo en este déficit.

En respuesta al planteamiento anterior, y en conocimiento que la producción de textos argumentativos escritos, es una tarea compleja y multifactorial, este estudio se propuso profundizar en las estrategias de aprendizaje y enseñanza puestas en práctica por los actores involucrados en el proceso (alumnos y docentes), en el área de Castellano y específicamente en lo que a producción argumentativa escrita se refiere. Todo esto se traduce en la detección de las siguientes causas:

1. Falta de planificación de la actividad realizada por los estudiantes para abordar la producción de textos argumentativos escritos, es decir, la falta de organización de las ideas en un esquema previo, a fin de transcribirlas en un texto escrito coherente.
2. Ausencia de integración de las ideas en una red jerárquica que permita producir un texto cohesionado y coherente, esto es con el uso adecuado del vocabulario (palabras, conectores) y con valor semántico.
3. Carencia de conocimientos previos en cuanto a los tipos de estructuras textuales. Esto se explica porque desde los primeros niveles de escolaridad se insiste en la enseñanza de las estructuras narrativas, dejando de lado las de tipo argumentativo, que son justamente las que permiten el desarrollo de la capacidad analítica y crítica. Por otro lado, la escasa información de temática específica, en donde privan las ideas implícitas de los estudiantes sobre el conocimiento científicamente estructurado.
4. Apego a modelos tradicionales por parte de docentes y estudiantes, quienes se inclinan al uso de estrategias de repetición y memorización, dejando de lado aquellas referidas a planificación, textualización y revisión para producir textos argumentativos escritos.

Relación del Problema con la Literatura

Composición escrita .La composición o producción escrita es el proceso cognitivo que permite transformar las ideas y pensamientos en un mensaje circunscrito a un contexto comunicativo y sociocultural (Camps & Castelló, 1996; Castelló, 2000; Díaz-Barriga & Hernández, 2000; Dolz, 1993; Rabazo & Moreno,

2005; Solé, 2000) Velásquez & Alonzo, 2007;)

En línea con lo anterior, Inostroza (1998, p.3) refiere:

El desarrollo de la... escritura abre o cierra posibilidades para el desempeño social de los individuos, en tanto que funciona como instrumento cognoscitivo básico para el desarrollo de otros aprendizajes... Está estrechamente ligada al desarrollo de operaciones mentales superiores tales como: el manejo de símbolos, las destrezas de generalización, el desarrollo de categorías abstractas que son indispensables para comprender, críticamente, el complejo mundo social actual.

Según Lineros (s/f), la escritura permite una comunicación coherente, la misma debe ser de una extensión considerable. En este sentido, la autora la concibe como una actividad compleja que debe incluir:

1. Aspectos formales: a) psicomotrices, b) caligráficos y, c) presentación del escrito.
2. Procesos y estrategias: a) selección y adecuación de la información y, b) estrategias cognitivas.
3. Conocimientos previos: a) unidades lingüísticas y, b) propiedades textuales.

La producción de textos permite al alumno fortalecer la motricidad fina a través de la escritura, elemento muy importante en el desarrollo cognitivo. La producción escrita implica el dominio de "... estrategias escriturarles... de pensamiento crítico y creativo, útiles también para la solución de problemas urgentes de orden social..." (Rodríguez 1997); es por ello que la escritura debe ponerse en práctica en forma permanente y sistemática. En esta misma línea, Alliende & Condemarín, (1997), señalan que el dominio de esta competencia influye en el mejoramiento del lenguaje

en sus diferentes expresiones de manera que abre posibilidades al crecimiento personal.

De lo anterior se desprende que la composición escrita es una función básica de la escuela, por lo que está planteada de manera explícita en el programa de Castellano y Literatura para el octavo grado, nivel escogido para este estudio.

En línea con lo anterior, puede afirmarse que la producción de textos escritos debe ser incluida como elemento fundamental de la enseñanza desde los primeros niveles de la escolaridad, ya que esto garantiza la automatización de procesos básicos y desarrollo de estrategias que conducen hacia un nivel más profundo del aprendizaje (Monereo & Castelló, 1997); amén de ser determinante en dicho proceso, por lo que debe plantearse desde una perspectiva profunda que coadyuve en la formación integral de los aprendices para que se desenvuelvan eficazmente en la sociedad tecnológica de hoy.

El desarrollo de este proceso ha discurrido por distintas concepciones de aprendizaje y enseñanza. De considerársele como actividad meramente transcriptiva, basada en estrategias de reproducción, hasta concebirse como un proceso de construcción del conocimiento o como "... una herramienta de pensamiento...comunicación e interacción que tiene sentido gracias a un contexto sociocultural compartido entre el que produce el texto y el supuesto receptor del mismo" (Rabazo y Moreno 2005, p.3).

Linerós (s/f) refiere que la producción de textos escritos ha transcurrido por distintos enfoques. Éstos se han sustentado, a su vez, en la concepción del aprendizaje que se asuma, lo que ha originado diversos modelos de intervención:

1. Enfoque gramatical: se focaliza la atención en el conocimiento y dominio de la gramática de la lengua.
2. Enfoque funcional: se aprende a escribir a través de la comprensión y la producción de los distintos tipos de textos escritos.
3. Enfoque procesual: se aprende a escribir a través del ejercicio y desarrollo de los procesos cognitivos.

La concepción gramatical en la producción escrita se circunscribe en el paradigma conductista, que dominó la primera parte del siglo XX, el cual concibe al aprendiz como un ente pasivo que aplica, básicamente, estrategias de repetición y memorización. La concepción funcional y la procesual, surgen a la par de la psicología cognitiva, que concibe al aprendiz como sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento.

En este orden de ideas, Castelló (2002, p.3) propone un enfoque sociocognitivo para abordar la enseñanza de la composición escrita. La autora refiere:

Esta perspectiva teórica... tiene en cuenta los procesos cognitivos que se ponen en marcha al escribir, pero al mismo tiempo considera que estos procesos son siempre dependientes de un contexto. Es decir, el proceso de composición es específico en función de una determinada situación de comunicación y de la interpretación de sus exigencias por parte del escritor. Esto equivale a entender que los procesos de composición son siempre situados, dependen de un contexto espacio-temporal y de un entorno socio-cultural que les confiere sentido.

Con el desarrollo de la tendencia cognitiva, surgen distintos modelos o formas de entender la composición escrita:

1. Modelo de etapas (pre-escritura, escritura y re-escritura) desarrollado por Rhomey y Wlecke (1964).
2. Enfoque modular (planificación, sintaxis, léxico y motor) desarrollado por Belinchón, Riviere e Igoa, 1992; Cuetos, 1991, 1993; Ellis y Young, 1992; Emig, 1971; Valle, 1992,1994. En esta dirección se produce una tendencia lineal - unidireccional que entiende la composición escrita como un proceso secuencial (de abajo hacia arriba). Otra, interactiva que integra en forma simultánea todos los módulos antes mencionados (Camps, 1990; Flower & Hayes, 1981).

Así, la investigación reporta dos modelos en el proceso de composición: contar el conocimiento, propio de los novatos (el autor escribe lo que conoce sobre el tema) y transformar el conocimiento, utilizado por los expertos (estrategia de solución de problemas); este último implica la elaboración estratégica de un plan de acción para responder a dos preguntas básicas: qué escribir y cómo escribir.

En línea con los modelos anteriores, se pueden establecer las conductas que desarrollan los aprendices (Bereiter & Sacardamalia, 1987). En el modelo de decir el conocimiento: a) escribe lo que se sabe respecto a un tópico determinado sin atender a las cuestiones retóricas y, b) plasma por escrito, en forma espontánea y con naturalidad, sus ideas, sin la utilización de estrategias. Por otro lado, en el modelo transformar el conocimiento: a) escribe relacionando el tópico con la situación retórica demandada y, b) utiliza estrategias de autorregulación al escribir.

En este sentido, Álvarez y Ramírez (2006) describen la importancia del uso de estrategias para que el aprendiz evolucione, desde una conducta novata a una experta. Esta relación se observa claramente en la Figura 2; la misma da cuenta de la forma en

que el aprendiz pasa desde un enfoque superficial, espontáneo, natural hacia un enfoque profundo, sistemático y autorregulado, donde entran en juego, inclusive, estrategias metacognitivas para producir textos escritos.

