UNIVERSIDAD DE BARCELONA
DEPARTAMENTO DE PSCIOLOGÍA EVOLUTIVA Y DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADODE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN (H0M05)

Título de la tesis

Consignas de escritura, estrategias de lectura y escritura y calidad de los textos elaborados por estudiantes universitarios.

Doctoranda: Alicia Vázquez-Aprá
Directora: Dra. Mariana Miras Mestres
2014

AGRADECIMIENTOS

A la Dra. Mariana Miras que accedió a dirigir la tesis. Sus penetrantes observaciones promovieron permanentes reflexiones durante los procesos de investigación y escritura, que me exigieron revisar y reestructurar constantemente mis pensamientos. Parafraseando el título de uno de sus artículos, puedo decir que gracias a sus aportes, no solo aprendí a escribir mejor sino que también profundicé mis conocimientos acerca del tema sobre el cual escribía.

A la Dra. Ana Teberosky que accedió generosamente a leer una primera versión de la tesis, contribuyendo a mejorar la estructura y escritura del trabajo.

Al Dr. Eduardo Martí que me asesoró en aspectos metodológicos en instancias iniciales del análisis de datos.

A las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas y del Departamento de Ciencias de la Educación que pusieron a mi disposición la infraestructura de la Universidad Nacional de Río Cuarto para realizar la investigación y me autorizaron a liberarme de mis obligaciones docentes para concretar mis estadías en la Universidad de Barcelona.

A mis colaboradores docentes e investigadores más cercanos, Luisa Pelizza, Ivone Jakob, Mónica Astudillo y Pablo Rosales, quienes asumieron con responsabilidad y compromiso las tareas a mi cargo durante el prolongado período que dediqué a este trabajo.

A la Dra. Gabriela Damilano que me asesoró en cuestiones estadísticas.

A la Dra. Carolina Roldán que me asistió con buena disposición y afecto en las etapas del diseño y edición del escrito.

En muchas ocasiones que no pude estar personalmente en la Universidad de Barcelona, la Dra. Núria Castells y la Dra. Sandra Espino, entonces becarias, me ayudaron con trámites administrativos y envío de material, como ahora lo hace Esther Nadal. A ellas mi reconocimiento.

A los estudiantes que aceptaron formar parte de esta investigación.

A Miguel Ángel Aprá, principal apoyo material y emocional, que me alentó permanentemente con tolerancia y respeto. Y a mis hijos y nietos, que nunca reprocharon mis ausencias brindándome siempre acompañamiento, comprensión y cariño.

INDICE

RESUMEN 15

SUMMARY..... 17

INTRODUCCIÓN 19

CAPÍTULO I. LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD..... 25

1. Lectura, escritura, desarrollo del pensamiento y aprendizaje 26
2. Las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Alfabetización académica..... 32
3. Las tareas de lectura y escritura para aprender en la universidad..... 39

CAPÍTULO II. LA TAREA DE SÍNTESIS DISCURSIVA: PROCESOS Y VARIABLES..... 49

1. Las estrategias generales de comprensión y producción del lenguaje escrito 50
2. Operaciones particulares de la síntesis discursiva 71
3. Investigaciones sobre la síntesis discursiva 76
4. La representación de la consigna de escritura como un proceso interpretativo y constructivo 86
5. El papel de los conocimientos previos 96

CAPÍTULO III. TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA..... 105

1. Estudio de la composición escrita como proceso 105
2. La triangulación como estrategia metodológica 118
3. El estudio de Casos 119

CAPÍTULO IV. EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN 129
1. Los objetivos de la investigación 132
2. La muestra 134
3. Los instrumentos de recolección de datos 136
4. Procedimientos de recolección de datos de acuerdo a las etapas del estudio 146
5. Procedimientos de análisis de datos 148
5.1. Dimensiones de análisis de la consigna y de la tarea 148
5.2. Dimensiones de análisis de la representación de la consigna 155
5.3. Dimensiones de análisis de las estrategias de lectura y escritura 161
5.4. Dimensiones de análisis del producto 168

CAPÍTULO V. LA TAREA DE ESCRITURA 173
1. Análisis de la bibliografía asignada para la elaboración de los informes 173
2. La consigna de escritura: contexto de producción y producto escrito 180
3. Presentación de la consigna en el aula 183
4. Grado de dificultad y nivel de procesamiento implicado en la tarea 191

CAPÍTULO VI. LA CONSIGNA Y LA TAREA EN LA CONCEPCIÓN DE LOS PROFESORES 201
1. La consigna y la tarea en la concepción de los profesores en la primera entrevista 203
2. Análisis comparativo de la representación de la consigna entre los profesores en la primera entrevista 209
3. La consigna y la tarea en la concepción de los profesores en la segunda entrevista 211
4. Análisis comparativo de la representación de la consigna entre los profesores en la segunda entrevista 219
5. Análisis comparativo de las diferencias de representación de la consigna entre la primera y la segunda entrevista 221
6. Grado de adecuación de la representación de la consigna 221

CAPÍTULO VII. LA CONSIGNA Y LA TAREA EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES…….. 229

1. La representación de la consigna en la primera entrevista 230
2. La representación de la consigna en la segunda entrevista 231
3. Diferencias y similitudes de la representación de la consigna entre la primera y la segunda entrevista 235
4. Grado de adecuación de la representación de la consigna 241
5. Grado de adecuación de la representación de la consigna por nivel de información 264
6. Diferencias en la interpretación de la consigna entre profesores y estudiantes.....268

CAPÍTULO VIII. ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA 273

1. Estrategias que los sujetos anticiparon que emplearían para producir el informe solicitado 275
2. Estrategias que los sujetos manifestaron haber empleado para producir el informe solicitado 279
3. Comparación entre las estrategias que los sujetos declararon que emplearían y que emplearon para realizar la tarea..... 286

4. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura 294
5. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura anticipadas y empleadas por nivel de información 315
6. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas..... 317
7. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura por nivel de información 319

CAPÍTULO IX. ANÁLISIS DEL PRODUCTO 323

1. Calidad del producto 323
2. Calidad del producto por nivel de información previa 331

3. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto 335
4. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto por nivel de información 338

CAPÍTULO X. ANÁLISIS DE CASOS PARTICULARES 341
1. Caso 1MI 343
2. Caso 12mi 354
3. CASO 14mi..... 365
4. Caso 16mi 374

CAPÍTULO XI. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... 387
1. Objetivos y expectativas respecto de los estudiantes 387
2. Profesores, estudiantes y representación de la consigna: grados de aproximación..... ..401
3. Contribuciones del estudio..... 403
4. Limitaciones del estudio
5. Agenda para futuras investigaciones ……..... ..…404
6. Implicancias educativas…….... ..…405

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 409

INDICE DE TABLAS

Tabla 4.1. Procedimientos empleados 136

Tabla 4.2. Distribución de los sujetos según nivel de información previa sobre lectura, escritura y alfabetización inicial 140

Tabla 4.3. Procedimientos de recolección de datos. Etapas de aplicación y propósitos 147

Tabla 4.4. Dimensiones del proceso de producción y del producto escrito 150

Tabla 4.5. Dimensiones de análisis de la representación de la consigna. Estudiantes y profesores 162

Tabla 4.6. Dimensiones de análisis de las estrategias de lectura y escritura 169

Tabla 4.7. Dimensiones de análisis del producto 171

Tabla 5.1. Ordenamiento conceptual de la bibliografía 176

Tabla 5.2. Ideas principales de los textos fuente a desarrollar en los informes 177

Tabla 5.3. Dimensiones del contexto de producción y del producto escrito 180

Tabla 5.4. Síntesis de las dimensiones del contexto de producción y del producto escrito 183

Tabla 5.5. Tipos de intervenciones en la presentación oral de la consigna vinculadas al contexto de producción y al producto escrito 184

Tabla 5.6. Contexto de producción. Tipos de intervenciones de los docentes en relación al contexto de producción en la presentación oral de la consigna 186

Tabla 5.7. Producto escrito. Tipos de intervenciones de los docentes en relación a la tarea en la presentación oral de la consigna 186

Tabla 5.8. Tipos de intervenciones de los profesores respecto de las exigencias de la consigna 190

Tabla 5.9. Dimensiones del análisis del grado de dificultad de la tarea 192

Tabla 5.10. Nivel de procesamiento cognitivo implicado en la tarea 196

Tabla 5.11. Grado de dificultad y nivel de procesamiento implicado en la tarea 199

Tabla 6.1. Dimensiones de análisis de la representación de la consigna. Estudiantes y profesores.....204

Tabla 6.2. Diferencias en la representación de la consigna por los profesores entre la primera y la segunda entrevista.....222

Tabla 6.3. Criterios de análisis del grado de adecuación de la representación de la consigna que construyeron los profesores 223

Tabla 6.4. Grado de adecuación de la consigna por los profesores en la primera y segunda entrevista 225

Tabla 7.1. Representación de la consigna – Estudiantes- 1ª. Entrevista.....232

Tabla 7.2. Representación de la consigna – Estudiantes – 2ª Entrevista.....236

Tabla 7.3. Valores de las variables de la representación de la consigna en la primera y segunda entrevista (en f y %) 239

Tabla 7.4. Criterios de análisis del grado de la adecuación de la representación de la consigna que construyeron los estudiantes.....243

Tabla 7.5. Grado de adecuación de la consigna antes de la tarea.....262

Tabla 7.6. Grado de adecuación de la representación de la consigna después de la tarea.....263

Tabla 7.7. Grado de adecuación de la representación de la consigna antes de la tarea por nivel de información 264

Tabla 7.8. Grado de adecuación de la representación de la consigna después de la tarea por nivel de información 265

Tabla 7.9. Grado de adecuación de la representación de la consigna por nivel de información antes y después de la tarea.....265

Tabla 8.1. Dimensiones de análisis de las estrategias de lectura y escritura 274

Tabla 8.2. Estrategias de lectura y escritura – 1ª Entrevista 276

Tabla 8.3. Estrategias de lectura y escritura – Cuestionarios 2 y 3 281

Tabla 8.4. Estrategias de lectura y escritura – 2ª Entrevista 283

Tabla 8.5. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de lectura y escritura en las tres situaciones de indagación 287

Tabla 8.6. Criterios de análisis del grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura.....296

Tabla 8.7. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura por sujeto y dimensión declaradas antes de la tarea.....313

Tabla 8.8. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas 314

Tabla 8.9. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura antes de la tarea por nivel de información.....315

Tabla 8.10. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura después de la tarea por nivel de información 315

Tabla 8.11. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura antes y después de la tarea por nivel de información.....317

Tabla 8.12. Relación entre la representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura empleadas 318

Tabla 8.13. Relación entre la representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura empleadas 319

Tabla 8.14. Relación entre la representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura por nivel de información 319

Tabla 9.1. Dimensiones de análisis del producto 324

Tabla 9.2. Distribución del puntaje por idea principal 325

Tabla 9.3. Número y porcentaje de ideas principales correctamente entendidas 326

Tabla 9.4. Ideas principales correctamente entendidas 326

Tabla 9.5. Elaboraciones erróneas 327

Tabla 9.6. Presencia de eje estructurador, grado de relación e integración de los contenidos y elaboración respecto de los textos fuente 329

Tabla 9.7. Puntaje total asignado al producto 330

Tabla 9.8. Ideas principales correctamente entendidas por nivel de información 331

Tabla 9.9. Presencia de eje estructurador, grado de relación e integración de los contenidos y elaboración respecto de los textos fuente por nivel de información 332

Tabla 9.10. Comprensión de textos fuente medida por el número de elaboraciones errores por nivel de información 333

Tabla 9.11. Puntaje asignado a los informes por nivel de información 333

Tabla 9.12. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto 336

Tabla 9.13. Relación entre grado de adecuación de la representación de la consigna y calidad del producto por nivel de información.....337

Tabla 9.14. Relación entre el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura y de la calidad del producto por nivel de información 338

Tabla 9.15. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, de las estrategias de lectura y escritura y de la calidad del producto por nivel de información 339

INDICE DE ANEXOS

ANEXO I. Cuestionario 1 423

ANEXO II. Cuestionario 2 427

ANEXO III. Cuestionario 3 431

ANEXO IV. Guión de la entrevista a los estudiantes.....437

ANEXO V. Guion de la entrevista a los profesores 439

ANEXO VI. Tipos y modalidades de intervención en la presentación de la consigna vinculadas al contexto de producción – Profesor 1 441

ANEXO VII. Registro de las entrevistas en las tutorías.....445

ANEXO VIII. Representación de los alumnos de los temas a desarrollar en el informe 457

RESUMEN

El objetivo principal del estudio es explorar los posibles vínculos entre los conocimientos previos de un grupo de estudiantes universitarios a quienes se les solicitó la producción de un texto en base a la lectura de fuentes, la representación que los estudiantes construyeron de la consigna, las estrategias que desplegaron para resolverla y la calidad del texto que produjeron. La indagación consistió en el seguimiento de estos estudiantes mientras se dedicaban a dar cumplimiento a la tarea solicitada y las acciones de los profesores en el contexto del desarrollo de la misma.

Se conformó una muestra de 18 estudiantes con diferente nivel de información previa y se emplearon los procedimientos de recogida de datos habituales en este tipo de estudios, como entrevistas y cuestionarios a profesores y estudiantes antes y después de realizar la tarea, que se completaron y combinaron con otros estrechamente vinculados a la naturaleza de esta investigación. Estos consistieron en la observación y el registro grabado de la clase en la que se presentó y explicó la consigna y de la asistencia a los estudiantes en las tutorías, como así también recolección de todos los materiales escritos: el texto de la consigna, los que los participantesrealizaron mientras realizaban la tarea como textos intermedios (notas, esquemas, diagramas, anotaciones en los textos, borradores) y la versión final del documento solicitado. Todos los materiales se analizaron de acuerdo a dimensiones oportunamente especificadas. El estudio combina estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas; de esta manera, algunos de los análisis recurren a la descripción estadística.

Los resultados permiten sostener una tendencia a la vinculación entre la representación de la consigna y los conocimientos previos de los estudiantes con las características del texto final resultante, en base las estrategias activadas.

La principal contribución radica en que da cuenta de los vínculos complejos entre procesos y productos incorporando al mismo tiempo las configuraciones mentales de los docentes que asignan las tareas y el modo en que los

estudiantes las interpretan, perciben, se representan y resuelven; de la distancia que puede tener lugar entre las estrategias que los participantes dicen que emplean o que creen emplear y a las que efectivamente recurren; y de los desacuerdos que pueden manifestarse entre los profesores y entre éstos y los estudiantes respecto de las características y exigencias de la consigna.

SUMMARY

Writing assignment, reading and writing strategies and the quality of the texts produced by college students

The main objective of the study is to explore the possible links between prior know ledge of a group of college students who were asked to produce a text based on the reading of sources, the students ´representation of the assignment, the strategies which they deployed to solve it and the quality of the text they produced. The study consisted in monitoring these students as they engaged in the fulfillment of the requested task and the teachers´ behaviors in the context of its development.

The sample consisted of 18studentswith different levels of prior information. Data collection procedures were those typically used for this type of studies, like interviews and questionnaires, which were administered to teachers and students before and after completing the task and were combined with other procedures closely linked to the nature of this research. These consisted of observations and recordings of the class where the assignment was presented and explained, and of the guidance given to students in tutorials, as well as the collection of all written materials: the assignment, texts which the participants produced while performing the task (notes, charts, diagrams, notes on the text, drafts) and the final version of the requested task. All materials were analyzed according to dimensions specified a priori. The study combines quantitative and qualitative strategies of analysis; thus, some of the analyzes resort to statistical description.

The results suggest a tendency to link the students´ representation of the assignment and their prior know ledge with the characteristics of the resulting final text, based on the activated strategies.

The main contribution of this study is that it accounts for the complex links between processes and products while incorporating the mental configurations of the teachers who assign the tasks and how students interpret, perceive, represent and solve them; the distance that can occur between the strategies

that participants report using or think they use and those they effectively use; and the disagreements that may occur among teachers and between them and the students regarding the characteristics and requirements of the assignment.

INTRODUCCIÓN

Las habilidades para leer y escribir son indudablemente las más requeridas en la actual sociedad del conocimiento, las cuales se han visto enriquecidas y quizás complejizadas por el rápido desarrollo de las nuevas tecnologías de la comunicación y de la información. Se supone que el tránsito por las distintas etapas del sistema educativo obligatorio capacita a los individuos para que se desempeñen eficientemente en las actividades a las que se van a incorporar posteriormente ya sea en el mundo del trabajo ya sea en instituciones educativas de nivel superior. Cualquiera sea el caso, no cabe duda que es necesario ser capaz de interpretar y producir textos de distinta naturaleza con fluidez y competencia.

Sin embargo, es relativamente común que los profesores expresen que los ingresantes a la universidad leen poco, manifiestan escasa comprensión de los materiales de lectura como así también deficiencias o irregularidades en los textos que escriben, aun entre aquellos que han evidenciado buen rendimiento en su trayectoria escolar anterior.

¿En qué se basan estas opiniones del profesorado? En la mayoría de las ocasiones los profesores acceden a los textos escritos que solicitan a los alumnos con fines de evaluación, sea bajo la forma de exámenes parciales o finales, ensayos, monografías, resúmenes, trabajos de síntesis a partir de fuentes. Es la lectura de esos documentos que los estudiantes entregan como versiones finales y acabadas lo que configura las ideas de los docentes, ya que implícita o explícitamente los consideran reveladores de habituales prácticas (buenas o malas) tanto de lectura como de escritura que activan los estudiantes. Es así, como lo han mostrado investigaciones recientes respecto de lo que los profesores piensan, que se alude a dificultades que tienen que ver fundamentalmente con fenómenos vinculados a la carencia del vocabulario técnico específico de las disciplinas, a la incapacidad para seleccionar la información que es relevante, a una deficiente o incompleta interpretación de lo que se les solicita escribir, a una redacción inadecuada en términos de coherencia y claridad conceptual, a la producción de ideas en forma confusa que obstaculiza la comprensión de lo que han intentado expresar por escrito. Y,

cuando esos problemas se evidencian, tienden a ser atribuidos a la insuficiencia de las habilidades básicas de lectura y escritura que debieran haber adquirido en niveles educativos previos (Fernández y Carlino, 2010; Carlino, 2013a; Carlino, 2013b).

Esas posturas reflejan tendencias de fuerte impacto en la práctica docente, como el acento en la evaluación de los productos escritos, la creencia en que la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura por sí sola es suficiente para el tratamiento de los textos universitarios y la caracterización de los problemas advertidos en los escritos de los estudiantes en términos de un incompleto desarrollo lingüístico. Como consecuencia, se ha difundido la tendencia a considerar que los problemas aludidos constituyen factores externos que poco tienen que ver con las tareas que realizan o deben realizar en las aulas los profesores, admitiendo que su principal responsabilidad es la enseñanza de los contenidos conceptuales de las disciplinas y que no les corresponde ocuparse de cuestiones relacionadas con la comprensión y producción del lenguaje escrito.

Las investigaciones de las últimas décadas ofrecen argumentos que conducen a cuestionar esas afirmaciones tan difundidas, que se basan en el sentido común y son asumidas muchas veces con poca reflexión o con poco conocimiento de los innumerables factores que tienen lugar y que intervienen en la ejecución de tareas que, como es tan frecuente en la universidad, consisten fundamentalmente en la lectura de textos especializados y en la producción de documentos académicos elaborados sobre la base de aquellos. Los numerosos estudios empíricos y desarrollos teóricos llevados a cabo en ámbito de la psicología, la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística entre otras disciplinas, han dado cuenta de las características que particularizan la cultura escrita universitaria.

Una de las cuestiones problemáticas, como se señaló, reside en la comprensión de los materiales que se las asigna a los estudiantes. Constituye un desafío para ellos abordar la lectura de textos científicos de indudable valor científico y, por ello mismo, de indiscutible complejidad conceptual y discursiva, que los diferencian notablemente de los materiales de lectura típicos de la

escolaridad secundaria. Para su tratamiento, el alumnado debe disponer de estrategias diferentes a las conocidas para lograr un aprendizaje significativo y profundo de los temas que esos materiales tratan. Similar es la situación respecto de los textos que se les solicitan escribir a lo largo de una carrera universitaria: textos complejos que requieren no solo estrategias de recuerdo y memorización sino que en muchas en ocasiones demandan, según las tareas solicitadas, la reestructuración y elaboración de la información asimilada (o no) que proviene de las fuentes bibliográficas indicadas. Está claro entonces que la producción escrita está mediatizada por un complejo de variables que no se agota en la consideración de las capacidades individuales de las que ya disponen los estudiantes sino que exigen la adquisición de nuevas formas de leer y escribir.

Estas circunstancias quedan opacadas u ocultas cuando se considera únicamente el punto de llegada (el producto escrito); es necesario además conocer y tener en cuenta cuáles son los procesos que despliegan los alumnos para poder interpretar cómo y por qué escriben los textos que escriben.

El objetivo de esta tesis es el análisis de esos procesos. Se trata de un estudio en el que los participantes, estudiantes de tercer año de una carrera de grado, estaban involucrados en la producción de un documento en base a fuentes múltiples que constituía una parte de la evaluación del curso, en función de una consigna compleja asignada por los profesores. El diseño del estudio consistió en un estudio de caso en las condiciones habituales de la configuración de las actividades docentes, con escasas intervenciones de adecuación a las características y necesidades de la investigación.

El interés del estudio es examinar la relación entre la forma en que este grupo de estudiantes con diferentes niveles de conocimientos previos entendieron una consigna que solicitaba la producción de un documento escrito, las estrategias que emplearon para realizarla y la calidad del texto resultante. La elaboración del informe requería la lectura de materiales bibliográficos de referencia de cierta complejidad y extensión; por lo tanto, se trataba de una tarea híbrida que articula lectura y escritura y requiere

transformaciones textuales e intertextuales de las fuentes, características de la actividad de síntesis discursiva (Spivey y King, 1989; Segev-Miller, 2004; Segev-Miller, 2007; Vázquez, 2008; Mateos y Solé, 2009; Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras y Castells, 2014; Solé, Miras, Castells, Espino y Minguela, 2012).

La indagación consistió en el seguimiento de una muestra de estudiantes mientras se dedicaban a dar cumplimiento a la tarea solicitada, desde el momento en que se entregó y explicó la consigna hasta que entregaron el documento en su versión final. Asimismo se analizaron las acciones de los profesores en el contexto del desarrollo de la tarea: era de interés analizar el modo en que un grupo de estudiantes y sus respectivos docentes concibieron la consigna y el grado de acuerdo/desacuerdo entre ellos.