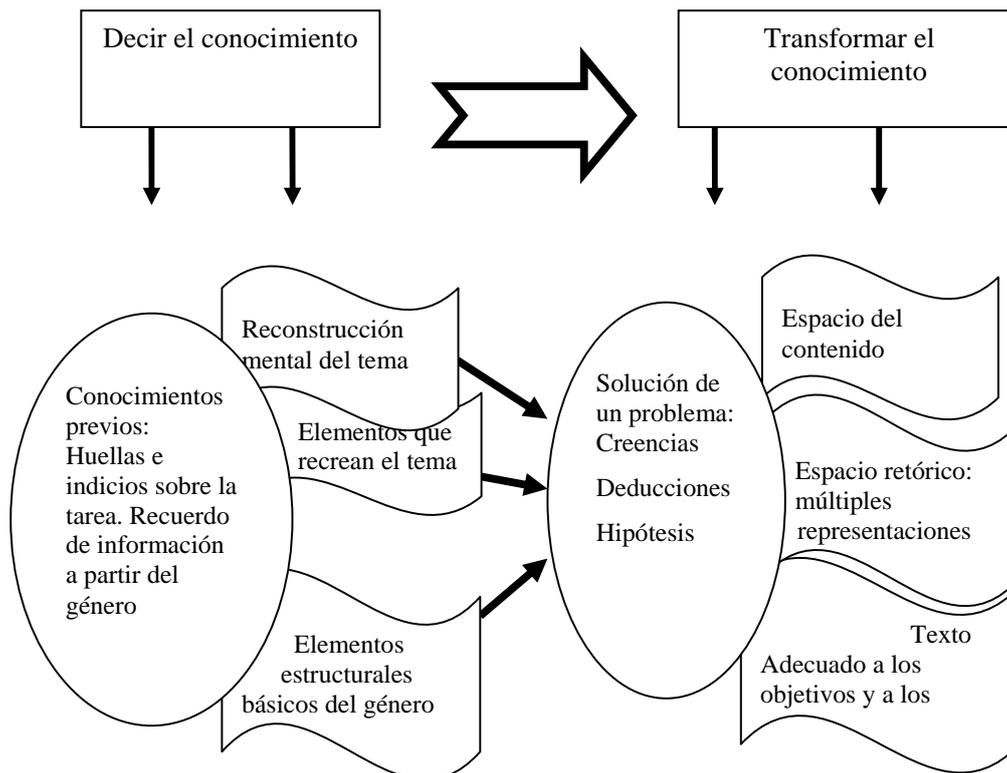


Figura 2. Modelos de Escritura (decir el conocimiento-transformar el conocimiento. Tomado de: Álvarez y Ramírez (2006, p.42)

Vygotsky (1977), concibe la composición escrita como expresión o representación del pensamiento, es decir, la considera como “... el álgebra del lenguaje. Permite... acceder al plano abstracto más elevado del lenguaje, reorganizando el sistema psíquico anterior al lenguaje oral”, evidenciándose una clara relación entre pensamiento y lenguaje.

Las investigaciones realizadas por Steinberg (1980), en el área de la

composición escrita, concluyen que a pesar del dominio de los conocimientos gramaticales demostrados por los estudiantes, los resultados en ésta no eran del todo satisfactorios. Sus estudios motivaron la realización de otras investigaciones para detectar las necesidades específicas que deberían incluirse en el proceso de enseñanza y evaluación de la composición escrita (Bereiter, Burtis & Scardamalia, 1988; Flower & Hayes, 1980). Así, se desarrollan métodos tales como análisis de protocolo en voz alta, entrevistas, entre otros.

Camps (2000) refiere que la problemática de la competencia escrita, observada en los estudiantes, ha originado una intensificación en la investigación de los procesos implícitos en la misma, la cual se ha desplazado desde la simple observación de las actividades escritas hacia la enseñanza de los procesos cognitivos y metacognitivos que subyacen a ésta. También señala cuatro aspectos que intervienen en la producción escrita: a) el texto, b) el proceso de escritura, c) el contexto y, d) la actividad discursiva.

Hayes y Flower (1980), en un claro enfoque cognitivo, conciben la composición escrita como un proceso de resolución de problemas en el cual, el propio escritor decide los parámetros para resolver la tarea propuesta. Así, se plantean un modelo estructurado por los siguientes elementos: a) situación comunicativa que permite elaborar una representación adecuada para desarrollar, de manera eficiente, el proceso de producción escrita, b) los conocimientos previos contenidos en la memoria, a fin de activarlos para hacer posible el desarrollo de la tarea y, c) procesos cognitivos implicados que promuevan la reflexión implícita en la eficacia de la escritura. Álvarez y Ramírez (2006), hacen referencia a este modelo cognitivo; el

mismo se muestra a continuación:

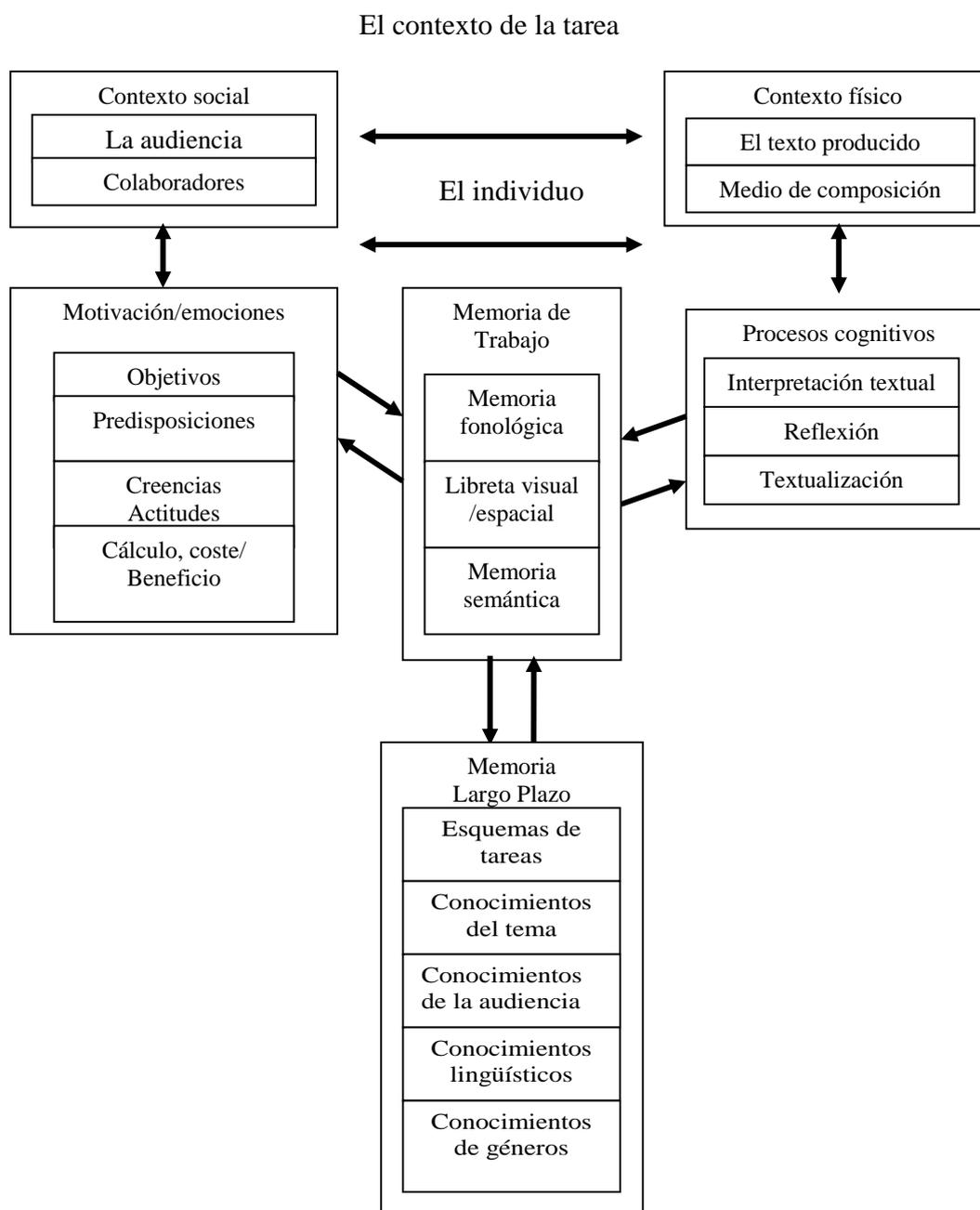


Figura 3. Modelo cognitivo de composición escrita de Hayes, según Álvarez y Ramírez (2006, p.32).

Como se observa, en el modelo, se rompe con el paradigma tradicional para concebir la escritura como un proceso interactivo, en el que se interrelacionan íntimamente el contexto de la tarea y el individuo, esto es: los contextos social y físico, la motivación, las emociones, los procesos cognitivos y los conocimientos previos.

Estructura Textual Argumentativa. Distintos autores coinciden en definir la estructura textual argumentativa como un proceso cognitivo complejo que influye directamente en el aprendizaje, de allí la importancia de incluirla sistemáticamente en la instrucción para propiciar el éxito académico de los aprendices.

Drumond & Siqueira (2002) conciben la argumentación como un proceso cuyo propósito es presentar al interlocutor una determinada conclusión, es decir, que el mensaje permita convencer con alegatos al destinatario.

Vignaux (1986) en Gorodokin y Mercau (1986) sostiene que la argumentación es un proceso de marcado carácter sociocultural, en el cual el escritor señala su posición acerca de una temática específica.

El proceso argumentativo tiene un carácter dialógico. Dolz (1993, p.1) afirma “La argumentación se asemeja a una especie de diálogo con el pensamiento del otro para transformar sus opiniones”. Esta es una actividad que puede ser representada con el siguiente diagrama:

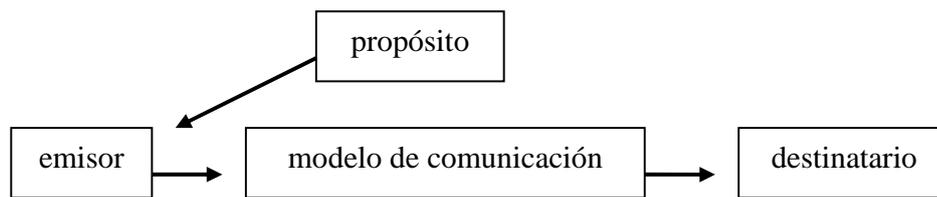


Figura 4. Estructura del proceso argumentativo. Tomado de Dolz (1993, p.1)

Como se sabe la argumentación se ejecuta por medio del lenguaje, basado en esto Dolz, (1993, p.1) establece diferencias entre el discurso y el texto argumentativo. Según este autor, el primero se focaliza en el propósito que persigue el emisor, es decir pretende cambiar las opiniones del destinatario a fin de modificar su comportamiento; mientras el segundo, se centra en la organización interna de la información.

La argumentación es un aspecto que forma parte de la vida diaria, el individuo arguye constantemente en su proceso de comunicación. En este sentido, Perelman (1999, p.1) refiere:

Su presencia es altamente frecuente en las diversas situaciones de comunicación que atravesamos. Se halla en las discusiones con amigos, familiares y otras personas con las cuales intercambiamos a diario problemas comunes; en los textos publicitarios; en los debates públicos acerca de temas polémicos a través de los editoriales, cartas de lectores, programas periodísticos; en los tribunales; etc.

En cuanto a la estructura del texto argumentativo, Toulmin (1958) refiere que éste debe contener como mínimo, los siguientes elementos:

1. Tesis: aquello que se demuestra o explica.
2. Argumento, elemento(s) probatorio(s) para sustentar la tesis.
3. Garantía, axioma o proposición que sustenta los argumentos.

Esta estructura puede observarse en la Figura 5, donde se establece una relación interactiva entre estos elementos, lo que quiere decir que sin tesis no hay argumento que desarrollar y, en consecuencia, no hay axiomas que los sustenten.

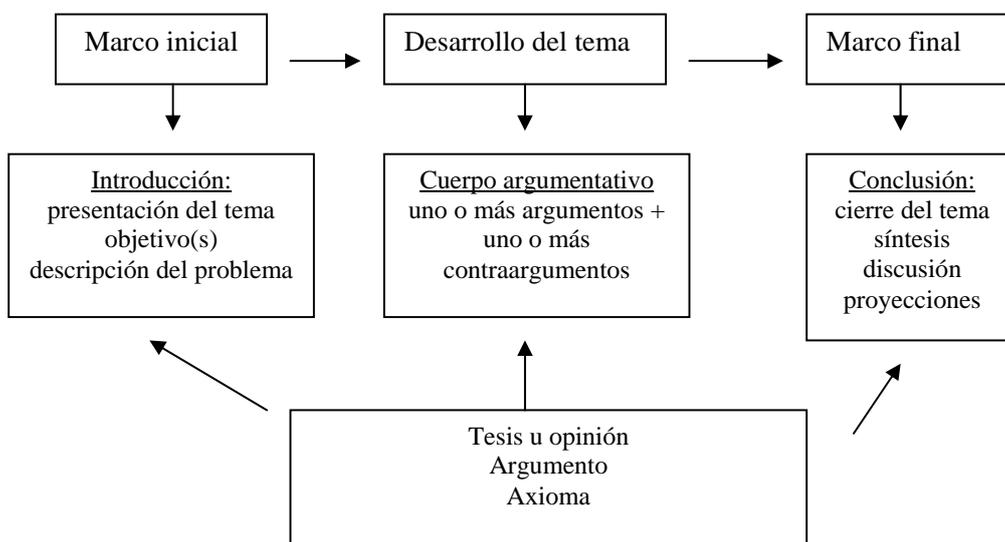


Figura 5 .Estructura del texto argumentativo. Tomado de Fondedoc (2004)

Del mismo modo, otros autores explican que el proceso argumentativo tiene como objetivo exponer un punto de vista, justificarlo y tratar de convencer a uno o varios interlocutores o adversarios de su valor (Camps, 1995; Camps & Dolz, 1995).

La enseñanza de la producción de textos argumentativos escritos, debe considerar el modelo o tipo, el lenguaje, los objetivos así como plantear interrogantes dirigidas a indagar en el punto de vista del emisor y receptor, tal como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2

Características del Texto Argumentativo

Aspecto	Características
Modelos	Artículos de opinión, críticas de prensa...
Tipo de lenguaje	Verbos que expresan opinión
Intención comunicativa	Defiende ideas y expresa opiniones.
Responde a preguntas como	¿Qué pienso? ¿Qué te parece?

Fuente: Tomado de

http://www.gratisweb.com/cristy58/tabla_comparativa_tipos_de_texto.htm

En cuanto al tipo de argumentación, distintos autores coinciden en afirmar que esta puede ser:

1. Deductiva: parte de una tesis general (ideas), presenta una serie de hechos, pruebas o argumentos, para finalmente, llegar a una conclusión.
2. Inductiva: se parte de la presentación de una serie de evidencias, las cuales se analizan para llegar a una conclusión, la tesis se infiere de los argumentos planteados.
3. Mixta: involucra elementos de las anteriores, siguiendo el esquema de formulación de la tesis, demostración y razonamiento de los hechos, se confirman, se repite la tesis con alguna variante.

En síntesis, la estructura textual argumentativa es una excelente herramienta para el aprendizaje en el aula. Cuando se asume desde una perspectiva profunda, rompe con el tradicionalismo enquistado en nuestras escuelas, propio de una enseñanza

mecánica y poco motivante, la cual no contribuye al desarrollo de procesos analíticos y críticos, cónsonos con una sociedad de constantes transformaciones y con altos niveles de exigencia en cuanto a lo que a competencia comunicativa se refiere.

Estrategias de Composición Escrita. Las estrategias de composición de textos se entienden como el conjunto de procedimientos que permiten organizar las ideas y pensamientos en un texto escrito coherente, según sean los objetivos planteados en la tarea.

Distintas investigaciones (Alonso, 1987, 1991; Bereiter & Scardamalia, 1987; Cassany, 1989, 1993; Galbraith, 1992; Hayes & Flower, 1986) demuestran que el uso de estrategias específicas por parte de los estudiantes, permiten la resolución de problemas y la toma de decisiones, de allí que contribuyen al desarrollo de aprendices estratégicos y autorregulados, lo cual incide en el éxito académico de los mismos.

En línea con lo anterior, Fayol (1991, en Díaz Barriga & Hernández, 2000), refiere que la aplicación de estrategias para abordar la producción escrita debe contemplar los aspectos funcionales y estructurales de la misma. En la Tabla 3 se especifican dichos elementos:

Tabla 3

Aspectos Funcionales y Estructurales de la Composición Escrita

Aspectos	Elementos
Funcionales	Qué decir, cómo decirlo, para quién decirlo, para qué y por qué decirlo.
Estructurales	Planificación, textualización y revisión del escrito.

Fuente: Díaz-Barriga y Hernández (2000, p.162)

Stallard, 1974 y Seraffini, 1994, coinciden con los autores anteriores, en sostener que en la producción escrita, se dan básicamente tres procesos, a saber:

1. Planificación: es el proceso previo a la escritura e implica cuatro subprocesos
a) conocimiento previo acerca de la temática, b) el conocimiento sobre las estructuras textuales, c) adaptación del escrito atendiendo a las demandas de los lectores y, d) conocimiento sobre estrategias específicas.
2. Textualización: íntimamente relacionada con el proceso de planificación; hace referencia al escrito en sí mismo, el cual refleja la organización del pensamiento y el establecimiento de prioridades. El escrito definitivo coloca de manifiesto la capacidad crítica y analítica del aprendiz.
3. Revisión: es una estrategia que permite la corrección profunda de la composición en su totalidad, a fin de lograr la cohesión y coherencia de la misma; en este sentido puede afirmarse, que es una estrategia esencialmente metacognitiva.

En relación a las estrategias de composición escrita, Salvador, (2000), enumera un grupo de estrategias cognitivas para abordar la composición escrita:

1. Estrategias para la planificación: elección del tema, definir la audiencia, determinar la finalidad, activar conocimientos previos sobre el tema y secuenciar los contenidos temáticos.
2. Estrategias de enseñanza para organizar el contenido: demostración del profesor apoyado en mapas conceptuales, explicación y organización secuencial de las ideas.
3. Estrategias de enseñanza para elaborar el escrito: establecimiento de objetivos,

diálogo motivacional, formulación de preguntas, organizar el texto (palabras claves, organizadores previos), aplicación de macrorreglas para elaborar el escrito final (sustitución, generalización e interpretación).

4. Estrategias de revisión: relectura y evaluación del texto, corrección y reelaboración.

Monereo (1990), sostiene que las estrategias cognitivas deben ser iniciadas tempranamente, desde los primeros niveles de escolaridad, para facilitar su adquisición e integración al sistema cognitivo.

Weinstein y Mayer (1986), clasifican las estrategias de composición escrita en las siguientes categorías: a) repetición, b) elaboración y, c) organización. Por otro lado, Gaskins y Elliot (1999), distinguen dos categorías de estrategias, las cognitivas y las metacognitivas.

Los investigadores que conforman el Grupo Didactex (2003), en base a los trabajos de Hayes y Flower (1986), elaboran una propuesta que contempla un grupo de estrategias cognitivas y metacognitivas (Tabla 4), las cuales incluyen las fases de acceso al conocimiento, planificación, producción textual y revisión. Las fases de acceso al conocimiento, producción y planificación textual se circunscriben dentro de las estrategias cognitivas que dan sentido y coherencia al texto, mientras que la fase de revisión se circunscribe en las estrategias metacognitivas que obedece a la resolución de las fallas detectadas en el escrito.