La tesis se estructura en 11 capítulos. Los dos primeros constituyen los fundamentos teóricos del estudio. El Capítulo I hace referencia, desde el punto de vista conceptual y de la investigación empírica, a los estudios que se ocuparon de analizar: el papel de la lectura y la escritura en el aprendizaje, las prácticas de lectura y escritura en la universidad y a la alfabetización académica, y las tareas de lectura y escritura para aprender en la educación superior.

El Capítulo II trata las contribuciones referidas al estudio de las estrategias generales que intervienen en la comprensión y producción de textos y a las operaciones particulares involucradas en la tarea de síntesis discursiva. Considerando que los procedimientos que desencadenan los estudiantes están condicionados por las formas de entender y dar sentido a la tarea y a los conocimientos y experiencias previas, también se hace referencia a los estudios que indagaron los procesos involucrados en la representación de la consigna y al papel de los conocimientos previos de los estudiantes sobre los procesos de lectura, de escritura, como así también acerca de los contenidos sobre los que escriben y los aspectos retóricos de los textos que producen.

Los capítulos III y IV están destinados a tratar las cuestiones metodológicas. El objetivo del capítulo III es pasar revista a los procedimientos de investigación

que predominaron en el campo de la composición escrita. Para ello, en primer lugar, se alude brevemente al surgimiento del interés por el estudio de los procesos de escritura, en segundo lugar, se describen las técnicas más usuales en la indagación de los mismos y, en tercer lugar, se detallan las características del estudio de casos, que es el se adopta en la investigación que se presenta en esta tesis.

El capítulo IV ofrece una descripción pormenorizada del diseño de la investigación, especifica los objetivos generales y específicos y los resultados esperados en términos de expectativas del estudio. Asimismo se presentan los procedimientos de recolección de datos de acuerdo a los que son habituales en este tipo de estudios, como entrevistas y cuestionarios, que se completaron y combinaron con otros vinculados a la naturaleza de esta investigación. Asimismo se presentan, describen y explican las dimensiones de análisis de los datos para cada una de las variables en estudio: representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y producto escrito.

El capítulo V se dedica al análisis de las características de la tarea diferenciando el contexto de producción (consigna) del producto escrito solicitado (tarea) y del modo en que se presentó la consigna en la clase correspondiente. Para tratar de determinar si la demanda implicada en la consigna estaba al alcance de las habilidades de resolución por parte de los estudiantes, se indaga asimismo el grado de dificultad de la tarea solicitada como así también el nivel de procesamiento cognitivo que requiere.

En los dos siguientes capítulos se aborda el análisis de la representación de la consigna elaborada por profesores y estudiantes. El capítulo VI tiene como objetivo explorar la representación de la consigna por los docentes, cuáles eran los aspectos que consideraban relevantes a la realización de la actividad solicitada, determinar hasta qué punto tuvieron en cuenta esos aspectos en sus respectivas representaciones de la tarea y, en el caso de tenerlos en cuenta, si existían coincidencias o diferencias entre ambos. El objetivo del capítulo VII es indagar la representación de la consigna elaborada por los alumnos, a los efectos de recoger información sobre la representación que habían elaborado

acerca de la tarea a realizar y de las estrategias que tenían previsto activar para resolverla.

El capítulo VIII consiste en el análisis de las estrategias de lectura y escritura que dicen activar los participantes para cumplimentar con la tarea y en la exploración de la relación entre la representación de la consigna que construyeron y las estrategias que afirman desplegar. En tanto se esperaba que la representación de la consigna y las estrategias desplegadas por los estudiantes tuvieran su efecto en el informe elaborado, el capítulo IX consiste en el análisis de la calidad del producto resultante.

En el Capítulo X se presentan casos particulares para un análisis en profundidad. De acuerdo a las expectativas formuladas en el Capítulo IV, se esperaba que los datos recogidos permitieran dilucidar la relación entre información previa de los estudiantes sobre el contenido sobre el cual tenían que escribir, la representación de la consigna que construyeron, las estrategias de lectura y escritura que afirman desplegar para elaborar el informe y la calidad del escrito resultante. En función de ello, se escogieron cuatro casos, seleccionando aquellos en los que los datos pusieron de manifiesto correspondencia entre el nivel de conocimientos previos y las tres variables en cuestión y dos casos en los que los datos respondieron en menor medida a tales expectativas. La intención es ejemplificar con estos casos los principales resultados que parecen corresponder a las expectativas enunciadas o ser discordantes con ellas y discutir los resultados generales.

Finalmente, en el capítulo XI se discuten los resultados del estudio, sus principales contribuciones y su potencial implicancia para la práctica educativa. Asimismo se hace referencia a las contribuciones del estudio, se reflexiona acerca de las limitaciones de la indagación emprendida y se intenta delinear una agenda para profundizar en el tema de esta investigación en futuros estudios.

CAPÍTULO I
LECTURA, ESCRITURA Y APRENDIZAJE EN LA UNIVERSIDAD

En las instituciones de nivel superior, la lectura y la escritura constituyen prácticas de presencia constante, a las cuales los estudiantes deben recurrir permanentemente como parte de sus obligaciones académicas. Además de representar actividades que en sí mismas forman parte de las rutinas de estudio de los alumnos, en la mayoría de las ocasiones la lectura y la escritura, desde las instrucciones que plantean los profesores, necesariamente deben vincularse para posibilitar el cumplimiento de diversas tareas que suponen el análisis y comprensión de determinados referentes bibliográficos para la producción de un texto escrito. Es así en el caso de las respuestas breves a preguntas de exámenes, en el tratamiento de un tema mediante un desarrollo más extenso, en la preparación de una monografía, en la elaboración de un resumen, en la producción de un informe, un ensayo. En estas situaciones y otras similares lectura y escritura se articulan para responder a los requerimientos de la tarea solicitada; se trata entonces de circunstancias en que adquiere sentido la expresión leer para escribir, en la cuales los estudiantes son conscientes desde el inicio que se deberán involucrar en el análisis e interpretación de uno o más textos para producir, a su vez, otro más o menos semejante, que guarde una relación más o menos directa, según sea la demanda, a los textos originales.

Las tareas que vinculan de esta forma la comprensión y la producción de textos implican un intenso trabajo intelectual de construcción de significados a partir de la lectura y, por medio de la escritura, en un proceso recursivo que articula las dos actividades de manera compleja, dando lugar, potencialmente, a reorganizaciones cognitivas y, por lo tanto, a aprendizajes conceptuales. De allí que se puede entender al movimiento completo que realiza el alumno no solo como leer para escribir y escribir a partir de la lectura, sino como leer y escribir para aprender, recuperando de esta forma el valor epistémico tanto de la lectura como de la escritura en el ámbito académico. Como señala Mateos, “la lectura y la escritura se encuentran entre las competencias clave para la

gestión del propio conocimiento […] no pueden concebirse como meros soportes o vehículos para la transmisión y reproducción de información ya que, al adquirirse, se convierten en herramientas epistémicas que pueden transformar nuestro conocimiento y nuestra forma de conocer" (Mateos, 2005, p. 76).

El **objetivo** de este capítulo es hacer referencia, desde el punto de vista conceptual y de la investigación empírica, a los estudios que se ocuparon de analizar en primer lugar, el papel de la lectura y la escritura en el aprendizaje; en segundo lugar, las prácticas de lectura y escritura en la universidad y a la alfabetización académica y, en tercer lugar, las tareas de lectura y escritura para aprender en la educación superior.

1. Lectura, escritura, desarrollo del pensamiento y aprendizaje

Es habitual en el ámbito educativo en general y en el de la universidad en particular, que la lectura de los materiales que vehiculan los contenidos se realice en función de la demanda de producir algún tipo de material escrito por parte de los estudiantes. A pesar de que la exigencia de elaboración de tareas escritas a partir de la lectura formen parte de las prácticas que se han instalado como naturales tanto para los profesores como para los estudiantes, no siempre se ha reflexionado acerca del papel que juega la escritura en la reestructuración del pensamiento.

1.1. Escritura y aprendizaje

Las contribuciones de Vigotski (1982) fueron esenciales para considerar las relaciones entre pensamiento y lenguaje y analizar el papel de la escritura en el funcionamiento mental. Janet Emig (1977) recupera de los argumentos vigotskianos las diferencias entre habla y escritura y las posibilidades que ésta brinda para la reflexión sostenida: la diferencia en el ritmo de producción (la escritura es más lenta que la conversación), la necesidad de crear un contexto mental compartido (la conversación se apoya en claves del ambiente en tanto que la escritura debe proveer su propio contexto) y la distancia entre el productor del mensaje y el destinatario (en el lenguaje oral la audiencia está usualmente presente, condición que no se da en la escritura), enfatizando la

demanda sobre el escritor de deliberación semántica para la estructuración de una red de significados mediante la escritura.

Es por ello que existe acuerdo en considerar que los trabajos de esta autora constituyen el punto de partida de la reflexión actual acerca de la escritura como instrumento de aprendizaje (Miras, 2000), al afirmar que “la escritura representa un modo único de aprendizaje -no simplemente valioso, no simplemente especial- sino único” (Emig, 1977, p.122). Estos desarrollos llevaron a Hoover (1994) a sostener que en la década del ‘70, Emig contribuyó a producir un importante cambio en la perspectiva de la composición escrita al destacar múltiples paralelismos entre aspectos del aprendizaje y aspectos de los procesos de escritura, entre los que menciona: la permanencia de la palabra escrita, la focalización o la explicitación de ideas a través de la deliberación en la elección de las palabras y la naturaleza activa de la escritura al permitir la integración de ideas.

La primera de estas características, la permanencia de la palabra escrita respecto de la hablada, permite al escritor pensar y repensar ideas por un período extenso y revisarlas mediante un monitoreo inmediato y tangible, confiriendo relativa estabilidad al proceso de pensamiento. La segunda supone que el colocar el propio pensamiento en palabras escritas requiere una focalización precisa y la explicitación de ideas, resultando de ello la experiencia comúnmente compartida que se conoce más completamente lo que se quiere significar sólo después de haberlo escrito. La tercera característica es la que considera a la escritura -por su naturaleza activa- como un medio para la promoción del pensamiento.

Otros especialistas citados por Hoover (1994), indican que la escritura puede convertirse en la variable clave para una interacción significativa con el material de aprendizaje por su potencial para la integración de ideas. Al respecto, se considera que ni la lectura del material ni la clase expositiva poseen el potencial heurístico suficiente para transformar las concepciones previas de los aprendices; en cambio, la naturaleza activa del conocimiento involucrado en tareas de escritura parece generar algún grado significativo de reconstrucción cognitiva.

A diferencia del lenguaje oral, la estabilidad del texto escrito conlleva la posibilidad de instituirlo como objeto de indagación, exploración y de sucesivas modificaciones hasta que satisfaga las expectativas del escritor -tanto en forma como en contenido- respecto del propósito que orientó su elaboración (Emig, 1977; Applebee, 1984). Se podría decir que el lenguaje escrito materializa y objetiva el pensamiento, pero el texto escrito se convierte a su vez en objeto para el pensamiento; se trata de una doble objetivación que rige la relación entre pensamiento y escritura, posibilitando la reestructuración de ambos (Vigotski, 1982; Olson, 1995).

Flower y Hayes (1996) habían expresado que la tarea de componer textos escritos promueve cambios importantes tanto en lo referido al tópico acerca del cual se escribe como a los elementos lingüísticos. Es esencialmente en el proceso de planeamiento del texto donde puede observarse con más claridad los efectos de la escritura en el desarrollo de los conocimientos. Al planear un texto los escritores estructuran una representación interna del conocimiento que utilizarán durante la redacción, probablemente más abstracta que la prosa que finalmente resultará; el proceso de generar ideas incluye recuperar información relevante de la memoria de largo plazo y organizarla en función de determinados objetivos.

A medida que escriben los escritores desarrollan una elaborada red de objetivos subordinados que dan significado y dirección a los objetivos más abstractos y de más alto nivel; éstos pueden ser examinados y reemplazados a la luz de lo que se aprende durante la redacción misma. La elaboración de objetivos subordinados y la generación de otros nuevos son dos procesos creativos poderosos que intervienen en la producción textual. Si bien hay ocasiones en que los objetivos pueden extraerse intactos de la memoria, la mayoría de las veces surgen, se desarrollan y revisan a medida que se generan y organizan ideas nuevas; así como los objetivos conducen a concebir nuevas ideas, las ideas llevan “a nuevos y más complejos objetivos que integran contenido y propósito” (Flower y Hayes, 1996, p. 86).

El escritor comienza la tarea guiado por un objetivo de alto nivel, mediante el cual explora sus conocimientos sobre el tema y genera un conjunto de ideas,

luego regresa al objetivo formulado inicialmente y desde esa perspectiva examina toda la información que ha generado y la consolida produciendo una idea más compleja, extrayendo conclusiones y creando nuevos conceptos. La característica distintiva de los buenos escritores es esa tendencia a volver a los objetivos de alto nivel y revisarlos, consolidando cuando se acaba de aprender de este tipo de análisis. En el acto de consolidación el escritor establece un nuevo objetivo que dirige el próximo episodio de composición.

El objetivo inicial, relativamente genérico, se desarrolla y desglosa en objetivos subordinados; a medida que los objetivos se vuelven más específicos conforman un puente que va desde las intenciones primeras, más bien borrosas, al texto real. La relación entre crear objetivos y encontrar ideas es recíproca: es el análisis de las ideas lo que produce los objetivos, pero luego el texto avanza en el intento de concretar una red de objetivos subordinados.

En función de estos planteos, Cassany (1995) sintetiza tres características importantes. En primer lugar, los objetivos no se determinan de antemano en una etapa de pre-escritura; por el contrario, se desarrollan paralelamente a la gestión del texto. En segundo lugar, no necesariamente se refieren el punto de llegada del escrito, sino que pueden describir el punto de partida o señalar un camino para lograr un nuevo objetivo. Y, finalmente, la red de objetivos dirige el proceso de composición completo dando cuenta así de la dinámica en el avance de la elaboración del texto: a medida que se va dando cumplimiento a los objetivos locales, se los compara con los más globales que son, en definitiva, los que dan coherencia al texto.

Del mismo modo, la información a incluir en el texto a veces está bien desarrollada, disponible para ser expresada por escrito, pero otras veces, los pensamientos activados son fragmentarios, inconexos y aún contradictorios. En este caso el proceso de organización asume la tarea de dar sentido a las ideas, es decir, a elaborar una estructura con significado.

La producción a partir de las ideas que se encuentran ya desarrolladas en la memoria de largo plazo sería, según Scardamalia y Bereiter (1987), lo que caracteriza el proceso de escritura de los escritores que hacen depender sus

composiciones del conocimiento disponible, agrupado en formas preparadas para la representación escrita; comportamiento que refleja el modelo de decir el conocimiento. Un proceso de escritura diferente consiste en hacer uso de procedimientos complejos de elaboración del conocimiento para modificarlo aunque no esté agrupado de forma coherente; lo que se observa en este caso es la ejecución de procedimientos que permite a los escritores delimitar, elaborar y refinar los conocimientos, que caracteriza el modelo de transformar el conocimiento.

La tarea de reelaboración cognitiva es la que corresponde al modelo de transformar el conocimiento; Scardamalia y Bereiter (1985) refieren a un conjunto de hechos que muestran cómo el escribir acerca de los pensamientos es diferente a simplemente reflexionar o hablar acerca de ellos.

a) El escritor descubre que muchas ideas aparentemente claras, bien elaboradas, originales y profundas, no poseen esas cualidades cuando se trata de registrarlas en una prosa coherente.

b) El desarrollo del texto a veces adquiere una vida propia de manera que el escritor no sabe con certeza como finalizará el escrito; es decir, no tiene un control total sobre el resultado. De este modo, la versión final puede divergir creativamente de las intenciones iniciales y avanzar en direcciones no previstas.

c) La reformulación del texto a través de sucesivos borradores produce una correspondiente reelaboración y evolución del pensamiento.

Por otra parte, analizando las composiciones de los escritores es posible observar cómo los textos avanzan en complejidad conceptual: de enunciados de frases coherentes simples al encadenamiento complejo de ideas; en textos persuasivos, de afirmaciones de creencias acompañadas de una lista de justificaciones a una línea argumentativa bien desarrollada; de una prosa adaptada al curso del pensamiento del escritor a una prosa adaptada al pensamiento del lector, que refleja el conocimiento acerca del mismo y la habilidad de reorganizar la información de acuerdo a sus necesidades. En función de estos hechos Scardamalia y Bereiter (1992) afirman que el pasaje

de decir a transformar el conocimiento no es un proceso de crecimiento acumulativo lineal, sino más bien el resultado de una reconstrucción cognitiva.

En su versión original las formulaciones referidas a la producción del texto elaboradas desde el marco de la psicología cognitiva aludían al conocimiento disponible en la memoria de largo plazo del escritor (los sujetos dicen o transforman su conocimiento personal mientras escriben); pero si las consideramos desde el punto de vista del aprendizaje, es posible concebir que los individuos también pueden reproducir o reestructurar la información que proviene de otros textos. Desde este punto de vista, Tynjälä, Mason y Lonka (2001) sostienen que los procesos de decir y transformar el conocimiento tienen su par conceptual en el campo del aprendizaje. Éste puede ser concebido como adquisición e incremento del conocimiento por medio de la reproducción de información ya elaborada o como un proceso creativo por el cual los aprendices construyen nuevos significados y transforman ideas, el cual producirá cambios en su pensamiento.

1.2. Lectura y aprendizaje

En el caso de la lectura resulta casi obvio afirmar que para que cumpla con esa función de aprendizaje, corresponde pensarla como una actividad que involucra la comprensión, ya que, como afirma Solé (1994), cuando un lector comprende lo que lee, está aprendiendo en la medida en que su lectura le informa, le permite acercarse al mundo de significados de un autor y le ofrece nuevas perspectivas u opiniones sobre determinados aspectos.

El encuentro del lector con un texto al que selecciona porque le que brinda información acerca de un tema de su interés, abre un abanico de posibilidades de reestructuración cognoscitiva. Es probable que el lector se vea forzado a revisar sus conocimientos si el material de lectura los contradice parcial o totalmente; de esta manera, modifica, transforma, refina, amplía el conocimiento previo, construye nuevas relaciones o considera nuevos aspectos del tópico. Cualquiera sea el caso, se ha reorganizado el conocimiento anterior del sujeto, se ha hecho más completo y más complejo, se lo ha relacionado con nuevos conceptos y, en consecuencia, se puede decir que lo ha aprendido

(Solé, 1994). De modo que la actividad de comprender e interpretar un texto con propósitos de aprendizaje no implica solamente la adquisición de nueva información, sino fundamentalmente que ésta se reconstruya en términos de conocimiento para lograr una asimilación significativa y profunda de los contenidos.

La importancia de la conciencia de los propósitos reside en el hecho de que las intenciones del lector orientan las estrategias a poner en marcha durante la lectura controlando la consecución de los objetivos que se asigna a la tarea y guiando las acciones mediante la cuales se construye la representación mental de un texto (Castelló, 1999; Vélez, 2004). Solé (1994) señala que la lista de objetivos es innumerable y ningún intento por mencionarlos podría ser exhaustiva, pero algunos de los que cita esta autora están más circunscriptos a los ámbitos académicos y articulan las actividades de lectura y las de escritura: aquellas finalidades vinculadas a aprender, obtener información general o específica, revisar un escrito propio, comunicar un texto a un auditorio, seguir instrucciones, dar cuenta de lo aprendido.

La investigación de Bråten y Samueltsuen (2004), puso de manifiesto la importancia de los propósitos de la lectura al constatar que estudiantes de nivel primario apelaron a un procesamiento estratégico distinto cuando pensaban que tenían que leer para rendir un examen, escribir un resumen o discutir el tema del texto con sus compañeros.

2. Las prácticas de lectura y escritura en la universidad. Alfabetización académica

En las instituciones de educación superior el aprendizaje se apoya en gran medida en los materiales escritos que comunican la información de la que los estudiantes tendrán que apropiarse para su formación científica y profesional. Esa información representa el saber aceptado por las comunidades académicas el cual se expresa en la literatura de acuerdo a los modos propios de circulación y validación del conocimiento dentro de contextos especializados de producción científica. El gran desafío para los estudiantes es asimilar el complejo entramado de teorías y conceptos construidos dentro de cada ámbito

disciplinario, para lo cual deberá disponer de estrategias adecuadas para el tratamiento de los textos, los cuales configuran un género particular, propio y característico de la cultura escrita de la universidad.

El largo proceso por el cual un aprendiz se transforma en experto en la disciplina incluye, o debería incluir, la adquisición de un conjunto de competencias discursivas que permita a los estudiantes tanto interpretar como formular por escrito los contenidos conceptuales de cada campo de conocimiento. La activación de estrategias conocidas, adquiridas por el contacto con los textos que los estudiantes manejaron en la escuela primaria y secundaria, muchas veces no resulta productiva para enfrentarse con los que son habituales en la universidad. La mayoría de las dificultades que manifiestan los alumnos se originan en la inadecuación de las habilidades lectoras y escriturarias, no porque sean insuficientes en sí mismas, suponiendo que hayan sido adquiridas, sino porque son difícilmente transferibles de manera mecánica o directa a los nuevos contextos en los se deben desplegar.

La expectativa del profesorado de un adecuado desempeño de los alumnos en tareas de lectura y escritura desde el inicio de los estudios universitarios, se apoya en la creencia de que una formación lingüística general es suficiente. Se supone que el tratamiento de los textos académicos depende del dominio de competencias lingüísticas básicas y generalizables, las cuales son adquiridas de manera definitiva en un momento o ciclo escolar determinado (Carlino, 2005). Estas opiniones tan extendidas ¿encuentran sustento en las conceptualizaciones actuales acerca de lo que implica leer y escribir en la universidad? ¿Tienen algo de peculiar las tareas de interpretación y producción de textos en las instituciones de educación superior?

Los materiales de lectura que circulan en la universidad constituyen producciones discursivas especiales que se denominan textos académicos. Esta es una denominación amplia que abarca un conjunto muy variado de materiales escritos para cuya interpretación y producción los aprendices deben disponer de estrategias específicas que se ajusten a las características que los singularizan. Es interesante tomar como referencia la diferencia que se establece en el trabajo de Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006) entre textos

académicos y científicos "auténticos" y textos académicos que tienen una finalidad didáctica. Los primeros están dirigidos a la comunidad de científicos y académicos (informes de investigación, artículos científicos, artículos de divulgación científica); los segundos tienen como destinatarios a los estudiantes, suelen ser más explícitos y traducen las fuentes primarias (manuales, textos docentes, guías de estudio).