Tabla 4

Estrategias Cognitivas y Metacognitivas del Proceso de Producción de Textos

Fases	Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Acceso al conocimiento (Leer el mundo)	<p>Buscar ideas para tópicos.</p> <p>Rastrear información en la memoria, en conocimientos previos y en fuentes documentales.</p> <p>Identificar al público y definir la intención.</p> <p>Recordar planes, modelos, guías para redactar, géneros y tipos textuales.</p> <p>Hacer inferencias para predecir resultados o completar información.</p>	<p>Reflexionar sobre el proceso de escritura.</p> <p>Examinar factores ambientales.</p> <p>Evaluar estrategias posibles para adquirir sentido y recordarlo.</p> <p>Analizar variables personales</p>
Planificación. (Leer para saber) Producto: esquema y resúmenes	<p>Seleccionar la información necesaria en función del tema, la intención y el público.</p> <p>Formular objetivos.</p> <p>Clasificar, integrar, generalizar y jerarquizar la información.</p> <p>Elaborar esquemas mentales y resúmenes.</p> <p>Manifestar metas de proceso.</p>	<p>Diseñar el plan a seguir (prever y ordenar las acciones).</p> <p>Seleccionar estrategias personales adecuadas.</p> <p>Observar cómo está funcionando el plan.</p> <p>Buscar estrategias adecuadas en relación con el entorno.</p> <p>Revisar, verificar o corregir las estrategias</p>

Tabla 4 (continuación)

Fases	Estrategias Cognitivas	Estrategias Metacognitivas
Producción textual (Leer para escribir) Producto: borradores o textos intermedios	Organizar según: géneros discursivos; tipos textuales; normas de textualidad (cohesión, coherencia, intencionalidad, aceptabilidad, situacionalidad, informatividad, intertextualidad); mecanismos de organización textual; marcas de enunciación, adecuación; voces del texto, cortesía, modalización, deixis, estilo y creatividad. Desarrollar el esquema estableciendo relaciones entre ideas y / o proposiciones; creando analogías; haciendo inferencias; buscando ejemplos y contraejemplos.	Supervisar el plan y las estrategias relacionadas con la tarea, lo personal y el ambiente.
Revisión (Leer para criticar y revisar) Producto: texto producido	Leer para identificar y resolver problemas textuales (faltas orto-tipográficas, faltas gramaticales, ambigüedades y problemas de referencia, defectos lógicos e incongruencias, errores de hecho y transgresiones de esquemas, errores de estructura del texto, incoherencia, desorganización, complejidad o tono inadecuados) mediante la comparación, el diagnóstico y la supresión, adjunción, reformulación, desplazamiento de palabras, proposiciones y párrafos. Leer para identificar y resolver problemas relacionados con el tema, la intención y el público.	Revisar, verificar o corregir la producción escrita.

Fuente: Grupo Didactex (2003, p.94).

Imagen como Recurso Didáctico. La imagen es la representación gráfica de las ideas y pensamientos; se entiende como un sistema comunicativo que emplea distintos canales para transmitir un mensaje.

El uso didáctico de la imagen constituye un medio importante en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por cuanto contribuye al desarrollo de la creatividad, el análisis y la interpretación, a través de un proceso que busca la comprensión de la realidad (contenidos, intenciones y valores sociales) a partir de ésta; captando así el mensaje transmitido por el emisor.

La imagen como estrategia de enseñanza y aprendizaje ofrece múltiples posibilidades de trabajo en el aula: comparar imágenes, lecturas colectivas, trabajos creativos, recreación de imágenes, textos, inversión de roles. Así mismo, permite condensar información y administrar el tiempo en el desarrollo de la actividad.

Aparicio y García (1987) proponen la utilización lúdica de la imagen, de manera que ésta sea suficientemente atractiva y permita lograr los resultados esperados.

En definitiva la sociedad de hoy, con su intenso flujo de información, exige el desarrollo de habilidades de procesamiento en la cual la imagen juega un papel muy importante, ya que sintetiza mensajes para que estos lleguen de manera más rápida al receptor; o como bien dice el refrán popular “ vale más una imagen que mil palabras”.

Una vez analizada la literatura especializada en el área de la composición escrita, puede concluirse que el problema detectado en la institución se asocia a la enseñanza de la composición escrita desde un enfoque superficial que coloca el énfasis en los aspectos formales de la escritura (vocabulario, reglas gramaticales), dejando de lado los procesos implícitos en la composición, así como el uso de estrategias cognitivas y

metacognitivas, circunscritas en un enfoque funcional y procesual que influyen de manera decisiva en la producción eficiente de textos argumentativos escritos.

Definición de Términos

Análisis: operación mental que se fundamenta en la capacidad para percibir y diferenciar las características presentes en un objeto. Habilidad básica del pensamiento que implica separar, clarificar, examinar las partes y establecer relación entre los diferentes elementos.

Aprender: procedimiento personal para adquirir conocimientos, se aprende relacionando o estructurando.

Argumentación: acción propia de la competencia comunicativa consistente en la capacidad para sustentar una tesis mediante razones válidas. Argumento es todo razonamiento que se emplea para demostrar una proposición, estos pueden ser inductivos (explicativos) o de causalidad (si... entonces).

Cognición: proceso del pensamiento que caracteriza la conducta inteligente de las personas.

Composición de textos: es un proceso cognitivo complejo que permite convertir ideas, pensamientos en un mensaje escrito coherente y pertinente.

Conocimiento: es el producto de la interrelación entre la mente humana y la realidad. También, el producto de la interpretación de la mente de los aspectos de la realidad o la imaginación.

Coherencia: propiedad semántica resultante de todos los factores que contribuyen a la unidad textual.

Cohesión: es una propiedad superficial del texto que articula las diferentes oraciones entre sí, a través de conectores, la sinonimia, la puntuación y relaciones temporales.

Contextualización: es un mecanismo que permite entrever el posible sentido de un término o su función atendiendo a las relaciones e intenciones que tiene ese término en la frase o la proposición.

Deixis: La palabra "deixis" (término procedente del griego que significa "mostrar", "señalar") designa la propiedad que tienen algunos elementos de las lenguas de remitir al espacio, tiempo y personas que enmarcan un acto concreto de comunicación.

Imagen: es una representación mental de algo.

Inferencia: capacidad mental de realizar deducciones y extraer nuevas informaciones a partir de la información dada.

Icónico: un signo icónico o no-arbitrario, o representativo o visual es aquel que, como las imágenes, modelos y mapas comparte algún atributo con su referente.

Intervención: participación o actuación en un asunto.

Razonar: proceso mental que consiste en relacionar ideas o juicios.

Texto: es una unidad de pensamiento, es sinónimo de discurso. Contiene toda una estructura argumentativa y su intención es comunicar o probar un punto de vista.

Texto argumentativo: es un tipo de estructura textual que presenta los hechos como testimonios para apoyar una tesis u opinión. La intención del autor es convencer al lector de su posición a través de la sustentación y la demostración.

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

Objetivo General y Objetivos Específicos

La problemática planteada se propuso indagar en la composición escrita, en el entendido que ésta se constituye en un elemento básico para el aprendizaje. En consecuencia, se plantean los siguientes objetivos:

Objetivo General

Mejorar la producción de textos argumentativos escritos, a partir del uso de imágenes, en alumnos de octavo grado de Educación Básica en una institución educativa ubicada en el área metropolitana de Caracas.

Objetivos Específicos

1. Diagnosticar el nivel de producción de textos argumentativos escritos en alumnos de octavo grado de Educación Básica.
2. Utilizar la imagen como medio para mejorar la producción de textos argumentativos escritos.
3. Mejorar el déficit de producción de textos argumentativos escritos, en los alumnos seleccionados.
4. Favorecer la competencia comunicativa en los estudiantes de octavo grado de Educación Básica, entrenados en la producción de textos argumentativos escritos a partir de imágenes.

Resultados Esperados

Los resultados esperados con la aplicación del programa de intervención, desarrollado durante el Practicum, se orientaron a mejorar la producción escrita, utilizando la estructura textual argumentativa por considerar que ésta es un elemento

importante en el desarrollo del pensamiento crítico en alumnos de Escuela Básica. Estos resultados se expresaron, en la mejora significativa de la competencia escrita que demostraron los estudiantes al concluir la intervención, a través de los siguientes indicadores:

1. Aplicar estrategias cognitivas enmarcadas en un enfoque funcional y procesual en la producción de textos argumentativos escritos.
2. Utilizar estrategias de planificación, textualización y revisión en la producción de textos argumentativos escritos.
3. Elaborar textos argumentativos escritos tomando en cuenta los aspectos formales de la escritura (reglas gramaticales, vocabulario, conectores).
4. Utilizar el lenguaje icónico como medio para la producción de textos argumentativos escritos.

Medición de los Resultados

Para medir los resultados obtenidos, una vez concluida la intervención, se utilizó una serie de instrumentos validados por el asesor, de manera que la confiabilidad en los mismos permitiera tomar las medidas pertinentes para el logro de los objetivos señalados.

Para conocer la aplicación de estrategias cognitivas (planificación, textualización y revisión), el uso de los elementos formales de la escritura, así como también la utilización adecuada de la estructura textual argumentativa, se aplicaron dos pruebas (Anexos A y B).

La primera prueba (Anexo A), es de tipo mixta; consta de dos ítems (completación y ensayo) y se puntuó con una escala de eficiencia cuanti-cualitativa, donde el 4, representó el más alto grado de consecución (Muy eficiente) y el 1 el más bajo (Deficiente). En esta prueba los alumnos debieron completar los espacios en blanco con ideas sugeridas por la imagen y luego producir un texto argumentativo escrito con la temática sugerida.

La segunda prueba (Anexo B), es de tipo ensayo con un solo ítem, y se puntuó, igualmente, con una escala de eficiencia como la utilizada en la prueba uno. En ésta los alumnos debieron observar una imagen (caricatura) con texto que sugiere una temática, sobre la cual los estudiantes redactaron una composición escrita de tipo argumentativo.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en este Practicum fue mejorar la capacidad para producir textos argumentativos escritos a partir de imágenes, en alumnos de octavo grado de Educación Básica, en una institución educativa privada ubicada en el área metropolitana de Caracas.

Fraca y Maurera (2006) aplican una intervención en cuanto a la producción de textos escritos, en un grupo de niños y adolescentes excluidos del sistema formal. La misma se apoyó en una didáctica metalingüística. El propósito de la intervención fue examinar cómo influye la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas en la producción de textos escritos. Concluyen que la aplicación sistemática de dichas estrategias, mejora la competencia lingüística y comunicativa escrita en los aprendices.

Maguiña (2003), propone un programa de intervención pedagógico con la finalidad de desarrollar la producción de textos en alumnos de nivel superior. Se plantea como objetivos, que los estudiantes adquieran y desarrollen las competencias de tipo textual, semántica y argumentativa, a través de la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, concluye sobre los efectos positivos que tiene el uso de estas estrategias en el desarrollo de la capacidad argumentativa, esto es, en el reconocimiento de la tesis, argumentos y conclusiones en las lecturas seleccionadas.

Parodi (2000), realiza un estudio sobre la producción de textos argumentativos en estudiantes chilenos de octavo grado de Educación Básica. Se propuso revisar el

nivel de competencia discursiva del texto escrito desde una perspectiva cognitivo-textual, concluyendo que la enseñanza de la estructura textual argumentativa, influye de manera positiva en los resultados obtenidos por los aprendices en las pruebas aplicadas.

Shum (1990) realizó una investigación de corte predictivo para conocer la relación entre el lenguaje y el rendimiento escolar en estudiantes argentinos del III Ciclo de Educación General Básica (EGB). Concluyó que existe correlación positiva en las variables estudiadas.

Benítez y Velásquez (1999), realizaron un estudio en un grupo de estudiantes chilenos, cursantes de la Educación General Básica (EGB), para conocer la relación microestructural (correferencia verbal, relación causa/efecto, correferencia de tipo nominal) en textos argumentativos escritos. La propuesta de intervención que se realizó tuvo una orientación cognitiva; la misma concluye sobre la importancia de una buena relación microestructural del texto para producir escritos eficientes. Por otro lado, corrobora la necesidad de incluir los elementos retóricos (tópico, audiencia y propósito) en la producción de textos argumentativos. Finalmente, la necesidad de utilizar estrategias cognitivas y metacognitivas para un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa.

Benítez, Velásquez y Vergara (2001), investigaron sobre la utilización de procedimientos discursivos y cognitivos presentes en la producción escrita. La investigación se realizó a un grupo de estudiantes chilenos de sexto a octavo grado de la Escuela Básica. Concluyen sobre la importancia de utilizar estrategias discursivas cognitivas para la elaboración de textos argumentativos escritos.

Salvador (1995) realizó un estudio de orientación cognitiva, en alumnos del ciclo superior de la Escuela General Básica (EGB), para investigar, entre otros objetivos, el nivel de complejidad sintáctica utilizada por los estudiantes cuando escriben. Concluye que la variable más significativa en el proceso de composición escrita está relacionada con el nivel instructivo.

Caldera (2003) realizó una investigación desde un enfoque cognoscitivo, constructivista y lingüístico, con estudiantes venezolanos de sexto grado, en contexto geográfico rural. Se propuso el diseño, aplicación y evaluación de una propuesta para formar niños escritores en la escuela. Dicho estudio arrojó resultados en tres direcciones:

1. Relacionado con el objeto de conocimiento: reconceptualización del conocimiento, para entender la escritura como un proceso de producción que permite organizar el pensamiento.
2. Relacionado con el proceso de aprendizaje: mejora significativa de dicho proceso.
3. Relacionado con el proceso de enseñanza: se producen cambios en la práctica docente y se entiende el proceso de escritura como instrumento de reflexión, análisis y transformación del conocimiento, proporcionando al estudiante el andamiaje necesario para que logre la autonomía y se convierta en un aprendiz estratégico.

Es importante destacar que para este estudio, se puso en práctica la metodología de instrucción directa, la cual consiste en una serie de pasos que permiten secuenciar la enseñanza, de manera que se trasladen progresivamente las responsabilidades desde el docente hacia el estudiante. Los componentes básicos de este proceso son:

1. Introducción: en esta fase el docente informa a los estudiantes los objetivos de aprendizaje y activa el conocimiento previo.
2. Modelado mental: en esta etapa el docente verbaliza sistemáticamente su proceso de pensamiento y, a través de ejemplos, incorpora los conocimientos previos ya activados.
3. Práctica guiada: la responsabilidad del aprendizaje la asumen los estudiantes, con los soportes que le brinda el docente.
4. Aplicación independiente: los alumnos asumen la responsabilidad total del aprendizaje, la cual puede ser compartida con sus pares.

Las estrategias de solución propuestas por los diversos autores, aunque se desarrollaron en distintos contextos geográficos, son apropiadas para el escenario de trabajo donde se aplicó este estudio; esto obedece a que las causas que explican el déficit encontrado son comunes a todas las poblaciones estudiantiles. Por otro lado, estas estrategias demostraron ser efectivas para lograr los objetivos propuestos en las diferentes intervenciones.

Descripción de las Soluciones Seleccionadas

La propuesta de intervención que se implementó para este estudio, se circunscribió en el enfoque cognitivo, específicamente en el modelo de Hayes y Flower (1986), así como en el enfoque sociocultural propuesto inicialmente por Vygotsky y respaldado por diferentes autores (Camps & Castelló, 1996; Nystrand, Greene & Wiemelt, 1993; Tolchinsky, 2000; Pittard & Martlew, 2000).

La selección de esta propuesta obedeció a la necesidad de considerar la aplicación de estrategias cognitivas y metacognitivas, tales como: planificación,

textualización y revisión en la producción de textos argumentativos escritos. Así mismo, tomó en cuenta el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes y sus conocimientos previos que, necesariamente se relacionan con los escritos que éstos producen.

Informe de las Acciones Tomadas

La implementación del programa de intervención se cumplió en tres fases, en un tiempo estimado de nueve horas de 45 minutos cada una, distribuidas en las siguientes fases o momentos:

Fase I. Actividades preliminares: se realizaron las actividades previas a la implementación del programa de intervención:

1. Solicitud de autorización a los miembros del Consejo Directivo para diagnosticar y aplicar programa de intervención en el área de producción de textos escritos argumentativos en el grupo de estudiantes del octavo grado de Educación Básica.
2. Información al grupo seleccionado sobre la finalidad del estudio con el objeto de motivarlos a participar y colaborar para conseguir los resultados esperados.
3. Establecer horario para aplicar el Pre test, diagnóstico, (Anexo B), así como el programa de intervención.
4. Diseño de la planificación con los contenidos programáticos utilizados en el programa de intervención.
5. Selección y reproducción del material de apoyo y del utilizado tanto en el diagnóstico como en la fase de implementación del programa.

Fase II. Diagnóstico: se aplicó en una sesión de 45 minutos, para conocer las fallas de composición escrita. Los datos fueron procesados con el programa estadístico SPSS

versión 12.0 y se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 5

Resultados Obtenidos en la Aplicación de la Prueba Diagnóstica.

	Relación Tema-Texto		Opinión		Argumento		Conclusión		Vocabulario		Conectividad	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Muy Eficiente	8	24.2	6	18.2	2	6.1	2	6.1	3	9.1	2	6.1
Eficiente	6	18.2	4	12.1	3	9.1	6	18.2	2	6.1	4	12.1
Poco Eficiente	5	15.2	8	24.2	11	33.3	13	39.4	13	39.4	12	36.4
Deficiente	14	42.4	15	45.5	17	51.5	12	36.4	15	45.5	15	45.5

Fuente: Alumnos de octavo grado

Para esta investigación se seleccionó un conjunto de variables que permitieron conocer la habilidad del grupo en estudio para producir textos argumentativos escritos. Así se consideró la variable relación tema- texto, para indagar si el grupo lograba interrelacionar un tema propuesto en su producción escrita, examinar la calidad de la opinión, la forma de sustentar sus enunciados (argumento) y la habilidad para resumir brevemente, el resultado de su producción argumentativa escrita (conclusión), todo esto con el uso del vocabulario y conectores adecuados.

Puede observarse que en las variables estudiadas (relación tema-texto, opinión, argumento, conclusión, vocabulario y conectividad), los más altos porcentajes se ubican en las escalas deficiente y poco eficiente.

Fase III. Ejecución del programa de intervención: éste se desarrolló en nueve sesiones de 45 minutos cada una (Tabla 6). Se utilizó parte del horario de la asignatura Castellano (tres de cinco horas a la semana), cedido por la docente titular del área.

Fase IV. Evaluación: se llevó a cabo en una sesión de clase de 45 minutos, a través de la aplicación de una prueba (Post test) (Anexo C). Se aplicaron dos pruebas de comprensión (Anexos B y C) y se procesaron los datos con el programa estadístico SPSS, versión 12.0, para conocer los efectos del programa de intervención y hacer las recomendaciones a que hubiese lugar.

Para la aplicación del programa de intervención, se tomó en cuenta parte de los contenidos del programa oficial del área de Castellano de octavo grado. En la Tabla 6 pueden apreciarse los objetivos y las actividades planificadas para la implementación del programa de intervención.