Se pueden puntualizar siguientes características distintivas de los textos académicos y científicos auténticos:

- Organizan y estructuran la información de un modo particular, siendo sus rasgos la sujeción a estructuras canónicas, la intertextualidad, la densidad conceptual y la implicitud (Solé, et al., 2006, Teberosky, 2007).
- El lenguaje que se emplea es altamente especializado, con reducción de las posibilidades lingüísticas en cuanto a las formas de enunciación (impersonal, tercera persona), restricción del paradigma verbal (tiempo presente), presencia de estructuras discursivas particulares (definiciones, clasificaciones) (Cassany y Castelló, 1997). Además, una parte esencial del lenguaje científico está constituida por los términos técnicos ya que no es posible crear un discurso organizado sin ellos; estos términos, que se emplean como un medio de condensar información, tienen uso riguroso en cada disciplina (Teberosky, 2007).
- De acuerdo al planteo de Teberosky (2007), en los textos académicos se emplean conectores o marcadores del discurso que han sido estudiados desde dos puntos de vista. Según el tipo de unidades que conectan, se los ha clasificado en parentéticos, que relacionan párrafos, e integrados, que relacionan oraciones. Según el tipo de relaciones semánticas que expresan, se han diferenciado conectores como los aditivos, contra argumentativos, reformuladores, causales.
- El contenido es una elaboración objetiva y convencional. La información proviene de otros textos, por lo que la intertextualidad constituye una característica notoria de la escritura académica. Tiene lugar cuando se construyen textos propios a partir de la lectura de trabajos de otros autores; la alusión a esos trabajos se manifiesta a través de la citación, el resumen y la paráfrasis (Teberosky, 2007). Además, la forma de

consignar las referencias bibliográficas respeta las convenciones pautadas por los diferentes campos disciplinarios (Miras y Solé, 2007).

- La información que se transmite pertenece a un paradigma científico que corresponde a la información que se estructura en el ámbito de cada disciplina (Cassany y Castelló, 1997).

En función de estas características, se entiende que los escritos de circulación académica en las instituciones de nivel superior, presentan un alto grado de complejidad y especificidad para los cuales se requeriría poner en marcha operaciones intelectuales de elevado nivel de abstracción. Los estudiantes se enfrentan con múltiples fuentes que contienen desarrollos teóricos complejos, formulados por diferentes autores que presentan posiciones diversas, coincidentes a veces, contradictorias otras. Estos textos, señala Carlino (2005), por una parte derivan de textos científicos y, por otra, presentan una gran asimetría entre los conocimientos de los autores respecto de los lectores. Los textos científicos (artículos de revistas de investigación, ponencias presentadas a congresos, tesis, informes y proyectos de investigación) generalmente están dirigidos a colegas de sus productores quienes comparten gran parte de un conocimiento que se da por supuesto y por ello no se explicita: el conocimiento de otros autores, de las corrientes más amplias a las que pertenecen ciertas posturas, modos de pensamiento, formas de argumentar y exponer y métodos para validar las ideas.

Al analizar las actividades de lectura y escritura Benvegnú, Galaburri, Pasquale y Dorronzoro (2001) consideran que en la universidad se lee para conocer la postura de un autor, fundamentar o cuestionar una afirmación, memorizar fórmulas o principios científicos, conocer nuevos aportes al conocimiento. Los estudiantes escriben para organizar lo que leyeron, tomar notas de una exposición, dar cuenta de lo que saben, presentar una ponencia, presentar la tesis de licenciatura, fundamentar una hipótesis, realizar un informe de investigación. Estas autoras prefieren hablar de prácticas de lectura y escritura puesto que ellas son indisociables de las actividades de los sujetos dentro de una determinada comunidad sociolingüística, la científico - académica.

Además, la forma que asumen los materiales de circulación académica se vinculan al modo de organización lógica del área a la que pertenecen: presentan características particulares en cada ámbito de conocimiento y requieren de estrategias y recursos específicos para su producción y comprensión. Suponen, por lo tanto, un lector iniciado en la disciplina con motivaciones específicas que comparte con los otros miembros de la comunidad científica. En el caso del estudiante requiere de un esfuerzo adicional para situarse como destinatario de esos textos, "reponiendo o construyendo o suponiendo lo que el autor ha dado por conocido" (Benvegnú et al. 2001, p. 18).

En el estudio de Fernández y Carlino (2010) se explora la perspectiva de ingresantes y profesores universitarios de los primeros años de las carreras de Ciencias Humanas y Ciencias Veterinarias, para caracterizar sus respectivos puntos de vista acerca de las prácticas de lectura y escritura que se les proponen en la escuela media y la universidad.

La mayoría de los estudiantes describen que en el secundario se les propone leer y escribir dentro de prácticas basadas en modelos memorísticos y transmisivos del conocimiento. Señalan que las tareas más frecuente implican un bajo nivel de complejidad y el uso de una única fuente textual, requieren poca o nula composición escrita y, por ende, escasamente promueven la elaboración y organización de los conocimientos. Asimismo mencionan diferencias sustantivas entre ambos niveles referidas especialmente a la extensión de los textos y cantidad de material requerido para leer, a la naturaleza de la información – densidad, profundidad, especificidad – que aparece en ellos y a los modos de lectura que han de ponerse en práctica para ser entendidos. Las actividades de escritura resultan también diferentes desde la perspectiva de los estudiantes; una característica que destacan es la necesidad de precisión y pertinencia disciplinar de los escritos que producen. Tanto los estudiantes de Ciencias Humanas como de Ciencias Veterinarias señalan el trabajo autónomo que requiere la universidad y se cuestionan acerca de la posibilidad de enfrentar este desafío según la formación recibida en la escuela media.

Por su parte, los docentes reconocen como propio de la universidad el requerimiento de actividades de lectura y escritura más extensas y complejas, que demandan establecer relaciones y no sólo recordar lo leído, y exigen mayor dedicación de tiempo y esfuerzo que en el secundario, haciendo referencia a diferencias de índole académica e institucional entre ambos niveles educativos. Asumen como típico de la universidad la lectura de textos complejos, específicos y de autores y la escritura de textos académicos vinculados a formatos específicos de las disciplinas (monografías, informes, entre otros). Además, destacan que los estudiantes manifiestan dificultades en la comprensión lectora y en la producción escrita.

De acuerdo a los resultados de esta investigación, no es posible suponer que los estudiantes tienen competencia en esas prácticas discursivas desde el ingreso a las instituciones universitarias. Debe entenderse, más bien, que su dominio es el resultado de un proceso de aprendizaje, que involucra tanto la adquisición de contenidos conceptuales como la apropiación de las formas en que los mismos se construyen a través del discurso. En este sentido, la interpretación y la producción de textos no dependen solo de habilidades generales, aunque éstas sin duda están implicadas, como del desarrollo de competencias específicas de las que hacen uso -con menor o mayor grado de conciencia- los profesionales y científicos ya formados o expertos en las disciplinas.

No es esperable entonces que al ingresar a la universidad los estudiantes ya dominen formas discursivas y retóricas propias de la carrera que eligen, ya que implican formas de actuación y discursos específicos diferentes a los de niveles educativos anteriores y su adquisición requiere la participación en las esferas de la actividad en que las personas se desempeñan (Camps, 2007; Camps y Castelló, 2013).

Se plantean entonces como interrogantes: “¿Qué caminos deben seguir los estudiantes (los aprendices) para apropiarse de los discursos propios de los diversos campos del saber, para aprender a participar en las actividades científicas y profesionales para las que se preparan? ¿Cuáles son los géneros académicos adecuados para la construcción del conocimiento científico y que,

podríamos decir, sirven de puente para llegar al dominio de los géneros propios de las profesiones a las que los estudiantes accederán?" (Camps, 2007, p. 10).

Parece ser entonces que la alfabetización inicial, general, adquirida en la escuela primaria y secundaria no resulta suficiente. Sería necesaria la adquisición de un nuevo tipo de alfabetización, denominada alfabetización académica, de la que deberían apropiarse los alumnos en su nuevo trayecto de formación como estudiantes universitarios. El concepto de alfabetización académica refiere

> *[al] conjunto de nociones y estrategias para participar en la cultura discursiva de las disciplinas así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridos para aprender en la universidad. Apunta, de esta manera, a las prácticas de lenguaje y pensamiento propias del ámbito académico superior. Designa también el proceso por el cual se llega a pertenecer a una comunidad científica y/o profesional, precisamente en virtud de haberse apropiado de sus formas de razonamiento instituidas a través de ciertas formas del discurso* (Carlino, 2005, p. 14).

Según la autora de la cita, el concepto de alfabetización académica objeta que la adquisición de la lectura y la escritura se completen en momento determinado ya que la diversidad de temas, clases de textos, propósitos y destinatarios y contextos en los que se lee y escribe, exigen permanentemente continuar aprendiendo a leer y escribir. Postura que coincide con el planteo de Ferreiro (2001) cuando esta autora afirmaba que la alfabetización designa un continuo de desafíos cada vez que, como lectores, los alumnos se enfrentan con un tipo de texto con el cual no han tenido experiencia y, como escritores, deben elaborar un texto que nunca antes han producido.

Atendiendo a la diversidad impuesta por los dominios disciplinarios, la expresión alfabetización académica se especifica aún más mediante la denominada alfabetización en el área de contenidos (Content Área Literacy), la cual se define como el nivel de habilidad de lectura y escritura necesaria para leer, comprender y reaccionar a materiales instruccionales en un dominio dado (Bean, 2000) o como la habilidad de usar la lectura y la escritura para aprender

contenidos en una disciplina determinada (Vacca y Vacca, citados por Bean, 2000).

Afirmaciones que están en línea con la postura de Olson (2001), quien sostiene que el discurso académico es un juego con muchas reglas, convenciones y patrones de argumento y evidencia; algunas de esas convenciones son ampliamente compartidas, algunas específicas de la disciplina, pero muchas son nuevas para los estudiantes. En consecuencia, para movilizar a los estudiantes a lo largo del continuo de la experiencia discursiva, se sugiere brindarles situaciones de experiencia y práctica; para estimular la transformación del conocimiento, enseñarles estrategias de pensamiento que los ayuden a inventar y a integrar, considerando que la alfabetización y la conciencia crítica implican elevados estados de cognición. Al ocuparse de la alfabetización en dominios específicos Olson (2001) sostiene que la educación formal es la vía principal para introducir a los aprendices en las competencias requeridas por las instituciones especializadas y que la habilidad para expresarse a través de la escritura se adquiere aprendiendo a responder a los requerimientos de tales instituciones.

En definitiva, para cumplir acabadamente con la alfabetización académica, se plantea la necesidad de atender a la enseñanza de los conocimientos de la disciplina conjuntamente con las prácticas académicas de lectura y escritura que les son propias, a fin de facilitar la apropiación, por parte de los estudiantes, de los usos diversos del lenguaje escrito tal como se produce y circula en la universidad y en el ámbito profesional. Para ello es preciso tomar en consideración los diferentes tipos de tareas y los diversos tipos de aprendizaje que éstas posibilitan.

3. Las tareas de lectura y escritura para aprender en la universidad

3.1. Diferentes tipos de tareas

Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia (2005), emprendieron un estudio con el objetivo era obtener un cuadro aproximado de las tareas de lectura y escritura para aprender que eran usualmente realizadas en las aulas secundarias, postsecundarias y en la educación superior de escuelas

españolas. Un total de 214 profesores y 646 estudiantes de los tres niveles educacionales de Ciencias Naturales y Sociales participaron en el estudio. Se solicitó a los participantes que respondieran a un cuestionario que contenía una lista de tareas de lectura y escritura para aprender contenidos académicos en el que tenían que seleccionar las que realmente eran asignadas y ejecutadas para aprender contenidos. Para cada tarea seleccionada se les solicitó que la caracterizaran en base a múltiples dimensiones: fuente principal de información, frecuencia de ejecución, dificultad percibida, clase de aprendizaje promovido, grado de interés, tipo de organización social para realizar la tarea, si el desempeño era evaluado. Los resultados evidenciaron que todas las tareas eran realizadas en forma individual por los estudiantes y, aunque algunas diferencias se encontraron entre nivel educacional y entre área de contenidos, en términos generales se detectó que las tareas más frecuentemente asignadas y realizadas (subrayar, responder preguntas sobre la base de un texto, resumir) requerían lectura y procesamiento de un solo texto, demandaba muy simples niveles de composición escrita y conducían principalmente a reproducir el conocimiento; tareas que fueron consideradas fáciles tanto por profesores y estudiantes. Las tareas menos frecuentemente asignadas y ejecutadas, por el contrario, requerían altos niveles de elaboración, la integración de diferentes textos y composición escrita extensa (escribir un ensayo, escribir una síntesis de múltiples textos), conducían más bien a profundizar el conocimiento y fueron percibidas como difíciles por profesores y estudiantes.

De manera que se observó el predomino de tareas más simples en relación a otras más complejas que demandan integrar información procedente de varias fuentes. Esas actividades predominantes no estarían favoreciendo un aprendizaje profundo, relacionado y crítico sino más bien la adopción de un enfoque superficial y memorístico de los materiales; tampoco estarían familiarizando a los estudiantes con las prácticas discursivas de producción y circulación del conocimiento de la comunidad científica y profesional de referencia.

Un estudio más reciente arroja resultados similares. Castelló, Mateos, Castells, Iñesta, Cuevas y Solé (2012) analizaron los géneros escritos más

usados en la universidad y cómo se utilizan en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello emprendieron un estudio descriptivo sobre las percepciones de los profesores universitarios relacionados con la escritura académica. Los participantes fueron 106 profesores de cuatro universidades españolas a quienes se les solicitó vía correo electrónico que respondieron a un cuestionario consistente en una versión traducida y adaptada del Writing Skills Appreciation Inventory.

Los resultados mostraron que aunque los profesores atribuyen una gran importancia a la escritura como herramienta para la enseñanza y el aprendizaje, ello contrasta con la poca frecuencia con la que asignan tareas de escritura académica a sus estudiantes (dos o tres veces en un semestre). Al comparar las diferentes tareas se encontró que las asignadas con más frecuencia son escribir un documento en base a textos fuente y análisis de textos, a la que le sigue escribir un informe de práctica o similar, en tanto que escribir un ensayo y responder a preguntas abiertas de examen son las menos frecuentes. Otras tareas escasamente propuestas son: análisis de casos, escritura de una presentación en Power Point, responder preguntas acerca de un texto, diarios, autobiografías, resúmenes, proyectos de intervención o de investigación, escritura de cuentos creativos (poemas, cuentos) y participar en blogs o fórums.

Desde otro punto de vista, tomando como base documental los Planes Docentes de los estudios de grado de Psicología, Solé et al. (2006) detectaron que tareas que potencialmente exigen mayor elaboración cognitiva tienen una escasa presencia en las aulas, son de escasa complejidad y niveles de elaboración poco sofisticados (tomar apuntes de las explicaciones del profesor, identificar ideas, buscar respuestas literales).

Estas tareas están vinculadas a los tipos de materiales que se emplean. Las propuestas de lectura de textos académicos de tipo docente (manuales, textos docentes) y el trabajo con una única fuente de información (el libro de texto), tienen más presencia que las de textos académicos científicos y profesionales auténticos. Más aún, una buena parte de lecturas que se proponen para aprender lo son de textos fragmentados y que carecen del contexto, la

continuidad y la completitud necesaria para favorecer su comprensión, en tanto que las tareas que utilizan diversas fuentes, consideradas más bien difíciles y que exigen un elevado grado de integración conceptual y de elaboración escrita son menos frecuentes, a pesar que son percibidas por profesores y alumnos como útiles para profundizar y relacionar conocimientos.

Como sostienen Solé et al. (2006), los textos especialmente preparados con función instruccional (manuales, textos docentes, fichas, guías de lectura, etc.) tienen una función en la alfabetización académica y científica de los estudiantes. Ésta, sin embargo, debería capacitarlos para tratar los textos que circulan habitualmente en la comunidad científico – académica y profesional, de modo que puedan utilizarlos como instrumentos de aprendizaje continuo y permanente. Los textos académicos docentes permitirían a los estudiantes pasar desde la cultura del libro en la que se han formado en etapas educativas previas a la cultura académica y científica, objetivo difícil de lograr si en las aulas universitarias predominan -como lo han detectado estas investigadoras- los textos docentes y la presencia de otros como libros y artículos científicos es escasa. Es necesario reconocer que no es lo mismo leer una fuente primaria que una fuente secundaria; ni leer un artículo en el que se presenta un estudio específico que leer un libro en el que se expone, argumenta y desarrolla un conjunto de tesis relacionadas entre sí y escribir a partir de ellos (Solé, et al., 2006).

3.2. Diferentes resultados de aprendizaje en función de diversos tipos de tareas

Los tipos de tareas parecen constituir un componente crítico a la hora de pensar en las posibilidades de aprendizaje que ofrecen, aunque no es de ningún modo el único. Como ha sido sugerido en párrafos anteriores, las tareas de lectura y escritura que estimulan procesos activos de pensamiento y conducen a operar transformaciones de la información, son las que potencialmente generan aprendizajes constructivos. En este sentido Tinyälä (2001) sostiene que distintas formas de escritura y de consignas de escritura implican diferentes clases de actividades y procesos de pensamiento las cuales, a su vez, promueven tipos de aprendizaje diversos, puesto que el

procesamiento estratégico cambia si los sujetos leen, por ejemplo, para rendir un examen o si leen para elaborar un informe (Strømsø, Bråten y Samuelstuen, 2003).

Bråten y Samuelstuen (2004) emprendieron una investigación para examinar el procesamiento estratégico de textos expositivos que informan emplear estudiantes de nivel primario cuando leen con diferentes propósitos de estudio. Al analizar la interacción entre propósitos de la lectura y procesamiento estratégico se detectó que entre los participantes a quienes se instruyó que leyeran para elaborar un resumen, predominó el empleo de estrategias de organización, entre los que fueron instruidos a leer con el propósito de rendir un examen predominó el empleo de estrategias de monitorización y a los que se les solicitó que leyeran para discutir el tema del texto con los compañeros, predominó el empleo de estrategias de memorización y elaboración.

Investigaciones de la década del 80 ya habían enfocado el papel del tipo de tarea en el aprendizaje escolar; estudios que tomaron en consideración aunque sin darle ese nombre, lo que Spivey y King (1989) han denominado tareas híbridas en tanto se trata de actividades en las que participan de manera articulada la lectura y la escritura: respuestas escritas a preguntas de estudio, toma de notas, composición de ensayos, elaboración de resúmenes, etc. Estos estudios han examinado de qué manera las tareas de leer para escribir y escribir a partir de lo leído se vinculan para contribuir a la comprensión del contenido de un tema por parte de los estudiantes.

Newell (1984) analizó los efectos de tres diferentes tareas sobre la composición y el aprendizaje: respuestas a preguntas de estudio (usos mecánicos de la escritura), toma de notas (composición limitada) y ensayo analítico (producción de un texto coherente que debe ser inteligible para un lector), y encontró que la escritura de ensayos produjo más operaciones de escritura y de aprendizaje que las respuestas a preguntas y la toma de notas. La escritura de ensayos requiere reflexión más profunda y mayor consideración del contenido y el tipo de operaciones de escritura involucradas en su composición exige una reorganización y reestructuración de información que no está presente cuando los estudiantes contestan a preguntas o toman notas. La

escritura de ensayos posibilita que el escritor, en el curso de la selección de ideas, integre información de los textos a su conocimiento sobre el tópico en lugar de manejarla en fragmentos aislados, lo que promueve una comprensión de conceptos significativamente mejor.

Langer y Applebee (1984) investigaron las relaciones entre actividades de escritura (resumen, toma de notas, ensayo analítico y respuestas a preguntas de guías de estudio) y aprendizaje. En tanto que el resumen y la toma de notas en conjunción con la lectura estimuló a los estudiantes a dirigir su atención al texto fuente completo de modo comprensivo pero superficial, el ensayo analítico pareció dirigir a los estudiantes a pensar más profundamente acerca de unas pocas ideas esenciales del texto.

Las respuestas a preguntas comprometen a los estudiantes a pensar solamente acerca de la información necesaria para responder a cada pregunta específica, sin integración de contenido ni procesamiento en profundidad de la información del texto. Las conclusiones informan una relación directa entre las operaciones de pensamiento de los estudiantes y el tipo específico de escritura en la cual se involucraron.

Con el objetivo de analizar los disímiles patrones de razonamiento y esfuerzo cognitivo que estimulaban diferentes tareas de escritura, Newell y Winograd (1989) examinaron los efectos de tres condiciones de estudio: sólo lectura, respuestas a preguntas (escritura restringida) y producción de un ensayo analítico (escritura extendida) sobre el aprendizaje desde textos. Los datos mostraron que las tareas que involucran escritura conducen a un mejor recuerdo que la condición de solo lectura.

La escritura de ensayos condujo a una sintaxis más elaborada que las respuestas a preguntas, sugiriendo que las respuestas al ensayo analítico eran más integradas y las ideas relacionadas con mayor complejidad. La condición respuestas a preguntas permitió a los estudiantes expandir su atención sobre un área más amplia de información ofrecida sobre el texto, mientras que la escritura analítica los enfocó en un conjunto más estrecho de información. Estos resultados, sostienen los investigadores, parecen compatibles con el

supuesto de que la escritura analítica requiere interpretación y organización de evidencia en su apoyo, conduciendo a una más compleja manipulación del contenido. Escribir extensiva y analíticamente acerca de los conceptos más importantes pareció proveer a los estudiantes de un medio para construir relaciones entre conceptos clave, información relevante recogida de los textos fuente y su conocimiento previo.

Estos resultados sugieren la considerable ventaja que la escritura, sea restrictiva o extendida, ofrece a los estudiantes como un modo de aprender desde los textos cuando se los compara con estudiar sin escribir. Más importante es la evidencia empírica de que la escritura de un ensayo analítico capacita más a los estudiantes para recordar y aplicar la información manipulada que si solo responde a preguntas.