Tabla 6

Plan de Intervención

Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Analizar las características del texto argumentativo	1	1 y 2 45' c/u	Enseñanza Exposición del objetivo. Activación de conocimientos previos a través de una discusión dirigida. Aprendizaje Lectura silenciosa de artículo periodístico. Discusión grupal del contenido. Síntesis y cierre.	Artículo periodístico (Anexo D) Pizarrón Marcadores Diccionario Libro Texto	Docente interventor Alumnos de octavo grado.

Tabla 6 (continuación)

Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Describir la estructura del texto argumentativo	1	3 45´	Enseñanza Exposición del objetivo. Activación de conocimientos previos a través de una discusión dirigida. Aprendizaje Análisis de la caricatura Redacción de un texto argumentativo escrito respetando la estructura. Discusión grupal. Conclusiones y cierre	Texto de práctica (Anexo B) Pizarrón Marcadores Diccionario Libro Texto	Docente interventor Alumnos de octavo grado.

Tabla 6 (continuación)

Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Aplicar estrategias de planificación, textualización y revisión en la elaboración de textos argumentativos escritos	2	4, 5 y 6 45' c/u	Enseñanza Exposición del objetivo. Activación de conocimientos previos a través de una discusión dirigida. Aprendizaje Aplicar estrategias para la elaboración de textos argumentativos escritos partiendo de la imagen como medio de producción. Conclusiones y cierre.	Texto de práctica (Anexo C) Pizarrón Marcadores Diccionario Libro Texto	Docente interventor Alumnos de octavo grado.

Tabla 6 (continuación)

Objetivo	Semana	No. Sesión Tiempo	Actividades de Enseñanza y Aprendizaje	Recursos Materiales	Responsable Participantes
Elaborar textos argumentativos escritos a través del uso de imágenes	3	7, 8 y 9 45´ c/u	Enseñanza Exposición del objetivo. Activación de conocimientos previos a través de una discusión dirigida. Aprendizaje Aplicar estrategias para la elaboración de textos argumentativos escritos. Discusión dirigida. Conclusiones y cierre.	Texto de Práctica (Anexo F) Pizarrón Marcadores Diccionario Libro Texto	Docente interventor Alumnos de octavo grado.

Capítulo 5. Resultados

Resultados

El problema investigado se enfocó en el área de lenguaje, esto obedeció a que se encontró un déficit en la producción de textos argumentativos escritos en los estudiantes de octavo grado de Educación Básica en una institución educativa privada, ubicada en el área metropolitana de Caracas.

Se elaboró un diagnóstico que permitió determinar que la falla detectada estaba centrada en la utilización de estrategias de composición escrita focalizadas en las reglas gramaticales (aspectos formales de la escritura), en un claro enfoque tradicional de dicho proceso.

Este enfoque tiene su origen en una concepción superficial de la enseñanza de la lengua, lo que se ha traducido en un bajo rendimiento general, ya que el lenguaje es un elemento fundamental en el aprendizaje de las distintas áreas del conocimiento.

Dicha situación motivó la aplicación de un programa de intervención con la finalidad de mejorar la producción de textos argumentativos escritos, a través de imágenes, en alumnos de octavo grado de Educación Básica. Este se orientó en un enfoque funcional y procesual, considerando a la vez los elementos del contexto y los conocimientos previos para superar, desde una perspectiva más profunda, el déficit de producción de textos argumentativos escritos encontrado en el grupo en estudio.

Luego de aplicado el programa de intervención se evaluó su efectividad a través de un Post test para conocer si el uso de las estrategias de composición escrita había producido cambios favorables en el grupo de aprendices. Así, se formuló la siguiente interrogante: ¿existirá diferencia significativa en la producción de textos

argumentativos escritos antes y después de la aplicación del programa de intervención?

Los resultados fueron los siguientes:

Tabla 7

Resultados Obtenidos en la Aplicación del Post Test.

	Relación Tema-Texto		Opinión		Argumento		Conclusión		Vocabulario		Conectividad	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Muy Eficiente	14	42.4	16	48.5	13	39.4	14	42.4	7	42.4	11	21.2
Eficiente	12	36.3	11	33.3	10	30.3	10	30.3	13	30.3	8	39.4
Poco Eficiente	2	6.1	3	9.1	6	18.2	5	15.2	5	15.2	8	15.2
Deficiente	5	15.2	3	9.1	4	12.1	4	12.1	8	12.1	6	24.2

Fuente: Alumnos de octavo grado

Puede observarse en la Tabla 7, que para la variable Relación Tema-Texto, un 78.7% de los aprendices se ubica en los niveles más altos de la escala esto es, Muy Eficiente (42.4%) y Eficiente (36.3%); mientras que el 21.2% se ubica en los niveles más bajos de la escala, Poco Eficiente (6.1%) y Deficiente (15.2%). Para la variable Opinión, un 81.8% de los aprendices se ubica en los niveles más altos de la escala es decir, Eficiente (48.5%) y Eficiente (33.3%); sólo el 18.2% se ubica en los niveles más bajos de la escala Poco Eficiente (9.1%) y Deficiente (9.1%). La variable Argumento, un 69.7% se aglutinan en Muy Eficiente (39.4%) y Eficiente (30.3%); y el 30.3% se encuentra en los niveles más bajos de la escala Poco Eficiente (18.2%) y Deficiente (12.1%); la variable Conclusión, agrupa un 72.7% las categorías Muy Eficiente (42.4%) y Eficiente (30.3%); mientras que el 27.3% se ubica en los niveles

más bajos de la escala, Poco Eficiente (15.2%) y Deficiente (12.1%); la variable Vocabulario, el 72.7% de los resultados se ubica en los niveles más altos de la escala, esto es Muy Eficiente (42.4%) y Eficiente (30.3%); mientras que el 27.3% se ubica en los niveles más bajos de la escala Poco Eficiente (15.2%) y Deficiente (12.1%). En cuanto a la variable Conectividad, el 60.6% se ubica en Muy Eficiente (21.2%) y Eficiente (39.4%); mientras que el 39.4% se ubica en los niveles más bajos de la misma, Poco Eficiente (15.2%) y Deficiente (24.2%).

Tabla 8

Estadísticos Descriptivos Obtenidos en la Prueba

Variables	Aspectos estructurales del texto			
	Pre test		Post test	
	<i>X</i>	<i>DE</i>	<i>X</i>	<i>DE</i>
Relación Texto -Tema	2.73	91.232	3.06	1.059
Desarrollo de la Opinión	2.97	1.159	3.21	.960
Desarrollo del Argumento	1.70	.883	2.97	1.045
Conclusión	1.94	.899	3.03	1.045
Uso del Vocabulario	1.79	.927	2.58	1.091
Conectividad	1.79	.893	2.73	1.126

Fuente: Alumnos de octavo grado

Como puede observarse en los datos presentados en la Tabla 8, los estadísticos descriptivos muestran diferencias en las medias y la desviación típica, entre el Pre test y el Post test para cada una de las variables estudiadas; lo que evidenció un resultado

positivo después de aplicado el programa de intervención. En este sentido se observó que las medias se acercan al punto más alto de la escala. La desviación típica en el Post test, disminuye en las variables Relación Tema-Texto y Desarrollo de la opinión, lo que dice de la tendencia del curso a desarrollar un comportamiento más homogéneo alrededor de la media; no así para las variables Argumento y Conclusión en las que se observa un pequeño aumento, lo que se relaciona con la tendencia del curso a agruparse en los dos extremos de la escala. En la variable Vocabulario, puede observarse que la media en el Post test se acerca al punto más alto en la escala, lo que se interpreta como la mejora que se produce después de la aplicación del programa de intervención. Para la desviación típica se observó un ligero aumento, lo que evidencia un comportamiento más heterogéneo del grupo en estudio.

Tabla 9

Resultados de la Prueba t de Student para Muestras Relacionadas Obtenidos en la Prueba

VARIABLES	<i>t</i>	<i>gl</i>	<i>Sig</i>
Relación Texto -Tema	-.881	32	.385
Desarrollo de la Opinión	-.713	32	.481
Desarrollo del Argumento	-9.604	32	.000
Conclusión	-9.238	32	.000
Uso del Vocabulario	-2.362	32	.024
Conectividad	-8.194	32	.000

Fuente: Alumnos de octavo grado

Para conocer si las diferencias de los datos conseguidos entre el Pre test y el Post test son significativas, se aplicó una prueba *t* de Student para muestras relacionadas y se obtuvo lo siguiente: en la Relación Texto-Tema $t(32) = -,881; p = ,385$; en Desarrollo de la Opinión $t(32) = -,713; p = ,481$; en Desarrollo del Argumento $t(32) = -9,604; p = ,000$; en Conclusión $t(32) = -9,238; p = ,000$; en Uso del Vocabulario $t(32) = -2,362; p = ,024$ y en Conectividad $t(32) = -8,194; p = ,000$.

A la interrogante formulada: ¿existirá diferencia significativa en la producción de textos argumentativos escritos antes y después de la aplicación del programa de intervención?, los datos obtenidos para el Post test, evidenciaron que hubo cambios significativos después de la intervención.

Discusión

Una vez concluido y evaluado el programa de intervención, se constató que hubo cambios favorables en la producción de textos argumentativos escritos por parte de los aprendices. Esto se manifestó en un aumento porcentual para las categorías de la escala Muy Eficiente y Eficiente y una disminución en cuanto a los niveles Poco Eficiente y Deficiente.

Estas diferencias de datos en el Pre test y el Post test, se concretizan en lo siguiente: un 18.2% de aumento para la categoría Muy Eficiente y 27,2% de disminución en Deficiente; en la variable Opinión un 30.3% de aumento en Muy Eficiente y 36,4% de disminución en deficiente; en Argumento un 27.3% de aumento en Muy Eficiente y 39.4% de disminución en Deficiente; Vocabulario aumentó un 33.3% y disminuyó 21.3% en Deficiente; finalmente, en Conectividad hubo un 15,1% en Muy Deficiente y una disminución de 21.3% en Deficiente.

Los datos porcentuales favorables obtenidos fueron ratificados con la aplicación de la prueba t de Student, la cual determinó diferencias estadísticamente significativas entre los resultados del Pre test y el Post test.

En cuanto a las estrategias para mejorar la producción de textos argumentativos escritos, los resultados demuestran lo que se evidencia en la literatura: se concibe la producción escrita como un proceso cognitivo complejo que permite transformar las ideas en un contexto comunicativo social.

De igual manera, se concluye que la enseñanza, a través del modelo de instrucción directa, incide de manera positiva en los procesos de autorregulación por parte de los aprendices, ya que permite el despliegue de todas las capacidades potenciales de los aprendices (Zona de Desarrollo Próximo, en Vygotsky, 1977).

También quedó de manifiesto que el uso de la imagen (lenguaje icónico) como recurso didáctico motiva el aprendizaje lúdico y, en consecuencia, mejora la motivación y la creatividad; variables que fueron medidas desde el punto de vista cualitativo, a través de observaciones, datos que no fueron procesados, cuantitativamente para este estudio, dado a que se le dio mayor relevancia al uso de estrategias para producir textos y escritos y la imagen se consideró sólo como un medio o recurso para el aprendizaje.

Recomendaciones

Una vez concluido el programa de intervención, se hacen las siguientes recomendaciones:

1. Aumentar el tiempo de implementación del programa de intervención, de manera que pueda considerarse un mayor número de variables que inciden en el proceso de producción de textos argumentativos escritos.
2. Considerar diversos recursos del lenguaje icónico, como estrategia para incentivar la creatividad, el análisis y la interpretación, aspectos fundamentales en el proceso de producción escrita.
3. Incluir la producción de textos argumentativos escritos en la planificación de las diferentes áreas curriculares, de manera que se convierta en una estrategia permanente para estimular la capacidad crítica y argumentativa.
4. Extender la producción de textos argumentativos escritos a otros niveles de la Educación Básica, para lograr la familiarización de los aprendices con este tipo de estructura textual, en la seguridad de que esta habilidad se convertiría en una excelente estrategia, la cual redundará en beneficio de todas las áreas del conocimiento.

Difusión

El programa de intervención que se llevó a cabo con los alumnos de octavo grado, no debe quedarse en sólo un Trabajo Especial de Grado, debe difundirse con la finalidad de beneficiar a los estudiantes. En tal sentido, se propone:

1. Darlo a conocer a los docentes de las distintas áreas curriculares y especialmente a los docentes de Castellano.
1. Difundirlo en distintas instituciones para que se interesen en el desarrollo de esta estructura textual que contribuye definitivamente en el desarrollo de habilidades y destrezas que beneficien el rendimiento escolar.

2. Publicar en revistas especializadas que se producen en algunos colegios y casas de estudio de Educación Superior, para que se conozcan estos resultados y constituya un elemento de motivación, a fin de que otros docentes profundicen en la investigación de esta área.
3. Publicar en portales educativos en la web, a fin de que pueda aprovecharse como material de consulta, para estudiantes de los institutos de formación de docentes.

Referencias

- Alliende, F. & Condemarín, M. (1997). *De la Asignatura de Castellano al Área del Lenguaje*. Chile: Dolmen Ediciones
- Alonso-Tapia, J. (1987). Instrucción, motivación y desarrollo cognitivo: Perspectivas para la educación compensatoria de los sujetos escolarizados de la Educación General Básica. (Boletín N° 9, 23-52). Instituto de Ciencias de la Educación: Universidad Autónoma de Madrid.
- Álvarez, T. & Ramírez, R. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y aprendizaje de la escritura. *Didáctica 18*, 29-60.
- Aparicio, R., & García, A. (1987). *Imagen, video y educación*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Belinchón, M., Riviere, A., & Igoa, J. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y Teoría*. Madrid: Trota.
- Benítez, R. & Velásquez, M. (1999). *Un análisis micro estructural de la producción escrita de alumnos de 6 y 8 año de educación general básica*. Recuperado el 10 de agosto de 2007 en http://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-530882_ITM
- Benítez, R., Velásquez, M. & Vergara, M. (2001). *Procedimientos discursivo-cognitivos en lectores y productores de textos argumentativos escritos*. Recuperado el 10 de agosto de 2007 en https://www.accessmylibrary.com/coms2/summary_0286-32254092_ITM
- Bereiter, C., Burtis, P. & Scardamalia, M. (1988). Cognitive operations in constructing main points in writing composition. *Journal of Memory and Languages*, 27(3), 261-278.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of writing composition*. Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- Camps, A. (1990). Modelos del proceso de redacción: algunas implicaciones para la enseñanza. *Infancia y aprendizaje*, 49, 3-13.

- Camps, A. (1995). Aprender a Escribir Textos Argumentativos: Características Dialógicas de la Argumentación Escrita. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 51-63.
- Camps, A., y Dolz, J. (1995). Enseñar a Argumentar: un Desafío para la Escuela Actual. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 25, 5-8.
- Camps, A. (2000). *Motivos para escribir*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura. 2000, 7, 23: 69-78
- Camps, A. y Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo e I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico una perspectiva profesional y constructivista* Madrid: Alianza Psicología.
- Casany, D. (1989). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós
- Casany, D. (1993). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1989). *La cocina de la escritura*. Anagrama. Barcelona.
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). Las estrategias de enseñanza-aprendizaje en la escritura. En C. Monereo & I. Solé (Coords.) *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Madrid: Alianza
- Castelló, M. (2000). Las estrategias de aprendizaje en el proceso de la composición escrita.. En Monereo, C. (coord.). *Estrategias de aprendizaje*. Capítulo 4, 147-185. Madrid: Visor Aprendizaje.
- Cordero, M. (2004). El componente tesis en los textos argumentativos escolares. *Signos*, 33(48), 87-96.
- Cuetos, F. (1991). *Psicología de la Escritura (diagnóstico y tratamiento de los trastornos de la escritura)*. Madrid: Escuela Española.
- Cuetos, F. (1993). Análisis de los trastornos de escritura desde los procesos psicológicos cognitivos. En M.A. Carbonero (Ed.), *Dificultades de aprendizaje. Tendencias y orientaciones actuales en la escuela*. Valladolid: ICE

- Díaz-Barriga, F. & Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México: McGraw-Hill.
- Dolz, J. (1993). *La argumentación: cuestiones teóricas*. Consultado el 25 de Noviembre de 2006 de http://www.indexnet.santillana.es/rcs/_archivos/Documentos/lenguado.
- Drumond & Siqueira (2002). *La enseñanza/aprendizaje de la argumentación a través de las cartas de lectores*. Recuperado el 3 de agosto de 2007 http://www.proceedings.scielo.br/cielo.php?pid=MSC0000000012002000100528&script=scri_artttx&tlng=es.
- Ellis, A. & Young, A. (1992). *Neuropsicología cognitiva humana*. Barcelona: Masson.
- Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Champaign, IL: NCTE
- Enríquez, S. (2005). *Análisis de coherencia en ensayos argumentativos a partir del modelo de progresión temática de F. Danés*. Universidad Nacional de La Plata. Consultado el 20 de Noviembre de 2006 de <http://www.congresoaled2005.puc.cl/pdf/enriquez%20silvia.pdf>.
- Ertmer, P. & Newby, T. (1993). Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción. *Performance Improvement Quarterly*, 6 (4), 50-72.
- Fraca, L. & Maurera, S. (2006). Un modelo pedagógico metalingüístico para la producción de textos escritos. *Letras*, 48, 349-363.
- Flower, L. y Hayes, J. (1980). "The dynamics of composing: making plans and juggling constraints". *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates.

- Galbraith, D. (1992). Conditions for discovery through writing. *Revista Instructional Science*, 21, 45-72.
- Gorodokin, C. & Mercáu, M. (2000). Nosotros argumentamos... ¿Y vos?...*Revista Iberoamericana de Educación* .34(5),1.
- Grupo Didactex. (2003). Modelo sociocognitivo, pragmalinguístico y didáctico para la producción de textos escritos. *Didáctica*, 15, 77-104
- Hayes, J. (1996). *The science of writing*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hayes, J. & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. En L.Gregg & E. Teinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp.3-30) Hillsdale, Nueva York: Erlbaum.
- Hayes, J. & Flower, L. (1981).Plans that guide de composition process. En C. Fredericksen j J. Dominic (Eds.). *Writing*. (Vol.2).New Jersey: LEA.
- Hayes, J. & Flower, L. (1986). Writing research and the writers. *American Psychologist*, 41,1106 – 1113.
- Inostroza, G. (1998). *Tendencias en la enseñanza del lenguaje* (Informe No. 5). Laboratorio Latinoamericano de la Calidad de la Educación, UNESCO.
- Lineros, R. (s/f). *Didáctica de la expresión escrita*. Recuperado el 11 de agosto de 2007 en www.contraclave.org/lengua/exprescrita.pps.
- Maguiña, J. (2003). *Proyecto de intervención pedagógica para mejorar la comprensión lectora en alumnos del nivel superior*. Recuperado el 10 de agosto de 2007, en http://www.ciberdocencia.gob.pe/?id=387&a=articulo_completo - 65k
- Marqués, P. (1996). *Metodologías de Investigación. Modelo para el diseño de una investigación educativa*. Consultado el 7 de Noviembre de 2006 de <http://dewey.uab.es/pmarques/edusoft.htm>.