Las teorías acerca del papel que juega la escritura en el aprendizaje, también se aplica más específicamente a su influencia en la comprensión de la lectura (Hebert, Gillespie y Graham, 2013). Hebert et al. (2013), llevaron a cabo un metaanálisis examinado estudios experimentales que compararon los efectos de diferentes actividades de escritura sobre la comprensión lectora en estudiantes de nivel primario y secundario: escritura de resumen vs respuestas a preguntas; respuestas a preguntas vs toma de notas; escritura de resumen vs toma de notas y respuestas a preguntas vs escritura extendida.

Primero examinaron si una actividad de escritura era más efectiva que otra en mejorar la comprensión lectora solo cuando fueron incluidas en el análisis medidas independientes del tratamiento. Después examinaron las mismas actividades de escritura para determinar si había efectos diferenciales de comprensión de la lectura; en este análisis se incluyeron medidas tanto inherentes como independientes del tratamiento.

Basados sobre los resultados promedio que incluyeron solo medidas independientes del tratamiento, el metaanálisis no apoya la afirmación de que una actividad de escritura mejora la comprensión de los textos más que otra. Al comparar la escritura de resumen con la de respuestas a preguntas un efecto estadísticamente significativo se encontró a favor del resumen cuando se

empleó el recuerdo libre como medida de comprensión lectora; asimismo se encontró diferencia significativa a favor de la escritura extendida empleando la escritura extendida como prueba de medida. Estos resultados se explican en el hecho de que si bien el recuerdo libre no era inherente al tratamiento, es más similar a la escritura del resumen que a la escritura de respuestas a preguntas, ya que estimula a los lectores a atender al texto completo más que a partes individuales del mismo. En cambio, la media de escritura extendida estaba altamente alineada con el tratamiento.

Pero no todas las medidas específicas de comprensión de la lectura fueron estadísticamente significativas. No se encontraron diferencias significativas en la prueba de recuerdo libre cuando las respuestas a preguntas fueron comparadas con la toma de notas o la escritura extendida, aun cuando la prueba de recuerdo libre era independiente del tratamiento.

Estos resultados llevaron a los investigadores a concluir que el estudio emprendido solo proveyó apoyo parcial para las hipótesis que afirmaban el efecto positivo de la escritura en la comprensión de los textos leídos por los sujetos, entendiendo que los efectos de una actividad de escritura particular sobre el aprendizaje puede depender de lo que está siendo evaluado, ya que distintas actividades de escritura conducen a los estudiantes a enfocar diferentes clases de información.

Sin embargo, otros resultados se detectaron a través de un metaanálisis emprendido posteriormente por Graham y Hebert (2011) que incluyó diseños experimentales y cuasi experimentales. Este metaanálisis mostró que hacer escribir a los alumnos de nivel primario y secundario acerca del material que leyeron mejora la comprensión de los textos, siendo esto válido para los lectores en general y para lectores pocos habilidosos en particular, y se aplica tanto a textos narrativos y expositivos como a los que tratan contenidos de materias específicas. Además, se encontró nuevamente que son cuatro los tipos de escritura que manifiestan ser efectivas: escritura extendida, escritura de resúmenes, toma de notas y responder a preguntas o generarlas.

Los principales resultados y conclusiones de las investigaciones analizadas permiten advertir que el impacto de la lectura y la escritura en el aprendizaje dista de ser simple, directo o lineal. El tipo de tarea constituye un componente crítico a la hora de pensar las relaciones entre lectura y escritura y reorganización cognitivo – conceptual. Tareas más simples como toma de notas y respuestas a preguntas se podrían resolver apelando a la reproducción de información y a la elaboración de textos poco integrados, evidencias de un tratamiento más superficial de la información. Por el contrario, tareas como la escritura de un ensayo analítico extenso conduciría a la producción de un texto más integrado en el que predomina la organización/transformación del contenido provisto por los materiales de lectura. La posibilidad de transformación del conocimiento se potenciaría más aún si la tarea solicitada involucrara la consulta a fuentes múltiples; a este tipo de tarea que requiere la integración de fuentes múltiples se la denomina síntesis discursiva (Spivey y King, 1989).

CAPÍTULO II
LA TAREA DE SÍNTESIS DISCURSIVA: PROCESOS Y VARIABLES

En situaciones que implican leer determinados materiales bibliográficos para producir textos escritos diferentes a los de las fuentes, no resulta fácil discriminar los límites netos entre lectura y escritura. Aunque en el transcurso de la actividad la atención puede dirigirse momentáneamente de una a otra, “lo característico es que la lectura se acompañe de diversos tipos de escritura, que la textualización se apoye en la frecuente consulta de los textos ya incorporados, así como que despierte la necesidad de buscar nuevas fuentes; y éstas, en fin, generan nuevas ideas o plantean conflictos que obligan a reescribir el texto que también se va leyendo”. De manera que el eje central de la actividad se desplaza constantemente de la lectura, apoyada en la escritura, a la composición del texto, apoyada en la lectura (Miras y Solé, 2007, p. 84). Cuando los estudiantes se ven enfrentados a tareas de este tipo, deben desencadenar, en consecuencia, estrategias adecuadas tanto de comprensión como de producción del lenguaje escrito.

En las tareas que involucran leer para escribir, los lectores usan fuentes textuales para producir sus propios textos, los cuales tienen una intención comunicativa por sí mismos. Estas actividades constituyen actos híbridos que unen lectura y escritura; en ellos los estudiantes leen materiales textuales y los transforman de alguna forma para producir sus propios textos, para lo cual deben desencadenar operaciones particulares que se articulan con las anteriores.

El **objetivo** de este capítulo es hacer referencia, en primer lugar, a las contribuciones referidas al estudio de las estrategias generales que intervienen en la comprensión y producción de textos y, en segundo lugar, a las operaciones particulares involucradas en la tarea de síntesis discursiva. Considerando, además, que los procedimientos que desencadenan los estudiantes para desarrollar la actividad y afectan al producto escrito están condicionados por las formas de entender y dar sentido a la tarea y a los

conocimientos y experiencias previas, en tercer lugar, se hará referencia a los estudios que indagaron los procesos involucrados en la representación de la consigna y, en cuarto lugar, al papel de los conocimientos previos de los estudiantes sobre los procesos de lectura, de escritura, como así también acerca de los contenidos acerca de los que escriben y los aspectos retóricos de los textos que producen.

1. Las estrategias generales de comprensión y producción del lenguaje escrito

Tratar de manera articulada la lectura y la escritura no significa que las estrategias implicadas en estos procesos sean idénticas, se confundan o que no sean disociables en algunos momentos (Miras y Solé, 2007). Es pertinente, en consecuencia, un tratamiento diferenciado de estas actividades.

1.1. Las estrategias de autorregulación de la lectura

Las actividades cognoscitivas en el trabajo con los textos han sido consideradas por Palincsar y Brown (1996) mediante el concepto de autorregulación o metacognición. Particularmente, entienden que el buen lector dispone de un repertorio de estrategias que emplea de manera flexible para controlar la actividad de la lectura: aclarar los propósitos, activar el conocimiento de base, atender a los contenidos principales, evaluar la consistencia interna entre los contenidos y los conocimientos previos, formular y evaluar predicciones.

En el marco de la psicología cognitiva y desde el enfoque del procesamiento de la información, se han desarrollado dos teorías de gran impacto en la investigación y la práctica educativa: la teoría del esquema (Rumelhart y Ortony, 1977) y el modelo situación (Kintsch, 1994), que destacan las estrategias implicadas en el proceso de lectura. Ambas resultan de relevancia ya que explican los factores involucrados en la comprensión del lenguaje escrito, bajo el supuesto de que la comprensión de un texto es un proceso interactivo entre lector y el material de lectura. Estas consideraciones han sido asimismo consideradas desde el marco de la psicolingüística (Goodman, 1996).

1.1.1. Aportaciones de la psicología cognitiva

1.1.1.1. Teoría del esquema

El concepto de esquema hace alusión a los conocimientos previos que se activan durante la lectura; representan los conocimientos de las personas acerca de los conceptos que subyacen a objetos, situaciones, eventos, secuencia de eventos y acciones (Rumelhart y Ortony, 1977). Para Anderson (1978), los esquemas son estructuras de datos a través de los cuales un autor otorga un alto nivel de organización a un texto; también lo son aquellas estructuras mediante las cuales los lectores detectan esa organización y las emplean como armazón ideacional para la información detallada.

Según Rumelhart y Ortony (1977), los esquemas constituyen las unidades clave del proceso de comprensión y éste siempre implica una interacción entre el input y el conocimiento existente. La comprensión consiste en la selección de esquemas que explican el material a ser comprendido y en la verificación posterior de que esos esquemas realmente lo explican; el esquema explica una situación como una instancia del concepto que representa. Este punto de vista es compartido por Anderson (1978) cuando afirma que comprender un mensaje es descubrir una formulación que exprese coherentemente su contenido.

Los esquemas asimismo constituyen recursos esenciales para la elaboración de inferencias (Rumelhart y Ortony, 1977; Anderson, 1978): la posibilidad de hacer predicciones acerca de información en un mensaje aunque no esté presente en el texto; la posibilidad de advertir la existencia de una totalidad de la observación de sus partes, implicada en el curso natural de la comprensión de un input y que surge por activación de un esquema dominante a partir de un subesquema; y completar variables no especificadas, es decir, elaborar conjeturas acerca de variables no delimitadas.

De manera que este proceso de elaboración de inferencias supone “la activación y utilización del conocimiento para organizar e interpretar nueva información a través de complejas relaciones abstractas no provenientes de los estímulos” (León, Martín y Vizcarro 1996). Este hecho da cuenta del aspecto constructivo de la comprensión del texto, ya que la representación final del

mismo incluirá elementos no explicitados en el mensaje. De allí que siempre se comprenda más de lo que puede derivarse de los contenidos expresados y leídos en el discurso escrito.

Dos modalidades de procesamiento ocurren simultáneamente: la instanciación del esquema a partir de los datos involucra el procesamiento ascendente (de abajo – arriba o bottom up), asegura que el lector es sensible a la información nueva o a la posibilidad de que las hipótesis acerca del contenido o la estructura del texto no sean adecuadas; el descendente (de arriba – abajo o top down),dirigido conceptualmente, ayuda al lector a resolver ambigüedades o seleccionar entre interpretaciones alternativas de los datos (Carrell, 1983). De esta forma, como afirma Carrell (1983), un supuesto fundamental de la teoría del esquema es que comprender un texto constituye un proceso interactivo entre el conocimiento antecedente del lector, referido tanto al contenido como a la estructura. Se entiende que el texto en sí mismo no acarrea significado; más bien provee una guía para que el lector lo construya desde su conocimiento previamente adquirido. Es por ello que comprender palabras, oraciones y discursos escritos involucra mucho más que la competencia lingüística, la cual es solo una parte del conocimiento antecedente del lector. Es preciso que éste revise su interpretación y active otros esquemas para lograr un texto coherente, compatible con la representación esquemática que construye a medida que lee.

1.1.1.2. Modelo de situación

Según el enfoque de Kintsch y van Dijk (Kintsch y van Dijk, 1978; Kintsch, 1994; Kintsch, 1995; Kendeou, Rapp y van den Broek, 2003; Goldman, Golden y van den Broek, 2007; Tijero Neyra, 2009, Hagen, Braasch y Bråten, 2014), las representaciones mentales de un texto tienen múltiples capas que capturan diversos aspectos del mismo y da lugar a tres niveles de representación del discurso. Incluyen el código de superficie, entendido como la forma explícita de los términos y la sintaxis de las oraciones utilizadas en el texto o la representación literal de palabras, oraciones y sintaxis del texto original, a partir del registro de los estímulos gráficos.

El significado del texto en sí o la base textual proposicional, denominada representación proposicional, se define a partir de proposiciones que representan el contenido semántico de las oraciones explícitas en el texto y las vinculaciones microestructurales entre proposiciones; constituye solo una parte de la representación global del texto ya que no garantiza que el lector haya realmente comprendido lo que ha leído.

El modelo mental o modelo de situación es el nivel más significativo de representación del texto; contiene información que no está necesariamente presentada en el material escrito. Es en este nivel que el lector combina el conocimiento antecedente y la información del texto para construir una representación rica y dinámica de la situación. El modelo mental o de situación, refiere a la interpretación o modelo del mundo al que alude el texto

En tanto la base del texto capta las relaciones referenciales y las relaciones intra e inter-oracionales entre las palabras en el texto, el modelo de situación es la representación cognitiva de la circunstancia sobre la que trata el texto: acontecimientos, acciones, personas; se trata de ocurrencias particulares de un tipo de esquema particular y contemplan las variaciones contextuales de una misma situación; refleja la integración del conocimiento previo con la información explícita en el texto. La representación mental de un texto incluye no solo información textual sino la que ha sido integrada a los conocimientos del lector (Kintsch, 1995; Kintsch, 1994; Kendeou et al., 2003; Goldman et al., 2007; Tijero Neyra, 2009; Hagen et al., 2014).

Desde esta perspectiva, se considera que el texto se comprende solo cuando el lector ha construido el modelo de situación adecuado; la representación superficial puede dar lugar al recuerdo del texto, que consiste en reproducirlo en forma más o menos literal, más o menos completa. La comprensión involucra, por el contrario, que el lector puede emplear la información provista por el texto de otras formas (inferir nuevos hechos, emplearla en conjunción con los conocimientos previos para resolver problemas nuevos, integrarla con lo que el lector ya conoce) (Erickson y Kintsch, 1995, Waever y Kinstch, 1995).

De acuerdo a la forma en que está organizado el conocimiento, en la comprensión textual se distinguen dos fases. Una de construcción que implica procesamiento ascendente, parte de los datos del texto; el lector activa las redes conceptuales que requiere para representar las ideas que interpreta del texto con lo que construye una representación inicial y frecuentemente incoherente de las ideas del texto. La red construida no es aun una representación adecuada: se incluyeron los componentes asociados con los elementos del texto sin tener en cuenta el contexto del discurso; un proceso de integración es necesario para construir una estructura con sentido (Kintsch, 1994).

En la segunda fase, de integración, que compromete el conocimiento previo del lector, los conceptos e ideas que son compatibles se refuerzan mutuamente y las incompatibles o irrelevantes son ignoradas; es decir, se rechazan las construcciones locales inapropiadas en favor de las que se ajustan en un todo coherente. De esta forma es posible afirmar que “los lectores activan todos los significados disponibles en sus lexicones mentales. Luego, según las restricciones del contexto, desactivan aquellos significados inadecuados para conservar solo el que calza con el contexto dado”. “El conocimiento previo del lector tanto como sus metas, intereses y creencias permitirá decidir qué nodos deben desactivarse […] para eliminar proposiciones redundantes o contradictorias”; lo cual implica un procesamiento descendente de la información (Tijero Neyra, 2009, p. 124).

1.1.2. Aportaciones de la psicolingüística.

En una perspectiva diferente, desde el marco psicolingüístico que así mismo hace énfasis en la construcción del significado, Goodman (1996) puntualiza las estrategias que están contempladas en las teorías de la lectura recientemente expuestas. Así, la determinación explícita del lector de activar esquemas y estrategias una vez definidos los propósitos de la lectura (iniciación o tarea de reconocimiento), atender a las claves del texto (muestreo y selección), tomar decisiones basadas en informaciones parciales, en función de las cuales se deduce tentativamente la información faltante (inferencia), suponer que cierta información que no está disponible lo estará en algún punto en el texto

(predicción), verificar que tanto las predicciones y las inferencias como la comprensión anterior del texto son congruentes con la nueva información (confirmación) y regresar al texto para recopilar más información y reconstruir el texto recuperando el significado en los casos en que se hayan detectado dificultades o errores en la comprensión (corrección), son estrategias que operan constantemente durante la lectura, implican tanto la vía ascendente como descendente del procesamiento de la información y, por lo tanto, no es posible pensar en un despliegue secuencial de las mismas.

1.1.3. Flexibilidad de las estrategias

Las estrategias descriptas se emplean de manera flexible y, como señala Solé (1994), algunas son más pertinentes que otras para momentos especiales de la lectura.

1.1.3.1. Antes de la lectura

Así, antes de la lectura, se activan estrategias como la anticipación de lo que trata el texto y, en base a ello, se formulan hipótesis tentativas, razonables, aunque no sean exactas. Este trabajo se realiza en base a componentes del paratexto tales como introducción, prólogo, índice, bibliografía, conclusión o epílogo, glosario, títulos, subtítulos, tipografía, ilustraciones, que orientan la lectura al interior del texto; exploración que permite captar su estructura argumentativa, descubrir la posición ideológica del autor, ejercer vigilancia sobre la interpretación, entre otras funciones (Solé, 1994; Arnoux, Bentivegna, di Stefano, Martínez, Niro, Nogueira, Pereira, Speranza, Valente, 2009). Otra estrategia fundamental cuando el propósito es aprender a partir de la lectura es la formulación de preguntas acerca del texto, actividad que permite activar el conocimiento previo del lector, como así mismo contribuir a la elaboración de las predicciones.

1.1.3.2. Durante la lectura

Según afirma Solé (1994) es durante la lectura que tiene lugar el mayor esfuerzo cognitivo del lector. Es fundamental desplegar el proceso de verificación de las anticipaciones o su sustitución en el caso de que no sean las

adecuadas, actividad que permite controlar los errores de interpretación o las lagunas en la comprensión y adoptar las decisiones a poner en marcha para superarlos. Una opción es esperar para evaluar el grado de comprensión, con la seguridad de que a lo largo de la lectura se encontrarán las claves necesarias para lograr una interpretación más adecuada. Se pueden elegir otros caminos como aventurar una interpretación y verificar si funciona o es necesario desestimarla, releer el contexto previo (fragmento, enunciado, frase), con la intención de encontrar índices facilitadores de la construcción de significados o consultar una fuente experta para resolver las dudas. Este momento es esencial para identificar la o las ideas principales y ponderar su relevancia textual.

i) Identificación de la idea principal

La actividad de identificar la idea principal se realiza en base al texto que se lee y a los propósitos del autor que lo escribió, pero resulta del mismo modo importante considerar los conocimientos previos y las intenciones con las que se lee. De allí la posibilidad de una variedad de ideas principales que distintos lectores pueden identificar o inferir del texto y de lo que resulta más relevantes para cada uno de ellos. Al respecto, Cunningham y Moore (1990) aceptan que tanto el lector como el escritor pueden definir cuál es la información principal o importante. Los lectores que permiten que el autor dirija su atención, se dejan determinar por éste respecto de la idea principal; pero si el lector tiene un objetivo en mente puede representarse un conjunto de ideas diferentes. Esto significa que cada lector identifica información importante desde una perspectiva particular, y ésta se deriva del tipo de tarea que se le haya solicitado. De manera que lo que constituye información importante depende del objetivo del lector y del tipo de tarea solicitada.

Una investigación emprendida recientemente, apoya estas ideas. En el estudio de Schellings y Broekkamp (2011) se solicitó a 88 estudiantes de nivel secundario y a sus profesores que identificaran los puntos importantes de un texto de biología. Encontraron una gran variación entre los fragmentos del texto que fueron seleccionados tanto por los alumnos como sus maestros, como así también una gran variación en la correspondencia entre ellos: los estudiantes

evidenciaron dificultades en seleccionar aquellos fragmentos del texto que fueron seleccionados por su maestro. Los investigadores atribuyen este hecho a la escasa reflexión de los estudiantes acerca de los objetivos de la selección de puntos principales en el material leído.

ii) Relevancia textual e intertextual

Schellings y Broekkamp (2011) consideran que seleccionar información relevante es el primero y esencial paso para construir la macroestructura del texto en vistas a la comprensión y para el logro de un aprendizaje significativo, y que los estudiantes pueden emplear tres criterios para determinar la relevancia de unidades textuales: adoptar el punto de vista del autor, adoptar el punto de vista de las prescripciones instruccionales o adoptar el punto de vista del lector.Dos de estos criterios están presentes en los planteos de Winograd y Bridge (1990) quienes, basándose en Van Dijk, distinguieron entre información textualmente importante o relevancia textual, que se define según el criterio del autor del texto; e información contextualmente importante o relevancia contextual. Esta es considerada así por el lector, debido a una serie de razones personales, entre las que se incluye el interés, la experiencia y un objetivo idiosincrático. Asimismo señalan que los lectores expertos son flexibles en el uso de criterios textuales y contextuales de forma que, según su objetivo, determinan lo que es importante en un texto.

1.1.3.3. Después de la lectura

La comprensión se verifica cuando es posible elaborar una síntesis acerca de tema del texto, después de la lectura. En este sentido se expresa Kintsch (1994) cuando afirma que comprender un texto implica la posibilidad de recordarlo o resumirlo, verificar lo que se dice de él, parafrasearlo. La elaboración de resúmenes, la formulación y respuestas a preguntas son otras de las estrategias señaladas por Solé (1994) que pueden desplegarse después de la lectura, cuando de lo que se trata es aprender de los textos y constituyen otras estrategias de regulación del proceso de lectura, aunque no cualquier interrogante es un buen indicador. Las preguntas que conducen a reproducir la información o decir el conocimiento no garantizan la interpretación adecuada,

en el sentido que se puede responder sin haber comprendido. Es más probable que preguntas que involucren inferencia y elaboración personal de la información den mejor cuenta de ello (Solé, 1994).

1.2. Las estrategias de autorregulación de la escritura

La producción escrita exige el empleo de estrategias diferentes a las activadas para la lectura, pero que también suponen una regulación y control consciente del proceso mientras se las va ejecutando. En las tareas de escritura, como reconocen Risemberg (1996) y Graham y Harris (1996), tienen lugar muchos de los procesos que se encuadran bajo la denominación más general de autorregulación, que involucra estrategias tales como establecimiento de metas, automonitorización y revisión. La autorregulación alude a "pensamientos, sentimientos y acciones autoiniciadas" a través de los cuales los escritores logran diferentes metas literarias, incluyendo tanto el perfeccionamiento de sus habilidades de escritura como el mejoramiento de la calidad del texto que crean (Zimmerman y Risemberg, 1996, p. 4).

Allal (2000), por su parte, emplea el término autorregulación para referir a las operaciones metacognitivas que afectan a la escritura. En un sentido similar al planteado en los modelos cognitivos de escritura, esta autora identifica tres operaciones de regulación metacognitiva: anticipación, que refleja la transposición a metas, con diferentes grados de precisión e intencionalidad, de la representación que el sujeto tiene de la tarea y del contexto; monitorización, que involucra la comparación del estado de avance de la tarea respecto a un estado de metas anticipado; y ajuste, dirigido a reducir la discrepancia entre el estado presente de la tarea y las metas; si el feedback de la operación de monitorización es negativo, se produce un ajuste en el proceso de producción. Si, por el contrario es positivo, el proceso de producción continúa sin reorientación o cesa porque la meta ha sido completamente lograda.