- Monereo, C. & Castelló, M. (1997). *Las estrategias de aprendizaje: Cómo incorporarlas a la práctica educativa*. Barcelona: Edebé.
- Nystrand, M. Greene, S. & Wiemelt, J. (1993). Where did Composition Studies Come From? *Written Communication*, 10, 3, 267-333.
- Parodi, G. (2000). *La evaluación de la producción de textos escritos argumentativos: una alternativa cognitivo/discursiva*. *Signos*, 33(47), 51-166... Consultado el 18 de Diciembre de 2006 en http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-09342000000100012&script=sci_arttext
- Perelman, F. (1999). *La producción de textos argumentativos en el aula*. Recuperado el 8 de Enero de 2007 de <http://www.cerlalc.org/Escuela/datos/textos.doc>.
- Pittard, V. & Martlew, M. (2000). Socially-situated cognition and metalinguistic activity. En A. Camps & M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 79-102). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Rabazo, M. & Moreno, M. (2005). La composición escrita: aportaciones teóricas y recomendaciones legales para su enseñanza en educación primaria. *Revista electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, N°6,3(2), pp 127-157. Recuperado el 20 de Marzo de 2006 en http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/6/espanol/Art_6_65.pdf.
- Rodríguez, L. (1997). Estrategias para el buen uso del Texto Literario en el Aula. *Letras* 54. Caracas.
- Rotman, D. (1965). "Pre-Writing: The Stage of Discovery in the Writing Process", *College Composition and Communication*, 16, mayo, págs. 106-112.
- Salvador, F. (1995). Estructuras sintácticas de subordinación en la composición escrita: análisis evolutivo y diferencial. *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, 13, 181-198.
- Salvador, F. (2000). *Principios didácticos generales en la enseñanza de la composición escrita*. Recuperado en http://www.gobiernodecanarias.org/educación/usr/lujose/composición_escrita.htm.

- Serafini, T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Shum, G. (1997). Lenguaje y rendimiento escolar: un estudio predictivo. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5, 69-80.
- Solé, I. (2000). Evaluar lectura y escritura: algunas características de las prácticas de evaluación innovadoras. *Lectura y Vida. Año XXI*, 2, 6, 15.
- Stallard, L. (1974). Análisis of the writing bahavior of good student writers. *Research in the Teaching of English*. 8, 206-218
- Steinberg, E. (1980). A garden of opportunities and thicket of dangers. En L.W.Gregg y E.R. Steinberg (Eds.) *Cognitive process in Writing* (pp.155-167)- Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting views about the object and purpose of metalinguistic work and reflection in academic writing. En A. Camps & M. Milian (eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write* (pp. 29-48). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Velásquez, M. & Alonzo, T. (2007). Desarrollo y transferencia de transferencias de estrategias de producción escrita. *Revista Signos*, 40(63), 219-238.
- Vygotsky, L (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Anexo A

Modelo de Prueba Utilizado para el Pre y Post test.

Anexo B

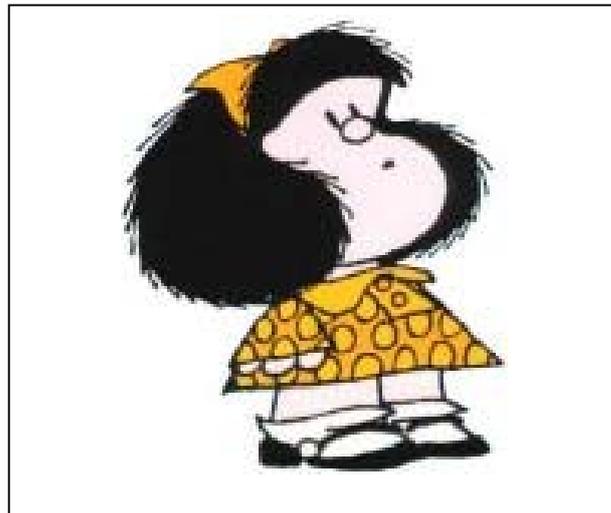
Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención.

Anexo C

Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención.

Instrucciones:

1. Observa cuidadosamente la caricatura de Mafalda.
2. Discute, en tu grupo, qué te sugiere la imagen de Mafalda (¿qué le pasa?, ¿qué estará pensando?, ¿estará reflexionando?).
3. Con el tema sugerido (La responsabilidad en los estudios), realiza las siguientes actividades:
 - a) Escribe tres ideas que te sugiera la caricatura.
 - b) Redacta dos párrafos utilizando las ideas anteriores



1. _____

2. _____

3. _____

Anexo D

Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención.

.

Instrucciones:

1. Lee con detenimiento el artículo de prensa.
2. Identifica la tesis, el argumento y la conclusión.

El Universal - Viernes 23 de Marzo de 2007

Reclaman acciones contra la pornografía infantil en Maracaibo.

Mónica Castro

Maracaibo.- Para el presidente de la Conferencia Episcopal Venezolana y arzobispo de Maracaibo, Ubaldo Santana, el tema de la pornografía escolar- por ser un problema educativo, familiar y religioso- debe ser abordado de manera global por los diversos entes de la sociedad venezolana.

"Necesitamos tomar conciencia de una acción conjunta, mancomunada y articulada; no es suficiente que los padres actúen en su hogar, las escuelas en sus recintos, la Iglesia en sus templos y los gobiernos en sus distintos ámbitos de jurisdicción, porque creo que estamos frente a un problema muy complejo, que requiere una respuesta global, nacional e internacional".

Agregó el representante de la Iglesia católica que el tema de la pornografía en las escuelas "toca valores y principios por los cuales se ha de regir un hogar, una escuela, eso hace que necesitemos compartir mucho entre los distintos organismos, nuestras visiones, nuestros datos, nuestros ámbitos de acción y nuestras respectivas funciones, para llegar a trabajar de una manera mas armoniosa y coordinada entre todos", aseguró.

Anexo E

Escala de Estimación para Evaluar la Producción de Textos Argumentativos.

Aspectos a evaluar	Escala
Tema	
1. El texto argumentativo se relaciona con el tema sugerido para la actividad	4
2. El texto argumentativo se relaciona parcialmente con el tema sugerido para la actividad	3
3. El texto argumentativo no está en relación con el tema sugerido	2
4. No desarrolla un texto argumentativo	1
Opinión	
1. La opinión se expresa explícitamente en el texto argumentativo	4
2. La opinión se expresa implícitamente en el texto argumentativo	3
3. La opinión expresada (explícita o implícita) no se relaciona con el tema sugerido	2
4. Ausencia de opinión en el texto argumentativo	1
Argumento	
1. El argumento apoya razonadamente la opinión expresada en el texto	4
2. El argumento expresado en el texto apoya con información válida, aunque sin razonamiento	3
3. El argumento no se apoya en información pertinente ni en razonamiento alguno	2
4. Carencia de argumento	1
Conclusión	
1. Relacionada con la opinión y el argumento, claramente (explícita) expresada en el texto producido	4
2. Se deduce (implícita) a partir de la opinión y del argumento	3
3. No se relaciona con la opinión ni con el argumento	2
4. No existe	1

Anexo E. (continuación)

Aspectos a evaluar	Escala
Aspectos morfosintácticos	
Vocabulario	
1. Vocabulario adecuado, sin errores gramaticales, utilizando la repetición o sustitución de términos	4
2. Vocabulario adecuado con uno o dos errores gramaticales	3
3. Vocabulario adecuado con tres o más errores gramaticales	2
4. Vocabulario inadecuado con más de cinco errores gramaticales	1
Conectividad	
1. Uso adecuado y explícito de conectores argumentativos, sin errores	4
2. Uso adecuado y explícito de conectores argumentativos con uno o dos errores	3
3. Uso adecuado y explícito de conectores argumentativos con tres o más errores	2
4. Ausencia de conectores correctos	1

4. Muy eficiente 3. Eficiente 2. Poco eficiente 1. Deficiente

Anexo F

Modelo de Recurso Didáctico Utilizado Durante la Intervención.

.

Instrucciones:

1. Lee detenidamente el texto.
2. A partir de las ideas contenidas en él, elabora un texto argumentativo.

“El principito” - Fragmento

“Las personas mayores me aconsejaron de abandonar los dibujos de serpientes boas, ya sean abiertas o cerradas y de mejor poner interés en la geografía, en la historia, en el cálculo y en la gramática. Es así como abandoné, a los seis años, mi magnífica carrera de pintor. Había quedado desilusionado por el fracaso de mi dibujo número 1 y de mi dibujo número 2. Las personas mayores jamás comprenden nada por sí solas, y es fastidioso, para los niños, tener que darles explicaciones una y otra vez.



Tuve entonces, que escoger otro oficio y aprendí a pilotear aviones. He volado un poco por todos lados del mundo. Y la geografía, precisamente me sirvió mucho. Sabía reconocer, a primera vista, la China de Arizona. Es muy útil esto, sobre todo si se pierde uno durante la noche. “

Autor: Antoine de Saint-Exupéry