Los autores citados admiten que en los modelos más conocidos del proceso de escritura -tales como los elaborados por Flower y Hayes y Scardamalia y Bereiter- están presentes procesos involucrados en el aprendizaje autorregulado. Del mismo modo, Allal (2000) y Rouiller (1996) señalan que los

aludidos modelos incluyen componentes de regulación metacognitiva, aunque no son designados con esa expresión. Así, interpretan que en el modelo de Hayes y Flower, los componentes de planeamiento, monitorización y revisión regulan la actividad de textualización que constituye proceso central de producción.

1.2.1. El proceso de escritura

El modelo de proceso de Hayes y Flower (1980) presenta tres partes: el ambiente de la tarea, la memoria de largo plazo y el proceso de escritura, constituyendo las dos primeras el contexto en el cual el modelo opera. El ambiente de la tarea abarca factores externos al escritor (consigna de escritura: tópico y audiencia). Una vez que la producción ha comenzado, el ambiente incluye además el texto escrito hasta el momento, al cual el escritor apela reiteradamente durante la composición. La memoria de largo plazo comprende conocimientos de distintos tipo: de temas particulares, de la audiencia y de esquemas discursivos generales.

1.2.2. Actividades principales del proceso de escritura

La actividad de escritura abarca tres actividades principales: planeamiento, textualización y revisión, varios subprocesos y un sistema de control.

i) La función del planeamiento es tomar información del ambiente de la tarea y de la memoria de largo plazo para establecer metas y un plan que guíen la producción del texto. La generación de ideas y su organización son considerados subprocesos del planeamiento. La función de la actividad de generación de ideas es recuperar de la memoria de largo plazo información relevante para la tarea de escritura.

El acento puesto en el proceso de planeamiento conduciría a suponer que la ausencia de una representación previa, global del texto podían tener consecuencias negativas en el producto escrito, ya que al proceder de esta forma, los escritores no dispondrían de un instrumento de control que les permita regular el proceso de escritura para alcanzar las metas, en el caso de que las hubieren formulado implícita o explícitamente, de la tarea. Sin

embargo, Hayes y Nash (1996) reconocen que le había asignado excesiva importancia a este proceso y destaca que aunque muchos estudios revelaron una fuerte correlación positiva entre el tiempo dedicado al planeamiento y la calidad de los textos, ésta dejaba de ser significativa cuando se tomó en consideración el tiempo sobre la tarea.

ii) La textualización consiste en tomar material de la memoria bajo la guía del plan de escritura y transformarlo en oraciones escritas aceptables.

iii) Finalmente, la función de la revisión, es mejorar la calidad del texto escrito. Incluye lectura y corrección[1]para detectar y corregir violaciones a las convenciones de escritura e inseguridades en el significado. La corrección es impulsada automáticamente y puede ocurrir en breves episodios interrumpiendo otros subprocesos. La revisión, por el contrario, implica reflexión ya que supone una actividad en la cual el escritor decide detenerse para un examen sistemático en vistas al mejoramiento del texto; generalmente ocurre cuando ha finalizado la traducción más que como una interrupción de la misma.

iv) El modelo es completado con un sistema de control (monitor) que permite a cualquier proceso o subproceso incorporar cualquier otro. Como sostiene Cassany (1995), la función del monitor es controlar y regular las actuaciones de todos los procesos y subprocesos durante la composición. “Determina cuánto tiempo es necesario para que el escritor genere ideas y cuándo puede pasar al proceso de redacción, o cuándo es conveniente interrumpir la organización para revisar o generar de nuevo” (Cassany, 1995, p. 133). El modelo que se acaba de describir caracteriza el desempeño de los escritores expertos y marca la diferencia sustancial con los escritores poco habilidosos. Los escritores inmaduros adoptan procedimientos que les permite generar textos de una manera principalmente lineal, reduciendo la tarea a expresar por escrito lo que ya se sabe acerca del tópico asignado.

[1] Estos términos corresponden a los del texto original en inglés: *review*, *reading* y *editing*. Han sido traducidos como: *examen*, *evaluación* y *revisión* (Flower y Hayes, 1996). Cassany (1995) adopta esta última acepción, en tanto que Camps (1994) prefiere utilizar *revisión*, *lectura* y *reescritura.*

Este modelo fue modificado por su autor posteriormente. Agrega dos procesos: transcripción y motivación, incluye actividades especializadas y reformula el papel del monitor. Según el autor, el modo más evidente en que la motivación es importante para la escritura está dado por su influencia en el deseo de las personas a comprometerse con la actividad. Hayes (2012) menciona resultados de investigaciones que sugieren que si la gente escribe, cuán extensos son los textos que escriben y en qué medida atienden a la calidad de lo que escriben depende de su motivación. Así, estudiantes que ingresaron al college como escritores básicos se comprometían mucho menos en actividades diseñadas para mejorar sus habilidades de escritura, asistían menos a las sesiones de entrenamiento y, cuando lo hacían, dedicaban menos tiempo a los materiales instruccionales que los estudiantes promedio o sobresalientes. Por otra parte, el análisis de protocolos conduce a pensar que probablemente escritores fuertemente motivados en producir textos de alta calidad revisen y corrijan lo que han escrito más que los menos motivados.

Otro aspecto de la relación entre motivación y escritura señalada por Hayes (2012) es la que tiene que ver con estudios realizados por psicólogos quienes encontraron que escribir sobre eventos traumáticos reduce el estrés, estimado en la disminución de las consultas médicas y el incremento de la función inmunológica. Se interpreta que tendencias no expresadas pueden tornarse manifiestas en el acto de la textualización, proceso mediante el cual sentimientos a los que es difícil acceder son trasladados a la conciencia.

Por estas razones la motivación fue incluida como un componente principal en el nuevo modelo ya que parece estar íntimamente involucrada en muchos aspectos de la escritura, aunque no explica adecuadamente cómo influye. Es probable que sea apropiado para explicar de manera general su impacto en el establecimiento de metas pero de ningún modo en la manera en que se vincula con la transcripción o la evaluación.

Entendiendo la escritura como creación de un texto para una audiencia, Hayes identificó ciertas actividades especializadas. Elaborar un plan escrito debería ser considerada una de ellas, ya que no solo implica establecer metas, generar ideas y evaluarlas sino que también implica textualización y

transcripción; constituye, por lo tanto, un proceso completo de escritura diseñado para ayudar al autor del plan a producir otro texto. Un proceso de planeamiento separado duplicaría una actividad ya contemplada en el modelo. Del mismo modo en la nueva versión, la revisión es vista no como un proceso de escritura paralelo a otros sino más bien como una aplicación especial del modelo de escritura.

El monitor pierde preponderancia ya que su función no es la de controlar todos los otros procesos, sino que explica diferencias individuales entre los escritores: si la elaboración del plan ocurre antes de empezar a escribir o si se intercalan planeamiento y escritura; en consecuencia, representa más bien la predisposición del escritor para secuenciar el proceso de escritura de un modo particular.

Torrance, Thomas y Robinson (1999) emprendieron una investigación cuyos resultados dan cuenta de estas diferencias. Se propuso analizar si los estudiantes desarrollan estrategias estables de escritura y si las estrategias se relacionaban con el éxito en la escritura en una muestra de 25 estudiantes de la carrera de grado de psicología. Registros de la tarea de escritura eran completados concurrentemente a la realización de la tarea de producción de dos ensayos que se les solicitó escribir (uno en el primer año y otro en el segundo año de los estudios).

El análisis de los registros mostró tres patrones de escritura. Uno de los patrones consistió en una secuencia más lineal, con búsqueda de información y planeamiento dominando casi todo el período de escritura, seguido por la textualización. El segundo patrón consistió de una etapa inicial de recolección de información, con poco tiempo dedicado al planeamiento y más bien simultáneo que previo a la textualización. En el tercer patrón, menos frecuentemente adoptado, la textualización ocupó el mismo período que en el primer patrón pero comenzó antes y la recolección de la información insumió menos tiempo pero continuó durante la textualización. En los tres patrones se manifestó poco tiempo dedicado a la revisión, pero en el tercer patrón un período importante se empleó en el pasado en limpio del trabajo. Los investigadores encontraron estabilidad de las estrategias en la producción de

los dos ensayos y diferencias que no fueron significativas entre las estrategias de escritura y las notas asignadas a los mismos.

1.2.3. Decir o transformar el conocimiento mediante la producción escrita

Como ya se señaló en el Capítulo I al caracterizar las relaciones entre escritura y aprendizaje, los escritores inmaduros adoptan procedimientos que les permite generar textos de una manera principalmente lineal, reduciendo la tarea a expresar por escrito lo que ya se sabe acerca del tópico asignado. Escribir lo que ya se sabe acerca de un tópico es la situación común en las primeras etapas de la alfabetización; los niños utilizan este procedimiento para comenzar la composición de inmediato y sostener el discurso dentro de los límites del tema y del tipo de texto asignado. Este modo de proceder se vinculan con los planteos de Bereiter y Scardamalia (1987), Scardamalia y Bereiter (1986), Scardamalia y Bereiter (1987), quienes elaboraron los dos modelos ya mencionados: decir y transformar el conocimiento.

Decir el conocimiento mediante la escritura implica que la actividad consiste en expresar por escrito ideas ya disponibles en el pensamiento del escritor. Cuando el escritor dice el conocimiento, a partir de una consigna, construye alguna representación de la tarea que le permite localizar identificadores de tópico e identificadores de género o tipo de discurso, los cuales actúan como pistas para la búsqueda en la memoria, que desencadenan automáticamente conceptos asociados a través de un proceso de activación propagadora. Este proceso no garantiza que toda la información recuperada sea pertinente, pero hay, sin embargo, una tendencia hacia la pertinencia, ya que “la activación propagadora identifica y favorece el procesamiento de la información más relacionada al contexto inmediato” (Anderson, en Scardamalia y Bereiter, 1992, p. 46).

La primera oración producida sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género, los cuales no sólo ayudan a recuperar contenido nuevo sino que aumentan la tendencia a la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará estará relacionado con otros previamente recuperados. Una vez

que un ítem de contenido es recuperado, se lo somete a un test de adecuación; si pasa la prueba se lo incorpora como nota en el texto. La primera oración producida sirve como fuente adicional de identificadores de tópico y de género, los cuales no sólo ayudan a recuperar contenido nuevo sino que aumentan la tendencia a la coherencia, ya que el próximo ítem que se recuperará estará relacionado con otros previamente recuperados. Este proceso pensar-decir continúa hasta que se agoten las ideas de la memoria.

La producción escrita puede conducir además al desarrollo y profundización de la comprensión, justamente como producto de la actividad de escribir. Como afirma Miras (2000), a medida que el escritor analiza el problema y establece objetivos concretos se generan dos espacios de problemas: el espacio de problema de contenido (qué decir) y el espacio retórico (cómo decirlo y con qué intención). La transformación del conocimiento se produce en el espacio del contenido, pero para que ésta tenga lugar debe haber una interacción entre los dos espacios de problemas. La conexión entre ambos indican que el output de uno sirve como input al otro; la clave consiste en traducir problemas del espacio retórico en subobjetivos a lograr en el espacio de contenido y a la inversa, con permanente interacción entre el desarrollo del conocimiento y el desarrollo del texto, que es lo que caracteriza al procesamiento estratégico experto

1.2.4. Leer para revisar y reescribir

Este procesamiento estratégico experto está implicado asimismo en el proceso de revisión, que es explicado de manera similar en los dos modelos que se han descripto. Las formulaciones teóricas acerca de las estrategias de revisión, de acuerdo a Hayes, Flower, Schriver, Stratman y Carey, 1987; Barlett, 1982; Fitzgerald, 1987; McCutchen, Mardean y Kerr 1997; Camps, 1994; Cassany, 1995), devienen de los estudios que han investigado las diferencias en el modo en que expertos y novatos conciben la tarea de revisar y trabajan para mejorar los textos que escriben. Un rasgo distintivo fundamental está dado por el hecho de que los expertos consideran a la revisión como una actividad integrada al proceso de composición y que puede ser realizada sistemáticamente durante la escritura; en tanto, los novatos la conciben como

instancia separada que tiene lugar una vez que se termina de producir el texto. Estas distintas maneras de entender la actividad se refleja en comportamientos disímiles y en el uso de estrategias más y menos productivas en relación a aspectos sustanciales de la revisión: los objetivos que se le asignan, la extensión o niveles del texto a los que se aplica, las técnicas o recursos que se emplean para realizarla y al tipo de revisión que se lleva a cabo.

Al respecto se señala que el escritor no evalúa el texto una vez que ha finalizado su producción sino que, de manera permanente, examina lo que ha escrito tratando de constatar su adecuación a los objetivos que se planteó al iniciar la tarea y que guían la redacción. Mediante la evaluación (Hayes et al., 1987) el escritor verifica las inadecuaciones en el texto y, en función de ello, desencadena la actividad de revisión, operación que consiste en cambiar aquellos aspectos del texto en los que se constata un desajuste (Camps, 1994), aunque incluye tanto lo que ha sido escrito como lo que ha sido planeado.

Basándose en el análisis de los protocolos de pensamiento en voz alta, Hayes y colaboradores (1987) infieren que la revisión incluye estrategias por las que el autor del texto procura resolver los problemas detectados preservando tanto como sea posible el original. La revisión exitosa requiere que el escritor diagnostique los problemas y los resuelva sin reelaborar completamente el escrito. Opera como una reparación basada en una adecuada información diagnóstica acerca de la incongruencia percibida que constituye la base para tomar decisiones estratégicas acerca de cómo modificar el texto. Los escritores generalmente revisan cuando creen que gran parte del texto puede ser conservada; de lo contrario se considera que conviene escribirlo nuevamente. Esto se da cuando los escritores encuentran un punto de saturación en el que, por la complejidad de errores que se presentan en el texto, se opta por reescribirlo completamente en lugar de corregirlo en forma parcial.

Al destacar la interacción entre evaluación y revisión, Bereiter y Scardamalia (1987) proponen el modelo CDO (comparar, diagnosticar, operar) como parte del proceso de composición. Durante la elaboración de un escrito se

construyen dos tipos de representaciones: la del texto intentando y la del efectivamente escrito. Cuando se percibe una disonancia entre ambos, se desencadena el proceso CDO que detiene momentáneamente otros subprocesos de redacción y finaliza con un retorno a la actividad que ha sido interrumpida. Cuando al comparar se percibe la anomalía, la atención se desplaza hacia la fase de diagnóstico que consiste en buscar en el texto y en el conocimiento retórico del escritor las posibles causas del desajuste. Un resultado del diagnóstico puede ser la decisión de alterar las intenciones en lugar de alterar el texto. Si se decide modificarlo, se pone en marcha la fase de operar, es decir, la táctica adecuada (sustituir palabras, agregar, añadir) para generar los cambios. Esto conduce a una nueva representación del texto y a una nueva fase de comparar, con lo que el ciclo CDO se reinicia.

Se advierte en estas explicaciones que la lectura juega un papel importante en el proceso de revisión. El énfasis en la revisión global para controlar la organización del informe durante y al finalizar el proceso de escritura, se aproxima a un enfoque de la tarea caracterizado por la recursividad y por el control de la relevancia y pertinencia de los contenidos. Estas actividades caracterizan la estrategia de leer para revisar, como una clase diferente a la de leer para obtener información, ya que la primera implica no solo atender al significado del texto que se escribió sino para identificar problemas, tratando de advertir al mismo tiempo posibilidades de mejora aunque no necesariamente provengan de esos problemas Hayes y Nash (1996).

En síntesis, la definición del problema retórico, la elaboración de un plan de producción, la formulación explícita de objetivos y la revisión del texto parecen entonces constituir las estrategias esenciales de autorregulación que juegan un papel importante en la escritura como proceso reflexivo. Teniendo en cuenta esta conducta experta resulta de interés interrogarse acerca de los factores que están implicados en el tránsito de las habilidades de lectura y escritura poco desarrolladas al desempeño estratégico maduro.

1.2.5. Desarrollo de las estrategias de lectura y escritura y su explicitación

Respecto del desempeño estratégico, es necesario tener en cuenta, en primer lugar, tal como señala Martí (2000), que el proceso de adquisición de estrategias se construye en la dinámica interactiva alumno-profesor-tarea. Las actividades de regulación son interiorizadas por el alumno según un proceso constructivo que involucra tiempo y un esfuerzo cognitivo sostenido; por lo tanto son esperables adquisiciones graduales que se reflejan en el modo en que se encara la tarea. Esta cuestión fue también enfatizada por Schellings y Broekkamp, (2011) al señalar el rol del proceso de desarrollo en las habilidades metacognitivas. Sostienen que es probable que las estas habilidades se adquieran a un nivel muy básico en los primeros años de la escolaridad, pero su evolución hacia otras más sofisticadas y académicas requiere la utilización explícita de un más amplio repertorio metacognitivo.

En segundo lugar, la conciencia sobre las estrategias no es una cuestión de todo o nada. Las conceptualizaciones actuales sobre metacognición proponen abandonar la idea de separación neta entre conocimientos y actividades reguladoras conscientes y no conscientes y sustituirla por la idea de diferentes grados de conciencia y de explicitación del conocimiento sobre la propia actividad (Mateos, 2001).

En tercer lugar, la conciencia de las estrategias depende de la disponibilidad de conocimiento metacognitivo, el que puede afectar las posibilidades de denominarlas; dicho de otro modo, los alumnos tienen que disponer de conocimientos declarativos que les permita reconocerlas o caracterizarlas (Rinaudo y Vélez de Olmos, 1998).

En cuarto lugar, es necesario diferenciar, como lo señalan Veenman, Wilhelmy Beishuizen (2004), conocimiento metacognitivo y habilidad metacognitiva. El primero alude al conocimiento declarativo que una persona tiene acerca del interjuego entre características personales, características de la tarea y estrategias disponibles en la situación de aprendizaje. Estos autores reconocen, sin embargo, que este conocimiento no conduce automáticamente

a una conducta apropiada frente a la tarea. Por ejemplo, es probable que un estudiante entienda que el planeamiento es necesario y rechazar hacerlo por varias razones: la tarea le resulta poco interesante o demasiado difícil o carece del conocimiento y las habilidades necesarias para ejecutarlo.

Las habilidades metacognitivas, por otro lado, constituyen el conocimiento procedimental que se requiere para la regulación real y el control sobre las actividades de aprendizaje. El análisis de la tarea, el planeamiento, la monitorización, el control y la recapitulación son manifestaciones de tales habilidades, las cuales pueden ser adquiridas y eventualmente implícitamente ejecutadas.

Lo más interesante del planteo de estos especialistas es la consideración de que las habilidades metacognitivas parecen ser altamente interdependientes. Así, destacan, es probable que un estudiante metacognitivamente habilidoso, con una orientación completa hacia la tarea, enfoque información relevante dada en la consigna de la tarea, necesaria para construir una representación adecuada de la misma. Consecuentemente, puede que diseñe un detallado plan de acción, conteniendo metas y directivas para las actividades e involucre el control del proceso durante el desempeño en la tarea. Trabajar sistemáticamente de acuerdo a ese plan permite al estudiante mantenerse informado sobre los progresos que va realizando.

Por su parte, Vrugt y Oort (2008) sostienen que si los estudiantes poseen conocimientos fragmentados y carecen de un cuerpo conceptual bien integrado y cohesivo, frecuentemente hacen uso de estrategias superficiales de tratamiento de la información con el propósito de otorgar un sentido al material del curso, en tanto que los estudiantes más competentes disponen de un cuerpo de conocimientos mejor integrado en el dominio y, a medida que los problemas se tornan más familiares, abordan la tarea recurriendo a una combinación de estrategias cognitivas superficiales y profundas. De allí que diferencien sujetos más y menos capaces de autorregular de manera efectiva el aprendizaje. Entienden que además del establecimiento de metas, la metacognición y el uso de estrategias metacognitivas, el aprendizaje autorregulado involucra otras estrategias que también inciden en la tarea, a las

que identifican como la administración del tiempo y el manejo de recursos externos.

Específicamente en relación a la escritura, Hebert et al. (2013) afirman que los estudiantes que reflexionan activamente sobre su pensamiento mientras escriben, es más probable que elaboren planes, monitoricen, evalúen y adapten las estrategias que emplean para elaborar y organizar ideas, construir marcos conceptuales y sintetizar el conocimiento, ya que estas actividades constituyen habilidades autorreguladoras que ayudan a controlar el propio aprendizaje (Schellings y Broekkamp, 2011).

A pesar de la numerosa cantidad de factores que se han tenido en cuenta en las conceptualizaciones precedentes sobre los procesos de interpretación y producción escrita, hay uno de indudable valor que parece haber sido poco considerado; es el que refiere al papel que juegan los borradores o escrituras intermedias en la producción de un texto terminado. Conviene entonces detenerse en lo que las investigaciones tienen para aportar al respecto.

1.2.6. Los textos intermedios: el papel de los borradores en la producción escrita

En opinión de algunos especialistas, el borrador juega un rol mediador entre el escritor y el texto final; constituye un espacio gráfico privado que el escritor usa de acuerdo a sus necesidades; es una representación gráfica externa que apoya la gestión interna del texto, por lo tanto, se lo puede considerar como un indicio o huella del proceso de producción escrita (Alcorta, 1996 y 2006).

El borrador es conceptualizado como instrumento psicológico, herramienta externa que tiene efectos sobre el desarrollo cognitivo del proceso de composición escrita. Se encuentran en él palabras o grupos de palabras, un uso bidimensional del espacio gráfico (listas, cuadros) y otras unidades gráficas no lingüísticas como flechas, números u otro tipo de símbolos.

Un estudio sobre el efecto de los borradores sobre la producción lingüística escrita fue realizado por Piolat (1999). Empleando el término borrador para referir a todas las marcas hechas sobre un papel antes de que el trabajo fuera

terminado, indagó si estudiantes universitarios que elaboraron un borrador o bosquejo al preparar sus ensayos escribieron mejor que aquellos que no lo hacían. Los resultados de la investigación indicaron que los ensayos con borradores obtuvieron una nota promedio más alta que los que se escribieron sin borradores y, además, que el uso de borradores tuvo un efecto positivo en la calificación obtenida en la versión final del ensayo.

Otro ejemplo que contempla estas escrituras intermedias se encuentra en la investigación de Torrance (1996) quien analiza todas las escrituras que los estudiantes produjeron, incluyendo notas, bosquejos y borradores, que comparó con información de diarios de escritura y de protocolos de pensamiento en voz alta para describir las estrategias a las que los estudiantes universitarios de su estudio dedicaba más tiempo mientras escribían un ensayo. De manera similar, Segev-Miller (2007), al proponerse analizar las estrategias de procesamiento intertextual activados por sus sujetos en la tarea de elaborar una síntesis, les solicitó que entregaran semanalmente todos los materiales que habían escrito mientras realizaban la tarea para ser fotocopiadas y posteriormente analizadas por el investigador. Los datos obtenidos de estos materiales fueron comparados con otros recogidos por medio de entrevistas, de registros retrospectivos y de protocolos de pensamiento en voz alta permitiendo reconstruir el proceso y documentar día por día los pensamientos y acciones relacionados al desempeño en la tarea.

La importancia de analizar el tipo de notas que los estudiantes espontáneamente toman mientras leen textos múltiples reside en que constituyen una evidencia de la calidad del procesamiento. La investigación de Hagen et al. (2014) puso de manifiesto que las notas de los estudiantes a quienes se los solicitó la escritura de un texto argumentativo revelaron un procesamiento más profundo de las relaciones entre conceptos e ideas tanto inter como intratextuales que los que suponían que tenían que escribir un resumen.

De acuerdo a las investigaciones que se acaban de describir, se puede considerar que tanto los borradores como las notas que toman los estudiantes cuando escriben pueden constituir importantes mediadores no solo de la

escritura de un ensayo o informe, sino también de la comprensión de los textos que leen para la ejecución de la tarea.

Las estrategias generales de lectura y escritura a las que se ha hecho referencia, se articulan con las operaciones particulares que se deben desplegar para realizar la tarea de síntesis discursiva.

2. Operaciones particulares de la síntesis discursiva

Aunque muchas de las tareas que se solicitan en los estudios superiores consisten en tareas simples de lectura y de escritura, hay otras que requieren la combinación de ambas para la producción de un texto. El resumen, de demanda frecuente en las aulas universitarias, constituye un ejemplo de tarea híbrida pero involucra el trabajo con una sola fuente y su elaboración consiste en operaciones de transformación (selección de la información del texto fuente para suprimirla, elaborarla o condensarla en diferentes modos) pero preservando el significado del texto original, del cual el resumen proviene (Solé, Miras y Gràcia, 2005).

La transformación de los materiales de base es más acentuada en la tarea de síntesis discursiva, que demanda recurrir a dos o más fuentes para la construcción de un texto diferente. En las tareas que involucran leer para escribir, los lectores usan fuentes textuales para producir sus propios textos, los cuales tienen una intención comunicativa por sí mismos. Estas actividades constituyen actos híbridos que unen lectura y escritura; en ellos los estudiantes leen materiales textuales y los transforman de alguna forma para producir sus propios textos.

Las especificaciones formuladas por Spivey (1996) posibilitan esclarecer los procesos que están implicados en cada una de estas operaciones esenciales de la síntesis discursiva:

2.1. La **organización** refiere a la creación de una estructura para el texto que los escritores se proponen escribir, la cual probablemente será diferente a la presentada en cualquiera de los materiales de base. En la elaboración de un informe, por ejemplo, se pueden presentar diferentes aspectos de un tema

atendiendo a la información proporcionada por varias fuentes; ello requerirá que el escritor delimite las dimensiones desde las cuales realizará el análisis del material. La elaboración de esas dimensiones constituye una creación del autor del informe, en función de las cuales ordena los datos provistos por la bibliografía y supone, por lo tanto, una transformación del material ofrecido por los textos o autores consultados.

En base a la lectura de autores o de textos fuente que asumen posiciones diferentes respecto de una temática específica, el escritor podría decidir elaborar un informe en el que se presenten estudios o autores particulares de acuerdo a aspectos comunes y discrepantes. El trabajo consistiría en reunir a los autores en dos grupos: los que comparten una posición y los que discrepan de ella, empleando así un patrón de comparación al enfocar similitudes y diferencias a partir de determinados criterios. Esta tarea supone también transformación del material de lectura, ya que los escritores reestructuran el contenido para incluirlo en una estructura comparativa en torno a la cual se presenta la información en su producción escrita.

La elaboración de inferencias por parte del escritor asimismo supone transformación de la información y puede afectar a la organización. Esto tiene lugar por ejemplo cuando se infieren macroaspectos o hipertemas (Segev-Miller, 2007) y se generan tópicos amplios que subsumen otros más específicos, estableciendo una jerarquía en la información que permite una presentación más integrada. La variabilidad entre los textos radica principalmente en la manera en que el escritor ha elegido organizar el contenido, de modo que cada texto exhibe el sello estructural del escritor.

2.2. La **selección** hace referencia a la atención preferencial de los escritores al material que consideran importante para ser incluido en sus propios textos, orientándose por ciertos principios de relevancia. De acuerdo al principio de relevancia textual, el lector intenta seguir las pistas de un autor de acuerdo a la jerarquía de ideas y a la posición sustentada en su obra; según la relevancia intertextual, el escritor incorpora temas cuando advierte que se repiten en todos los textos que lee; la relevancia retórica apunta a la selección de partes de los

textos que se leen cuando se las consideran adecuadas para la audiencia particular a la que se dirige el texto que se va a escribir.

Es posible advertir rastros del proceso selectivo a través de marcas que los escritores realizan sobre los textos que leen: paréntesis, asteriscos, subrayados, llaves o de las notas que toman mientras leen. Una vez realizada la selección de esta manera, los escritores pueden incorporar el contenido de acuerdo a dos modalidades: replicando o parafraseando información y/o generando otra que es inferida, creada o elaborada.

Los estudiantes suelen enfrentarse con problemas tanto en relación al proceso de selección como al de incorporación del material seleccionado a su propio texto. En el primer caso se trata de una dificultad para detectar la relevancia y pertinencia de la información que la producción escrita exige, quizás por la imposibilidad de asignar un objetivo propio al trabajo que se le solicita o de descubrir el sentido a la tarea. Conviene destacar el rol central asignado al proceso de lectura en en el modelo revisado de Hayes y Nash (1996), quien señala su importancia para una interpretación adecuada de materiales sobre los que se basa un escrito. En este sentido afirma que si los escritores no leen con competencia, si sobre simplifican o interpretan incorrectamente los textos fuente, es probable que se vean afectados los textos que escriben.

En el caso de la incorporación del contenido seleccionado al texto propio, los estudiantes suelen emplear dos estrategias diferentes que dan cuenta más bien de la posibilidad/imposibilidad de la apropiación del contenido conceptual que tratan los textos fuente. En este sentido Silvestri (1998) diferencia entre estrategia de la palabra propia y estrategia de reformulación. Ambas reflejan la intención de los alumnos para expresar el contenido mediante el parafraseo en lugar de la copia de la información provista en los textos fuente, pero el empleo de la primera, que es la que más frecuentemente se encuentran en los textos de los estudiantes (Vázquez y Jakob, 2006; Vázquez, 2008), conduce a serias distorsiones de las ideas de los autores consultados al tratar de sustituir conceptos complejos por términos del lenguaje cotidiano; mediante la

activación de la segunda, en cambio, el desarrollo del contenido que se comunica respeta el rigor y la precisión conceptual y las ideas de los autores.

2.3. La **integración** alude a la exigencia de establecer las necesarias conexiones para presentar el texto como una unidad de significado coherente; refiere por lo tanto y en primera instancia al establecimiento de relaciones y vínculos entre la información o el contenido de los textos; para lograrlo se recurre al empleo de recursos de cohesión que permitan los enlaces adecuados entre las partes estructurales del texto (títulos, subtítulos, indizaciones, elementos paratextuales, etc.) y entre los segmentos particulares al interior del mismo (nexos entre párrafos y entre oraciones dentro de un párrafo).

De manera que identificar y agrupar temas es un medio de interrelacionar material asociado a múltiples textos, pero la sola agrupación no es suficiente; es necesario que ese material sea transformado para indicar el enlace conectivo; es decir, señalar explícitamente las relaciones entre las proposiciones que los escritores seleccionan desde las diferentes fuentes. De lo contrario, la escritura resultante se presenta más bien como un conjunto de ideas extraídas de los autores leídos sin vinculaciones entre sí en la que la característica predominante es la yuxtaposición por acumulación de la información que se trata en el texto, tal como lo muestran algunas investigaciones. En tanto que textos de mejor calidad con una presentación más integrada y con menos rupturas discursivas son los menos habituales entre los estudiantes universitarios (Rosales y Vázquez, 1999; Vázquez y Jakob, 2006).

El logro de productos escritos de calidad requieren en consecuencia de dos tipos de integración: intertextual e intratextual. La integración intratextual hace referencia a la vinculación e integración de la información o contenido presente en los diferentes textos; la intertextual a la vinculación e integración de la información o contenido presente en las distintas partes que componen un mismo texto (Segev-Miller, 2007; Solé et al., 2012).

A pesar de las potenciales ventajas para el aprendizaje de la producción de un texto a partir de materiales múltiples y variados, es necesario advertir que constituye una de las actividades más complejas (Nash, Schumacher y Carlson, 1993, Segev-Miller, 2007; Mateos y Solé, 2009). Exige, por un lado, la capacidad de relacionar semánticamente información procedente de textos distintos a partir de una consigna de escritura y, por otro, la habilidad para producir un texto coherente y autónomo a partir de la información obtenida, respetando los requerimientos del género en el que se encuadra el nuevo texto (Arnoux, Nogueira y Silvestri, 2003).

Al respecto conviene tener en cuenta las conclusiones del estudio de Strømsø, Bråten y Samuelstuen (2003)quienes consideran que los lectores logran integrar la información de fuentes múltiples cuando adquieren más competencia en un dominio de conocimiento dado. Los expertos y estudiantes avanzados parecen beneficiarse de la lectura de fuentes múltiples; por el contrario, los escritores novicios y los estudiantes menos avanzados, que no han llegado a cierto nivel de competencia en el ámbito disciplinar, presentan dificultades para integrar información de diferentes textos, lo que puede provocar una mayor confusión en lugar de conducir al aprendizaje. Pero aún para los estudiantes universitarios, como sostiene Segev-Miller (2007), sintetizar la información ofrecida por fuentes múltiples resulta compleja y cognitivamente demandante, ya que requiere además del dominio conceptual, de conocimiento estratégico relevante para el desempeño en la tarea y de la habilidad para transformar el conocimiento, ambos producto del aprendizaje y del desarrollo.

Sin dejar de atender a estas precauciones, se puede decir que la tarea de síntesis discursiva a partir de fuentes múltiples ofrece una situación privilegiada para indagar de manera articulada los procesos de lectura y de escritura. La operación de selección de información relevante y pertinente destaca el papel primordial que juega la lectura de los materiales, en tanto que la organización y la integración se vinculan más estrechamente con importantes decisiones vinculadas a la estructura y formulación escrita del texto en base al material seleccionado para ser incluido. Se leen diferentes textos disciplinarios sobre un

tópico y la tarea de la síntesis consiste en la realización operaciones de selección de contenido relevante, organización de una nueva estructura e integración de ideas, textos o autores diferentes (Spivey y King, 1989; Nelson, 2001; Segev–Miller, 2004; Segev-Miller, 2007). La actividad de integración, particularmente, es importante en especial para el logro de un aprendizaje profundo y la elaboración del conocimiento, incrementando el potencial epistémico de la escritura (Solé et al., 2012; Hagen, et al., 2014).

Los procesos descriptos han sido objeto de diversas investigaciones y ofrecen interesante información empírica que da cuenta del trabajo de los alumnos con textos fuente para realizar una actividad de síntesis discursiva.

3. Investigaciones sobre la síntesis discursiva

Dentro de los estudios realizados en el contexto de la clase, se destaca el realizado por McGinley (1992) que examinó cómo la diferente manera de coordinar las actividades de lectura, escritura y razonamiento en una tarea de producir un texto desde fuentes múltiples, se relacionaban a diferencias en los procesos de comprensión y conocimiento conceptual de estudiantes de nivel superior. Este autor discute la naturaleza de las actividades de lectura y escritura que realizan los estudiantes cuando resuelven la tarea, sus patrones de razonamiento mientras leen y escriben y los propósitos específicos de las actividades de lectura y escritura.

El investigador caracteriza a la composición de un texto desde fuentes múltiples como un proceso altamente recursivo con respecto a las actividades de lectura, escritura y razonamiento, las cuales interactúan de un modo dinámico a través de todo el proceso para dar cumplimiento a la tarea. Si bien se dedicaba tiempo considerable a la lectura de las fuentes al inicio, se retornaba constantemente a ellas aun en los momentos en que se escribían y revisaban los borradores. Por otra parte, los propósitos de la lectura y escritura variaban en la medida en que la tarea se completaba. La lectura cumplía la función tanto de adquirir información como de generar ideas; mediante la escritura de notas se pretendía planear y organizar información, pero también ayudó a analizar nueva información y a generar y desarrollar argumentos y

puntos de vista sobre el tópico. En algunos casos, funcionaron como un texto intermedio que permitió la reestructuración de ideas.

La lectura de notas proveyó a los estudiantes de un medio para continuar organizando la dirección de sus ideas, pero también ayudó a controlar el desarrollo de los argumentos. La composición de los ensayos estaba asociada con la articulación y formulación de los argumentos por escrito, pero también posibilitó evaluar su necesidad y pertinencia. La lectura de ensayos permitió la revisión y la creación de cohesión dentro del texto como así también conectar lo que ya estaba escrito y lo que los estudiantes pensaban escribir después.

En definitiva, en esta investigación se señala que cada actividad de lectura y escritura influyó y fue influenciada por las otras en una red de apoyo mutuo. El compromiso con esas actividades reflejó la adopción de los distintos roles por los estudiantes: lector de los materiales fuente, escritor del ensayo, lector del ensayo, escritor de notas, lector de notas en un proceso dialéctico y recursivo en el que los estudiantes intercambian continuamente su posición de lectores y escritores; actividades éstas que también han sido enfatizadas, más recientemente por Miras y Solé (2007) y por Solé et al. (2012).

Mateos, Solé, Martín, Cuevas, Miras y Castells (2014) señalan que los estudios que analizaron las actividades de lectura y escritura las han enfocado generalmente en forma separada. A diferencia de ello, se propusieron estudiar la actividad de procesamiento durante la realización de tareas híbridas. Al respecto informan una investigación cuyo objetivo era examinar en detalle los procesos realizados y los productos obtenidos por estudiantes secundarios en la tarea de escribir una síntesis, enfocando particularmente la operación de integración (Solé et al., 2012).

En relación a los procesos se encontraron tres patrones o tipos de procedimientos: lineal reproductivo, lineal elaborativo y lineal elaborativo con elementos de recursividad. Se constató que la mitad de los participantes emplearon procesos simples con ausencia de recursividad; el resto de los participantes adoptaron un patrón más elaborativo durante la lectura y relectura de los textos pero sin embargo los procesos de escritura se manifestaron

todavía extremadamente lineales; solo los estudiantes cuyos patrones incluyeron elementos de recursividad recurrieron a las fuentes cuando revisaron sus propios textos. En relación al producto se detectó que la mayoría de los textos producidos eran extremadamente dependientes de las fuentes tanto en contenidos como en organización, presentaban información insuficiente y contenían errores de interpretación de distinto grado de importancia. Sin embargo, se pusieron en evidencia productos de distinta calidad que fueron categorizadas como: síntesis fracasadas, resúmenes yuxtapuestos y síntesis intentadas.

Respecto de la integración, el estudio permitió identificar el número de integraciones inter e intratextuales realizadas por los participantes, determinar si eran correctas o incorrectas y establecer si estaban presentes durante todo el desempeño en la tarea o confinadas a una o más acciones. Se observó que los participantes que adoptaron un patrón más reproductivo realizaron pocas integraciones y tendían a estar limitadas a acciones ocasionales o específicas y la mayoría de las integraciones eran incorrectas. En cambio, quienes siguieron un patrón más elaborativo produjeron más integraciones durante todo el proceso, especialmente cuando el patrón incluyó elementos de recursividad, y en la mayoría de los casos las integraciones eran correctas.

En líneas generales mediante este estudio se pudo establecer una cierta correspondencia entre patrones, textos producidos y grado de comprensión, que fue medida por medio de una prueba de comprensión escrita de los textos que los participantes habían leído, administrada después de la tarea. Los participantes que siguieron un patrón reproductivo, el cual estaba asociado a síntesis fracasadas, lograron un puntaje bajo o por debajo del promedio en la prueba de comprensión. A diferencia de ellos, los que siguieron un patrón elaborativo, que produjeron resúmenes o síntesis intentadas lograron puntajes promedio o por encima del promedio.

Segev-Miller (2007) estudió las estrategias de procesamiento intertextual que emplearon estudiantes universitarios para elaborar un trabajo escrito de síntesis discursiva en una situación escolar auténtica. Seleccionó al azar 12 sujetos que cursaban el tercer año de una carrera, de una población de 150,

mediante los puntajes de un test de alfabetización académica. Empleó como instrumentos de recolección de datos informes verbales retrospectivos, registros del proceso y entrevistas. Además, con una submuestra de 6 sujetos seleccionados al azar, se empleó el procedimiento de pensamiento en voz alta. En base al análisis y la comparación sistemática de la información obtenida de acuerdo a los diferentes instrumentos de recolección de datos, Segev-Miller encontró que los participantes aplicaron una variedad de estrategias de transformación intertextual, incluyendo modificaciones tanto conceptuales, como retóricas y lingüísticas en base a los numerosos textos fuente consultados.

Un conjunto de investigaciones han señalado determinados **factores** que condicionan la actividad de síntesis discursiva.

i) El tipo de texto requerido. La investigación de Wiley y Voss (1999) comparó la producción escrita de estudiantes universitarios en base a una sola fuente y en base a fuentes múltiples y el efecto de diferentes tareas de escritura en la calidad de los textos y en el aprendizaje. Se trata de un estudio experimental y correlacional con una muestra aleatoria de estudiantes universitarios de un curso de historia. A la mitad de los estudiantes se le asignó una fuente bibliográfica del tipo capítulo de manual y a la otra mitad se le asignaron ocho textos separados. Ambas formas de presentación -de la misma extensión- proveían idéntica información. Cada grupo se subdividió en cuatro subgrupos y se solicitó a cada uno la escritura de textos diferentes: narrativo, resuntivo, explicativo y argumentativo.

Los resultados muestran que los ensayos escritos a partir de fuentes múltiples y los textos argumentativos, exhibieron la mayor proporción de transformación de la información y una menor proporción de información reproducida de los textos fuente. Desde el punto de vista del producto, los textos elaborados en esas condiciones exhibían más conexiones y, particularmente, más conexiones causales. Estos resultados sugieren que para que los estudiantes tengan la posibilidad de transformación del material se les debe permitir el acceso a una variedad de fuentes y una tarea específica de escritura: escribir un texto argumentativo, ya que les exige construir su propia

posición sobre la información que leen, por lo que una mejor comprensión conceptual de un tema se logra por medio de la escritura de textos argumentativos tomando como referencia la lectura de textos de base múltiples.

Hagen, Braasch y Bråten (2014) enfocaron esta misma cuestión examinando las notas que los estudiantes universitarios espontáneamente toman cuando leen múltiples fuentes. Más específicamente se propusieron indagar si las notas espontáneamente generadas reflejan los intentos de los lectores para integrar contenidos textuales mientras leen, y si el grado de transformación de los contenidos de las notas se relaciona a la comprensión de la lectura. Para ello, compararon diferentes tipos de notas que los estudiantes escribieron al solicitarles que imaginaran que tenían que escribir en dos condiciones después de la lectura de los textos que les fueron asignados: un resumen y un texto argumentativo. Inmediatamente después de la lectura los estudiantes respondieron a un inventario de estrategias de lectura en base a fuentes múltiples, a modo de autoinforme, para evaluar dos dimensiones de las estrategias: una concerniente a acumulación superficial de segmentos de información y otra concerniente a la elaboración profunda de información intratextual.

Se encontró que cuando los estudiantes leen diversas fuentes para escribir un texto argumentativo, apelan a la elaboración para construir una integrada comprensión inter e intratextual. En consecuencia, los resultados respondieron a las expectativas de los investigadores quienes esperaban que las relaciones entre las notas que señalaban elaboración intertextual y comprensión profunda fuera más pronunciada en la condición de escritura de un texto argumentativo que en la de resumen; cuando más los estudiantes informaron intentos de comparar, contrastar e integrar información de múltiples fuentes, tomaron notas que evidenciaron más elaboración y apelaron menos al parafraseo. De manera que el estudio ofrece nueva información acerca de las notas que los lectores espontáneamente toman cuando leen fuentes múltiples y los modos en que esas notas se relacionan diferencialmente a su comprensión y estrategias que autoinforman. El análisis correlacional evidenció vinculación entre tipos de notas, comprensión y autoinforme de las estrategias, lo que sugiere,

coincidiendo con Wiley y Voss (1999) una diferencia en la calidad del procesamiento estratégico cuando los estudiantes piensan que tienen que escribir un texto argumentativo.

En la investigación de Vázquez y Miras (2004) se encontró que las dificultades declaradas por estudiantes universitarios cuando se trata de producir un texto a partir de fuentes múltiples reside en la exigencia de elaborar un informe escrito que refleje la adopción de una posición en base a las fuentes bibliográficas provistas, lo cual exige lectura intensiva; por otra parte, ajustarse a un tipo de texto particular, en el cual deben presentar la información de manera integrada, expresada en palabras propias y atendiendo a cuestiones vinculadas con la redacción para lograr un texto coherente; además, la dificultad de la tarea resultó incrementada por la falta de experiencias previas con tareas similares.

ii) Las características de los materiales de lectura. Textos fuente que difieren en su organización presentan considerables dificultades para el escritor, incidiendo en la calidad del texto final. Cuando las fuentes son similares (high transparency los estudiantes escriben trabajos mejor organizados, más comprensibles para el lector, pero inferiores en calidad lingüística (errores gramaticales, ortográficos y estilísticos), comparados con los ensayos escritos en base a textos con organización notablemente diferente (low transparency). Al intentar interpretar estos resultados, Nash et al. (1993) aluden a la demanda cognitiva implicada; en la medida en que los textos escritos en base a fuentes con similar organización requiere menor esfuerzo cognitivo, es probable que conduzca al escritor a desatender a los errores de construcción lingüística. Por el contrario, cuando el esfuerzo cognitivo es mayor, como lo es la escritura en base a textos con organización muy diferente, es probable que el escritor enfoque la formulación al nivel de los enunciados y atienda más a los aspectos superficiales de texto.

iii) El modo de empleo de los materiales de lectura. En la investigación que se acaba de citar de Nash et al. (1993), se examinan asimismo los modos en que los escritores, estudiantes de nivel terciario, se basan en materiales de referencia para tomar decisiones importantes en relación a la organización de

sus escritos y cómo el procesamiento de esos materiales afecta a cuestiones centrales del producto final. La elección de un texto como base provee al escritor de un marco que puede afectar a varios aspectos del proceso de escritura. A nivel macroestructural podría suministrar la organización del ensayo; a nivel microestructural, puede orientar cómo se discuten aspectos particulares en el texto a elaborar. Los resultados del estudio pusieron en evidencia que los sujetos adoptaron como texto base el que leyeron en primer lugar; este material inicial pareció influenciar tanto el modo en que los estudiantes leyeron el material posterior como el modo en que construyeron sus ensayos.

Los investigadores señalan que al emplear el material inicial como base los estudiantes aparentemente pueden adecuar la información posterior dentro de la representación construida en un intento de otorgar coherencia a los materiales fuente. Pero, si bien esta es una estrategia heurística útil en algunas circunstancias, es probable que tenga consecuencias negativas. Si un estudiante lee inicialmente uno de los textos de referencia y luego otro material que se adecua fácilmente a la estructura organizacional establecida por el material inicial, es posible que deje de considerar información importante del o los texto/s leídos posteriormente.

El modo de empleo de los materiales de lectura fue también examinado por Segev-Miller (2007). En esta investigación se encontró que los participantes emplearon los textos fuente de cuatro modos diferentes, que dan cuenta de procesamiento intratextual más o menos profundo. En un gradiente de menor a mayor, en primer lugar se ubica la elaboración de un listado de los textos fuente, lo que implica una estrategia de decir el conocimiento que requiere poco procesamiento o transformación intertextual. En segundo lugar, el empleo de un texto fuente como marco o esqueleto para incorporar información de otros textos fuente; de modo similar a la estrategia descripta por Nash et al. (1993), este marco es determinado desde el comienzo mismo de la tarea, el que se completa con información de los otros textos fuente. En este caso no hay un intento de sintetizar las fuentes para construir una nueva estructura retórica o conceptual sino que la actividad consiste más bien en replicar la estructura de una de las fuentes. Otra estrategia empleada es la descomponer

y recomponer los textos fuente, que consiste en organizar la información por ideas más que por autores y representa un intento de conectar proposiciones de diferentes fuentes o autores. Es diferente a la estrategia de incorporar información a un marco o esqueleto ya que responde al propósito de crear nuevas conexiones entre las fuentes, por lo menos entre dos de ellas. Constituye un paso intermedio entre el listado por autores, que no requiere procesamiento intertextual, y la síntesis. Esta involucra el trabajo con más de dos fuentes e implica el empleo de estrategias exitosas de transformación conceptual que se traslada a una adecuada estructura retórica.

iv) Las habilidades lingüísticas. La investigación de Spivey y King (1989) ha permitido poner de manifiesto que lectores universitarios más competentes en lectura se desempeñaban mejor que sus compañeros menos eficientes en una tarea incorporar material extraído de tres textos descriptivos sobre un tema para producir un texto informativo. Al seleccionar el contenido para sus escritos los lectores avanzados no solo incluyeron más material de los textos de referencia, sino que demostraron mayor capacidad para el análisis intertextual; evaluaron la importancia de un concepto tanto por su posición en la jerarquía de ideas en cada texto fuente particular como por la reiteración de su tratamiento a través de los tres textos fuente. Asimismo los escritos que produjeron exhibieron una estructura más compacta e integrada, con adecuadas conexiones.

Arnoux et al. (2003) investigaron una tarea de integración de textos a partir de dos textos fuente en los últimos cursos de escuelas de nivel secundario, considerando dos variables: la habilidad lingüística y los conocimientos previos. Los estudiantes con escaso desarrollo de habilidades en escritura no lograron resolver la tarea: un grupo de estudiantes utilizó una sola fuente, otro organizó el escrito en dos bloques separados (un resumen para cada una de las fuentes), en tanto que un tercer grupo realizó la integración en forma limitada adoptando una de las fuentes como base e insertando segmentos de la otra.

Se observó que estos estudiantes organizaron su escrito siguiendo rigurosamente el orden de la presentación de la información de las fuentes y la redacción consistió en la reproducción literal. Además, el escaso nivel de

conocimientos específicos del tema, no le permitió a este grupo incluir en sus textos otra información que no estuviera explícitamente presente en las fuentes. El grupo más hábil logró integrar ambas fuentes, incluyendo equilibradamente información de ambos textos de referencia. Este grupo organizó un texto autónomo enmarcado en enunciados de apertura y de cierre, adoptando estrategias de reformulación para la expresión escrita. Además, al disponer de conocimientos previos sobre el tema estos estudiantes fueron capaces de incorporar datos no presentes directamente en las fuentes.

Mateos y Solé (2009) describen los resultados de una investigación destinada a examinar y caracterizar el proceso de producir una síntesis y el resultado de ese proceso. La indagación se planteó como estudio de casos y el mismo que involucró a 46 estudiantes de dos diferentes niveles educacionales (secundario y universitario) que realizaron tareas de síntesis a solicitud de sus profesores. Los investigadores realizaron un análisis de las tareas de síntesis y de las síntesis producidas, los procedimientos prototípicos ejecutados en cada nivel educacional y la calidad de los productos escritos.

Los resultados corroboraron, en primer lugar, la visión de que realizar una tarea de síntesis es dificultosa aún en la nivel universitario con estudiantes de un alto grado de competencia en lectura y escritura; en segundo lugar, que el nivel de dificultad de los textos y de las tareas solicitadas por los profesores es generalmente alto y se incrementa en la medida en que los estudiantes progresan en el nivel educativo y, finalmente, que los estudiantes más jóvenes adoptan procedimientos más secuenciales, en tanto que los estudiantes más experimentados emplean enfoques más recursivos.

v) La representación de la tarea de lectura y escritura. Es necesario tener en cuenta que la forma en que profesores y estudiantes conciben y conceptúan los procesos de lectura escritura. A riesgo de un excesivo esquematismo, se puede decir que si los profesores tienden a pensar que la enseñanza es transmitir y el aprendizaje reproducir información, es probable que asignen tareas de escritura que impliquen repetición; si, por el contrario, tienden a concebir el aprendizaje como un proceso constructivo es probable que intenten

promover ese proceso asignando tareas que involucren reestructuración de la información de los textos.

A su vez, si los estudiantes tienden a representarse la escritura como un proceso transformativo es factible que conciban al aprendizaje como construcción del conocimiento, en lugar de considerarlo como simple recepción que conduce a la estrategia de escritura más simple de duplicar la información de las fuentes consultadas (Tynjälä et al., 2001). Como sostiene Riestra (2002, p. 60), en su formulación una consigna puede intentar promover actividades reflexivas tendientes al aprendizaje significativo y profundo o "conducir a una acción reproductora y reduccionista que no favorezca la apropiación de habilidades y saberes objetivados".

De manera que la interpretación de la tarea incide en las operaciones cognitivas en las que los estudiantes se comprometen. Solé et al. (2012), encuentran que en su estudio sobre producción de síntesis, un importante proporción de estudiantes tendió a confundir esta tarea con la producción de un resumen; así concluyen que más que la tarea misma es la interpretación de la consigna lo que determina las estrategias que despliegan los estudiantes, sugiriendo que es necesario prestar cuidadosa atención a esta cuestión.

Sin embargo, como destaca Segev-Miller (2007) las vinculaciones entre la representación de la tarea y la calidad de los productos escritos no son simples ni directas en el caso de la elaboración de síntesis. Se podría pensar que si los estudiantes piensan que escribir es reproducir información, apelarán al listado de textos fuente y a la replicación de la estructura de alguno de ellos; por el contrario, si consideran que escribir es transformar el conocimiento, intentarán construir una nueva estructura. Pero no siempre la representación de la tarea se refleja fácilmente en el empleo de adecuadas estrategias y resultan en nuevas estructuras del texto que escriben. En el estudio de Segev-Miller (2007) se encontró que tanto los participantes que se manifestaron exitosos y no exitosos en sintetizar, a menudo planeaban emplear estrategias de transformación retórica, pero las dificultades que enfrentaron para concretar sus planes, los condujeron a sustituir sus estrategias por otras menos demandantes.

Dada la importancia y complejidad de los factores que están involucrados en la representación de una tarea híbrida de leer para escribir, este tópico se tratará de manera particular en el próximo apartado.

4. La representación de la consigna de escritura como un proceso interpretativo y constructivo

El estudio de las consignas a través de las cuales se asignan tareas de escritura reviste interés por su influencia potencial tanto en los procesos cognitivos que desencadenan en los estudiantes como en la calidad de los productos escritos. En la literatura especializada, es posible advertir consenso acerca de la función de la consigna. Así, se acepta su papel de orientadora y organizadora de la actividad de los estudiantes. La consigna expresa el tipo de demandas que realiza el docente durante las actividades de clase, se presenta como el principal instrumento con que cuenta el profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje de los alumnos (Monereo, 1997). Desde este punto de vista, configura las acciones mentales de los aprendientes ya que en su formulación intenta regular, ordenar y dirigir las operaciones a realizar: define las acciones y estimula el tipo de actividades (Riestra, 2002). Las consignas de escritura restringen las opciones del escritor y pautan los resultados esperados. Restringir las opciones del escritor implica que puede proponerse la generación de un texto nuevo o la transformación de uno existente, pueden pautarse las operaciones a realizar o simplemente fijarse algunas características del texto resultante. Al señalar los productos esperados, las consignas conforman un contrato que guían la producción y la evaluación de los textos (Alvarado, 2000).

Además, las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección. Por todo ello, las consignas combinan precisión y claridad con cierto grado de apertura, con cierto margen de indefinición. En definitiva, la consigna constituye un elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los estudiantes y la representación que éstos elaboran acerca de lo que se espera que realicen (Miras, Solé y Castells, 2000).

El problema que se presenta es que muchas veces la forma en que los

estudiantes se representan la consigna no coincide con la del profesor que la elaboró. La falta de correspondencia entre las expectativas de los maestros y el desempeño de los alumnos parece ser inevitable debido en parte al amplio espectro de experiencias, repertorios individuales y recursos situacionales en los cuales se apoyan los estudiantes para interpretar las consignas. Pero en parte también debido a la naturaleza misma de muchas de las consignas de escritura: poco estructuradas (ill-structured, ill-defined), abiertas y escasamente susceptibles, salvo excepciones, de desencadenar una única y correcta respuesta posible.

Si bien Flower (1990) sostiene que la representación de una tarea de leer para escribir es una parte crítica del proceso, la consigna presenta problemas especiales cuando se trata de leer para producir un texto, ya que los alumnos deben esforzarse por definir una tarea que es por naturaleza ambigua; ambigüedad que está dada, no a causa de falta de claridad en su formulación, sino porque no existe una sola respuesta o procedimiento correctos para enfocar el trabajo. Este factor es quizás el desencadenante de las discrepancias entre las intenciones de los profesores y las percepciones de los estudiantes.

Los especialistas admiten que la naturaleza poco precisa y poco estructurada de la tarea que se demanda, si bien implica mayor esfuerzo en su definición, estimula la creatividad y el pensamiento original (Carey y Flower, 1989); en tanto que las guías con instrucciones muy detalladas se convierten, para el alumno, en ejercicios triviales y de escaso interés (Nelson, 1990). Tal como se sostiene desde la perspectiva de la teoría de la resolución de problemas, en respuesta a una especificación un tanto vaga, como puede ser, “escribir un ensayo”, el escritor toma un rol activo en definir los límites del problema y especificar un conjunto de metas y criterios para la tarea. Carey y Flower lo expresan en estas palabras:

> *“Aunque se asigne un tópico (como en muchas tareas escolares del college), o se especifique el formato (guías estándar para escribir un ensayo), la estructura conceptual que el escritor crea alrededor del tópico, y la función a la cuales se aplican esos rasgos del formato, reflejan las*

metas privadas del escritor" (Carey y Flower, 1989, p. 285).

La construcción de una representación en relación a un problema poco definido es un proceso esencialmente dinámico, ya que las representaciones del escritor pueden modificarse en la medida en que avanzan en la tarea: pueden descubrirse nuevos aspectos de problema que conduce a revisar las metas y requerir una re-representación que modifica la percepción inicial. El escritor permanece abierto a la posibilidad de cambiar sus decisiones a la luz de nuevos descubrimientos que emergen mientras trabaja sobre la tarea y así enriquecer su perspectiva respecto de ella. Estos escritores pueden manipular el conocimiento del tema acerca del cual escriben y transformarlo en función de sus metas y las restricciones de una situación retórica única, comprometiéndose en complejas operaciones de transformación del conocimiento.

Algunos estudiantes manifiestan dificultades en construir una representación flexible y modificarla a la luz de nuevos descubrimientos y se muestran incapaces, en consecuencia, de adaptar sus textos a las metas personales y a las restricciones de audiencia y/o propósito. El resultado es la producción de textos rutinarios, que siguen un patrón fijo, carentes de aspectos de interés, en los que el único objetivo parece ser cumplir una tarea escolar y responder a las demandas del profesor. Para la producción del texto adoptan la estrategia mucho más sencilla de decir el conocimiento, escribiendo todo lo que saben acerca del tema sin atender a ningún aspecto retórico.

Los aspectos referidos en el párrafo anterior han sido objeto de diversas investigaciones que ponen en evidencia las numerosas dificultades que se presentan tanto para docentes y estudiantes, originadas en estas variaciones en la forma de entender y dar sentido a las consignas (Ruth y Murphy, 1988; Carey y Flower, 1989; Flower, 1990; Nelson, 1990; Lenski y Johns, 1997).

En el trabajo de Flower (1990) se discuten en profundidad los procesos involucrados en la representación de la tarea, considerando que no constituye una primera etapa simple y única sino un extenso acto interpretativo que puede evolucionar de modos sorprendentes a medida que se compone el texto. Se

trata, entonces, de un procedimiento deliberativo que demanda tiempo y esfuerzo el que, lejos de constituir una habilidad automatizada, exige toma de decisiones cruciales respecto de los posibles modos alternativos de enfocar la actividad.

Aunque esos procesos reflexivos tengan lugar, es muy probable que no haya una interpretación unívoca de la consigna no sólo entre los alumnos sino también entre los profesores. Frente a una consigna estándar del college que contenía términos como leer, interpretar y presentar un informe escrito breve, Flower (1990) encontró que algunos profesores consideraban que la tarea demandaba la realización de un resumen en tanto que otros opinaron que el material de lectura constituía un trampolín para escribir acerca de algo personalmente relevante y hubo, además, otras interpretaciones.

Entre los estudiantes se encontró mayor variación aún: hacer un resumen, escribir acerca del tema de acuerdo al conocimiento que ya se tiene de él, resumir textos fuente y agregar comentarios, sintetizar ideas alrededor de un concepto central e interpretar o usar ideas para un propósito retórico. No eran éstos los únicos aspectos en los que los estudiantes diferían, también lo hacían respecto del formato y características del texto, las principales fuentes de información, estrategias a ser empleadas y metas del trabajo.

Las diferencias en interpretación ocurrieron porque, según Flower (1990, p. 54), la representación de la tarea es por su propia naturaleza un proceso constructivo; los estudiantes no “eligen” una representación sino que la “construyen”, integrando elementos de un amplio conjunto de opciones. Por otra parte, la representación que un escritor individual construye en el transcurso de producir un trabajo escrito no siempre es estable: la imagen de la tarea puede cambiar poco a poco a medida que se escribe y, a veces, de manera no advertida; los cambios pueden ocurrir en el plan a causa de un esfuerzo malogrado para instanciarlo, un conjunto de nuevas ideas generadas y potencialmente fructíferas se abandonan porque entran en conflicto con una meta establecida anteriormente, o se modifican las metas porque el texto no refleja un desarrollo adecuado a ellas. De manera que, finalmente, el estudiante no produjo el texto que tenía inicialmente en mente sino el que

resultó de esas transformaciones dinámicas, muchas veces conflictivas y no totalmente conscientes. Flower narra de esta forma la experiencia de una estudiante:

> *"Una estudiante, escritora experimentada, se dedicó al análisis de la audiencia y desarrolló un interesante plan retórico enfocado hacia sus lectores (...) Sin embargo, descubrió que hacia el final del escrito ella aparentemente había olvidado su plan de hablar a los lectores y cambió hacia lo que ella caracterizó como un tema estándar y resumen de información. La expresión y el punto de vista que ella estaba explotando fue abandonado, (...) y su trabajo finalizó con una nota inesperadamente débil. (...)...ella estaba intrigada y ligeramente desconcertada al descubrir que su plan para la tarea había sido reemplazado, sin su conciencia, por otro más simple y sin duda más familiar (...) dando lugar a un texto extrañamente incoherente".* (Flower, 1990, p.58).

Ruth y Murphy (1988) estudiaron las variaciones en el modo en que los estudiantes de una escuela secundaria leyeron e interpretaron una consigna de escritura. Estos investigadores encontraron que al interpretar la consigna, al construir la tarea de escritura para ellos mismos, los estudiantes se basaron en diferentes fuentes de significado: el conocimiento previo de los alumnos (experiencias personales, su conocimiento del tema y de estrategias para escribir y su conocimiento del lenguaje y cómo éste opera en diferentes clases de textos); el texto mismo (una particular combinación dada por el tema y las instrucciones); el contexto evaluativo: para algunos estudiantes éste pareció provocar la búsqueda de una única respuesta correcta, mientras que para otros, pareció estimular una clase de desempeño pre-programado.

De todas maneras, la situación de evaluación puede haber llevado a algunos alumnos a interpretar la consigna como conteniendo una directiva implícita: adecuarse al desarrollo correcto del tópico en forma y contenido, tratando de ajustarse a lo que ellos piensan que los profesores evalúan. Así, la situación social puede haber impactado directamente en el modo en que los estudiantes interpretaron la consigna. Los autores destacan, además, que estas fuentes de significado no operan en forma aislada, sino que juntas producen la interpretación única e individual de cada estudiante. Lo interesante para

remarcar es que, a partir de los comentarios de los alumnos, este estudio puso de manifiesto no sólo que diferentes interpretaciones efectivamente tienen lugar, sino que, además, dependiendo de los aspectos de la consigna que se enfocan, puede haber varias interpretaciones razonablemente válidas. De manera que cuando se sostiene que los estudiantes interpretan mal la consigna, esto es cierto sólo en la medida en que no responden a las expectativas de los profesores que la elaboraron.

Un enfoque similar es adoptado por Nelson (1990) para explicar los factores que inciden en la definición de las tareas escolares de escritura por los estudiantes. Señala que, cuando es ubicado en el complejo sistema social de la clase, el trabajo académico sufre una serie de transformaciones. En primer lugar, se deben al hecho de que la clase constituye un grupo social, y las consignas se definen y negocian en el ámbito público del aula. En segundo lugar, la misma historia de la clase, la cual provee información acerca de la naturaleza de las demandas de la tarea; los estudiantes se basan en el feedback que reciben en tareas anteriores para refinar su noción de lo que es importante en un curso particular. En tercer lugar, el hecho de que la tarea se realice en un clima altamente evaluativo, en el cual se asignan notas en función del desempeño. Las respuestas que los profesores aceptan y las calificaciones que asignan son, en muchas ocasiones, las que realmente definen la tarea.

Esta investigación, presentada como estudio de casos, revela las notables divergencias en la interpretación de las consignas para las tareas de escritura en un mismo curso entre los profesores, entre los profesores y los estudiantes y también entre los alumnos. Se advirtió que algunos sujetos con una mínima inversión de tiempo y esfuerzo logran resultados aceptables, al menos desde el punto de vista de la nota asignada por el profesor, de la misma manera que otros quienes se muestran más comprometidos, poniendo en juego procesos reflexivos más profundos tanto en la definición de la tarea como en la ejecución del trabajo. Esto pone en evidencia que no siempre la consigna promueve los procesos de pensamiento y de aprendizaje que el profesor intenta.

Ante una misma consigna, muchos estudiantes, con un claro sentido de lo que se espera de ellos en la escuela, emplean estrategias que les permite

evitar las exigencias de la tarea logrando sin embargo cumplimentarla de manera satisfactoria; emplean procedimientos seguros, como la reproducción literal de la información obtenida de los textos consultados, y siguen modelos o patrones que les resultan familiares. Otros se orientan hacia un trabajo más creativo y original, dirigidos por metas personales más ambiciosas, toman riesgos y se hacen cargo de los potenciales costos involucrados en sus decisiones. Esas metas personales pueden surgir de un interés auténtico de los estudiantes en el tema bajo estudio y de su orientación hacia un buen desempeño académico o de la intención de limitar los esfuerzos para proteger su autoestima (Schellings y Broekkamp, 2011).

Otra evidencia empírica que apoyan los resultados que se acaban de exponer es el trabajo de Many, Fyfe, Lewis y Mitchell (1996), cuyo objetivo era discriminar los enfoques que los estudiantes adoptaron para realizar un proyecto de investigación sobre un tópico y escribir un ensayo en base a la consulta de materiales múltiples y diversos. Los resultados indicaron que los estudiantes diferían considerablemente en sus impresiones acerca de la tarea, las cuales determinaron en gran medida las estrategias empleadas para tratar los materiales de referencia y los textos que escribieron.

Fueron identificadas tres impresiones de la tarea: a) Investigación como acumulación de información, en la que la selección de información es el producto del interés personal del estudiante o de la casualidad y los escritos se basan fundamentalmente en la reproducción literal de fragmentos de los textos consultados; b) Investigación como transferencia de información, que se caracteriza por la búsqueda de información dirigida por un objetivo y la estrategia empleada para la expresión escrita es la de producir un texto en las propias palabras ya sea reformulando oración por oración y operando cambios menores en los textos fuente, ya sea el procedimiento de leer/recordar/escribir muy similar a la reproducción literal. c) Investigación como transformación de la información, enfoque en el que el planeamiento adquiere un rol central y los alumnos siguen un patrón determinado (lectura, toma de notas, relectura), y en el que la producción escrita se caracteriza por la integración de la información.

Los estudiantes que trabajan según los enfoques a y b adoptan un procedimiento más bien lineal; solo los alumnos que se representan la tarea de acuerdo al enfoque c adoptan el procedimiento recursivo ya señalado por McGinley (1992). Los investigadores concluyen que lo que hacen los estudiantes está fuertemente determinado por lo que piensan que tiene que hacer y lo que los estudiantes piensan que tienen que hacer explica que la tarea sea abordada de manera particular por alumnos particulares.

Lenski y Johns (1994) emprendieron un estudio de casos en el que intervinieron seis estudiantes de nivel secundario con el objetivo de examinar los patrones de investigación que usaban los alumnos y si esos patrones se reflejaban en el texto que finalmente elaboraban. La consigna especificaba la producción de un informe de tres a cinco páginas en el que los alumnos debían escribir acerca de un personaje de la sociedad americana, del pasado o del presente, al que ellos elegirían como guía o consejero personal en la escuela secundaria.

Con el propósito de identificar las estrategias, se grabaron en videotapes las conductas de los alumnos en cada una de las siete sesiones, de 40 minutos cada una, que los sujetos dedicaron a la realización de la tarea. De este modo fueron identificados tres enfoques de investigación: secuencial -, búsqueda de material, lectura y escritura como etapas separadas- en espiral - búsqueda de material, lectura y escritura y repetición de ese patrón hasta completar el trabajo; y recursivo -integración de búsqueda, lectura y escritura en la medida en que la situación así lo requería.

Estos enfoques de investigación se reflejaron en distintos patrones organizaciones de los textos finales. Los textos de los sujetos que emplearon el primero y segundo enfoques exhibieron dos tipos de patón organizacional. Uno de ellos puede ser descripto como Resumen Cronológico – Aplicación. Los trabajos analizan la vida de la persona en un orden cronológico desde el nacimiento hasta la muerte y luego explican las razones por las que la elegirían como consejero. El otro, denominado Introducción – Aplicación – Resumen Cronológico, describe el texto de los estudiantes que comenzaron sus trabajos esclareciendo la importancia de la persona que habían investigado; luego

explicaron las razones de su elección y, finalmente, realizaron una crónica de la vida de esa persona desde el nacimiento hasta su muerte, incluyendo sus obras más importantes. Por último, el patrón organizacional que se denominó Integrado, fue producido por estudiantes que no escribieron un resumen, sino que entrelazaron sus razones para la elección del personaje con la descripción de su vida.

La posición de los estudiantes que escribieron en un formato Resumen – Aplicación o Introducción – Resumen – Aplicación estaba escasamente presente en los trabajos, ya que las razones de su elección eran tomadas de las fuentes. Estos textos eran escritos en tercera persona, dando la impresión de ser formalmente correctos, pero la sección de Aplicación fue escrita en primera persona, quedando de este modo como una parte separada y desconectada del resto del trabajo.

Los investigadores entienden que los enfoques de escritura que adoptan los estudiantes están mediatizados por las estrategias de investigación y búsqueda de información en los textos fuente y consideren que una consigna de investigación se resuelva por medio de una recitación de hechos y, en consecuencia, adoptan la estrategia más simple de reproducir esa información bajo la forma de un resumen, sin implicarse profundamente en la asunción de una posición personal y de integrarla al conjunto de la información extraída de las fuentes, tal como lo hicieron los alumnos que adoptaron el formato Integrado.

La investigación de Arnoux et al. (2003) muestra que en cursos avanzados de nivel secundario estudiantes con un mismo nivel de habilidades lingüísticas, manifiestan asimismo diferencias en la forma de construir los textos a partir de materiales. Frente a una consigna de redactar un texto en base a la lectura de dos documentos que ofrecían información complementaria sobre un tema, los alumnos de distintos establecimientos educativos interpretaron la consigna de manera diferente. En uno de ellos (Escuela A) los estudiantes interpretaron que la consigna demandaba la redacción de un texto expositivo que respetara la estructura de las fuentes, construyendo en consecuencia un texto que se encuadra dentro de los géneros escolares como el resumen. En cambio, en el

otro centro escolar (Escuela B), los estudiantes elaboraron un texto caracterizado por un fuerte acento argumentativo, sin atender a los rasgos genéricos de las fuentes. Como resultado, sus textos se aproximaron a los géneros académicos que responden más a la escritura que son habituales en los niveles superiores de enseñanza.

Las autoras de este trabajo consideran que las diferencias de interpretación de una misma consigna son atribuibles a los modelos pedagógicos predominantes en cada escuela. En la Escuela B se promueve que los estudiantes asuman y desplieguen una posición personal, que involucre la confrontación de textos con puntos de vista diferentes y es asidua la práctica de búsqueda de disenso y la argumentación como estrategia para construir enunciados Dado que la consigna no daba indicaciones respecto de la elección del género, los investigadores esperaban que los alumnos mantuvieran los rasgos de los textos fuente en lugar de producir textos propios enteramente originales.

Otro estudio que muestra la falta de correspondencia entre las expectativas del profesor y el desempeño de los estudiantes de un curso universitario fue realizado por Vázquez y Miras (2004). La consigna que se propuso a los estudiantes representaba una situación que podría caracterizarse como "simulación auténtica" la cual implica "actuar en escenarios reales o posibles" de elaboración del conocimiento (Vélez, 2003, p. 225). La tarea requería: consultar diversos textos que ofrecían información de diferente naturaleza (desarrollos teóricos, experiencias de aula y documentación oficial); reorganización del material de referencia; asumir una posición apoyada en los referentes teóricos que haga posible argumentar sólidamente frente a puntos de vista opuestos, los cuales, por tratarse de una situación ficticia, tienen que ser imaginados o anticipados por las estudiantes y ajustarse a un contexto retórico particular, adecuando el discurso a determinados destinatarios: directivos y docentes de un centro educativo.

Los resultados de este análisis muestran una gama de representaciones diferentes. En un extremo se ubican aquéllas que revelan una comprensión del sentido de la tarea que van adecuando y reelaborando en el transcurso de la

realización del trabajo (en general alumnas de rendimiento alto) y, en el otro extremo, las que no parecen aproximarse salvo excepciones a una interpretación adecuada antes, durante o después de la ejecución del documento escrito (en general alumnas de rendimiento bajo).

Al solicitarse al profesor que evaluara el grado de ajuste de la interpretación de la consigna que habían construido las alumnas de alto rendimiento antes o durante el proceso de producción del trabajo escrito, reconoció en una sola estudiante (el promedio más alto del curso) una representación “muy ajustada” de la tarea. El resto de las estudiantes de rendimiento alto permanece en un nivel de “bastante ajustada”, a excepción de una de ellas que pasa de “nada” a “bastante ajustada” de la primera a la segunda entrevista.

Por medio del análisis de protocolos de pensamiento en voz alta Schellings y Broekkamp (2011) encontraron que es escasa la conciencia de la tarea que manifestaron estudiantes de nivel secundario al escoger fragmentos de textos en diferentes tareas de selección. Estos autores consideran fundamental la conciencia de la tarea ya que ésta regula las actividades de aprendizaje sobre la base de esa interpretación. Desde este punto de vista afirman que la interpretación se realiza en función del conocimiento metacognitivo del estudiante acerca de la tarea, su concepción acerca del trabajo académico y su atención activa y estratégica para descifrar las demandas involucradas

Las investigaciones comentadas ponen de manifiesto, por un lado, los recorridos del proceso de construir la representación de una consigna de leer para escribir y, por otro, que esa construcción condicionan las estrategias de comprensión y producción que se despliegan para resolver la tarea. Las estrategias de interpretación y producción de textos que se desplegarán involucran diferencias en el compromiso cognitivo que asume el individuo, el cual está modulado por los conocimientos previos sobre lectura y escritura. Dado que constituye una variable de fundamental importancia en esta tesis, se hará referencia a éstos últimos en el próximo apartado.

5. El papel de los conocimientos previos

De manera general, se puede considerar que los conocimientos previos

refieren a los “distintos tipos de información contenida en la memoria de largo plazo, que son necesarios para la construcción de significado del texto escrito” (Guterman, 2003, p. 634).

Incluyen conocimiento lingüístico, gramatical, estratégico, textual y contextual, proveen un marco que permite a los lectores organizar la información textual de manera más eficiente y efectiva, integrar la información nueva con la vieja y hacer inferencias acerca de lo que ocurrió o es probable que ocurra en el texto.

Al tratar los efectos del conocimiento previo sobre la comprensión y el aprendizaje desde los textos, Kendeou et al. (2003), enfocan particularmente la cantidad y calidad de las estructuras de conocimientos del lector. La cantidad se refiere a la monto de conocimiento que posee el lector, en tanto que la calidad alude a la seguridad de ese conocimiento. Consideran importante tal distinción ya que la cantidad de conocimiento previo que un lector posee no es indicativa de la calidad o validez del mismo y, a la inversa, puede que la calidad no esté relacionada con la cantidad. En opinión de los autores, es necesario considerar ambas dimensiones para capturar adecuadamente los complejos procesos cognitivos involucrados en las experiencias de lectura.

En relación a la cantidad, las investigaciones compararon el desempeño de lectores con amplios cuerpos de conocimiento previo (expertos) con lectores que lo disponen de manera escasa o nula (novicios). Los resultados evidenciaron que los lectores con amplios conocimientos previos comprenden y recuerdan mejor la información del discurso escrito. Además, se observó que las inferencias específicas son construidas sobre la base de los conocimientos previos del lector en relación a los tópicos mencionados en los textos (Miras, 1993; Kendeou et al., 2003).

En relación a la calidad, las investigaciones se centraron particularmente en la educación en ciencias, enfocando los efectos de ideas o concepciones erróneas sobre la comprensión y el aprendizaje desde los textos. Es probable que los lectores (niños, jóvenes, adultos, novicios y expertos) posean nociones inseguras acerca de conceptos específicos de dominio. Esas ideas pueden

interferir la adquisición de nuevo conocimiento en situaciones de aprendizaje, independientemente de los métodos instruccionales y modalidades de aprendizaje empleados. Se considera que esta investigación es importante por lo que revela acerca de los efectos de la calidad del conocimiento tanto como por la relevancia de estos resultados en los ambientes educacionales. Advertir la posibilidad de que diferentes lectores pueden poseer una amplia variedad de concepciones erróneas, sugiere la necesidad de desarrollo de herramientas educacionales, revisiones curriculares y sistemas de evaluación que faciliten el aprendizaje de los textos que tengan en cuenta estructuras de conocimiento inciertas y modificables (Kendeou et al., 2003).

En el modelo de Hayes y Flower (1980), se especifican asimismo los conocimientos disponibles en la memoria de largo plazo del escritor, a los cuales apela para la producción escrita; pueden considerarse, por lo tanto, conocimientos previos como en el caso de la lectura. La memoria de largo plazo constituye un espacio donde el escritor ha almacenado los conocimientos sobre el tema, sobre la audiencia y sobre las distintas estructuras textuales; se caracteriza por su estabilidad y por poseer su propia estructura interna; es decir, la información que el escritor necesita ya está estructurada tal como fue conservada. Es necesario, en consecuencia, que el escritor la reelabore en función de los rasgos del texto que está escribiendo. O sea que una de las tareas del escritor consiste en la adecuación de la información disponible a las necesidades del texto, de los objetivos y de la audiencia (Cassany, 1995).

Por su parte, Castelló (1999) identifica cuatro tipos de conocimientos previos relacionados con la escritura. En primer lugar, los conocimientos lingüísticos, que involucran el dominio del código, conocimientos gramaticales tanto a nivel de la palabra o frase (concordancia, sintaxis) como a nivel del texto (conectores, géneros), conocimientos metalingüísticos vinculados a la posibilidad de emplearlos para mejorar la producción textual. En segundo lugar, destaca los conocimientos del tema acerca del cual se escribe, como información necesaria para escribir un texto determinado. En tercer lugar, conocimiento sobre el proceso de composición, es decir, sobre las actividades mentales implicadas en la escritura. Más recientemente, Castelló (2002), reitera los aspectos referidos los tipos de conocimientos que deberían dominar los

escritores para producir un texto adecuado. Por una parte, conocimiento de contenidos conceptuales que incluyen los de las estructuras textuales, los metaconocimientos sobre la lengua y los de los géneros más comunes en situaciones discursivas diversas. Y, por otra parte, conocimiento de los procedimientos de los procesos de planificación, revisión y textualización, que permite a los escritores una gestión adecuada del proceso de composición.

Más específicamente en relación a la escritura universitaria, Castelló (2002) señala los conocimientos que debieran dominar los estudiantes para que, a modo de información antecedente, les permita llevar a cabo de manera aceptable la producción escrita que se exige en los estudios superiores. Al respecto menciona conocimientos acerca de la actividad de escribir como un instrumento para revisar, transformar y acrecentar el propio saber, de los procesos implicados en la gestión y regulación de la actividad de escribir, de las características de la comunidad científica al interior de la cual se lee y escribe y de los géneros académicos que generalmente asumen las formas discursivas expositivas/explicativas y argumentativas.

Algunas investigaciones proporcionan información empírica acerca del papel que juegan los conocimientos previos en tareas lectura y escritura. Los estudios a los que se hará referencia involucran tareas híbridas que conjugan ambas actividades, dado que son de esa naturaleza la mayoría de las tareas de estudio en los ambientes universitarios. De acuerdo a la conceptualización de Bereiter y Scardamalia, tiene sentido diferenciar los conocimientos previos en dos tipos: en relación al contenido y en relación a los aspectos retóricos.

5.1. Conocimiento del contenido

La interpretación de la naturaleza constructiva de la lectura enfatiza el aporte para la comprensión de la información de la que dispone el lector. Beck (1996) y Palincsar y Brown (1996) sostienen que disponer de conocimientos adecuados sobre un tema ayuda a comprender el texto en tanto que un conocimiento parcial o incompleto la dificulta o interfiere, ya que preconceptos erróneos puede anular el ingreso de nueva información incompatible con ellos. Del mismo modo, Weaver y Kintsch (1995), sostienen que la comprensión del

discurso requiere no solo un amplio conjunto de habilidades de procesamiento sino conocimiento específico del tema del texto. Las más sofisticadas habilidades de procesamiento, expresan, no serán de mucha utilidad si el texto trata un tema totalmente extraño. De manera general, la comprensión requiere una considerable cantidad de activación del conocimiento.

Alexander y Jetton (2000) sostienen que de los factores involucrados en la lectura, ninguno ejerce tanta influencia sobre lo que los estudiantes comprenden y recuerdan que el conocimiento que poseen en relación al contenido de la lectura. En el contexto escolar la noción de conocimiento formal clásicamente está asociada a campos de estudio particulares. Al respecto los autores diferencian dos tipos: del dominio y del tópico. El primero, formalmente adquirido, hace referencia a la amplitud de la información de una persona acerca de un campo de estudio dado; se trata de cuerpos de conocimientos abstractos organizados alrededor de conceptos y principios juzgados por los expertos como el núcleo central del campo. El segundo refiere a la profundidad del conocimiento de conceptos específicos relacionados con un dominio dado; alude a la información antecedente del estudiante relativo al tema acerca del cual trata un texto y a los conceptos incluidos en él. Aunque no siempre es el caso, se asume que un mayor conocimiento del tópico en un campo dado, se corresponde con un mayor conocimiento del dominio.

Bråten y Samuelstuen (2004) indagaron si los propósitos de la lectura influyen en el tipo de procesamiento estratégico y si esa influencia es moderada por los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tópico del texto que leyeron. Emplearon una medida del conocimiento del tópico, asignaron al azar a los estudiantes a tres condiciones de lectura en función del propósito: leer para rendir un examen, leer para escribir un resumen y leer para discutir el tema con los compañeros, y solicitaron a los sujetos que respondieran a un inventario de estrategias cognitivas y metacognitivas. Los ítems del inventario incluía cuatro categorías de procesamiento: memorización, organización, elaboración y monitorización. Los resultados mostraron interacción entre propósitos de la lectura y estrategias de procesamiento del texto en todas las condiciones, pero el efecto de los conocimientos previos se encontró solo en estudiantes que disponían de un alto nivel de información

sobre el tema y que leyeron con el propósito de discutir el tópico, en mayor medida que cuando leyeron con los otros propósitos y en mayor medida que los sujetos con menos información previa.

Las investigaciones que vinculan lectura y escritura que son citadas por O'Looney, Glynn, Britton y Mattocks (1989) revelan asimismo que el mayor dominio del tópico resulta en ensayos más coherentes y cohesivos y en detalles más elaborados. Un estudio acerca de la relación entre conocimiento específico del tema y calidad del texto realizado en escuelas secundarias que comparó puntuaciones globales, complejidad sintáctica, coherencia, audiencia y función, puso en evidencia que los trabajos correlacionaban con medidas de conocimiento del tema tomadas antes de la tarea de escritura. De allí que se postulara una consistente relación entre conocimiento antecedente específico del tópico y calidad del texto, estableciendo, más aún, que la organización del conocimiento de los estudiantes influye en la calidad de su escritura. En palabras de Langer (en O'Looney y colaboradores, 1989, p. 313):

> *"Cuando la consigna solicita una simple reiteración de hechos, o elaboración de una idea dada, una gran cantidad de información no integrada (o flexiblemente relacionada) será suficiente. Sin embargo, cuando al estudiante se le requiere presentar una tesis, analizarla y defenderla, el grado de organización del conocimiento, (...), determinará el éxito."*

Bajo el supuesto de que el conocimiento del tema afecta al proceso de escritura tanto como al producto, Eigler, Jechle, Merziger y Winter (1995) estudiaron cómo el conocimiento afecta a la composición del texto y al texto mismo, comparando el producto escrito por estudiantes universitarios con y sin conocimiento previo acerca de un tema. Los resultados mostraron diferencias significativas en el grupo que tenía más conocimiento del tema en relación a la presencia de mayor número de cláusulas principales relacionadas con el mismo. En relación a la estructura del texto, para cada cláusula principal fue identificada la cláusula inmediata precedente (relación de supraordenación, de coordinación y de subordinación). El análisis estadístico arrojó diferencias significativas entre ambos grupos, tanto por el número de cláusulas principales

coordinadas como por el grado total de diferenciación. Esto significa que el grupo de estudiantes con más conocimiento sobre el tema acerca del cual escribían, no solo incluyó más información si no que ésta era presentada de modo más diferenciado. En relación a las uniones cohesivas, los sujetos con más conocimiento del tema emplearon más recursos de cohesión tanto a nivel local como global.

En un estudio de Mateos y Peñalba (2003), se indaga el efecto del conocimiento previo en el aprendizaje de un texto científico. Participaron de la investigación 50 estudiantes universitarios de psicología; 29 alumnos cursaban el primer año y 21 el cuarto año de la carrera, por lo que se suponía tenían diferentes conocimientos sobre el tema acerca del cual tenía que escribir un resumen, entre otras tareas. Se observaron diferencias significativas a favor de los alumnos con más conocimientos previos en relación a las ideas principales incluidas en el resumen: los estudiantes de cuarto año incluyeron mayor número de esas ideas que los de primer año.

5.2. Conocimiento retórico

La mayoría de los estudios que examinaron el conocimiento del contenido, se refiere a la información real que posee el estudiante; otros estudios han analizado, además, el conocimiento estructural o de género, que se relaciona al conocimiento sobre la organización de la información dentro de géneros específicos (Valencia, Stallman, Commeyras, Pearson y Hartman, 1991).

El estudio de Torrance (1996) es particularmente interesante para pensar en las actividades de lectura y escritura que son más habituales en los ámbitos académicos. En esta investigación, planteada como estudio de casos, participaron tres estudiantes del año final de un curso de psicología, a quienes se les solicitó la producción de un ensayo extendido en el que se debían desarrollar ideas que habían sido trabajados en las clases. Los alumnos tenían libertad para elegir el tópico de sus ensayos, pero en ellos debían presentar argumentos basados en el análisis de una amplia literatura. Para esta investigación se recogieron tres tipos de datos: 1) Explicaciones de los estudiantes acerca de sus procesos de composición, las cuales fueron

registradas en diarios de escritura que los alumnos mantenían durante todo el proceso, 2) Todas los materiales escritos por los alumnos: notas, bosquejos, borradores, versión final del texto y 3) Información de protocolos de pensamiento en voz alta obtenidos en tres sesiones de una hora cada una.

Los resultados mostraron que los alumnos de la muestra, en la medida en que escribían dentro de un género que les resultaba familiar, no necesitaron definir el problema retórico ya que solo debían adecuar un nuevo contenido dentro de un esquema ya aprendido, lo que les permitió dedicar más tiempo a explorar el contenido y generar el texto. Como asimismo señalan Klein y Kirkpatrick (2010), si el escritor dispone de conocimiento apropiado de los aspectos estructurales de un texto, éste se recupera fácilmente de la memoria de largo plazo y no requiere de un nuevo aprendizaje.

En el estudio de Rinaudo (2000) se analiza el papel de los conocimientos previos tanto en relación al contenido como en relación a los aspectos retóricos. Se compararon los resúmenes de distintos tipos de textos realizados por un mismo grupo de estudiantes universitarios, lo que permitió advertir la importancia de los dos tipos de conocimientos previos. En una primera instancia se solicitó a los alumnos un resumen de un tema de Historia de la Educación sobre el movimiento de La Ilustración; posteriormente, luego de un lapso de cinco meses, se les solicitó un resumen de un cuento (Filemón y Baucis del poeta latino Ovidio), para constatar si diferentes géneros textuales, más y menos familiares a los alumnos, incidirían en la calidad de los resúmenes. Se indagó si el resumen de un texto familiar a los estudiantes desde el punto de vista de la estructura -narrativa- como por el vocabulario e índole del tema se reflejaría en los resúmenes.

Se encontró que, comparados con los de historia, los resúmenes del cuento resultaron sustancialmente superiores respecto del tratamiento de los contenidos, con mayor número de ideas importantes y de elaboración de proposiciones y más presencia de enunciados que contribuyeran a precisar la información; asimismo se evidenciaron menos dificultades para establecer relaciones entre párrafos y resultaron mejores respecto de la interpretación y preservación del significado del texto.

El tipo de conocimientos previos a activar deviene entonces claramente del tipo de tarea solicitada. En las investigaciones de Flower y Hayes (1996) y de Scardamalia y Bereiter (1992), las consignas propuestas a los escritores no involucraban escribir a partir de la lectura de fuentes múltiples y diversas asignadas; tanto las ideas como el esquema discursivo se generaban a partir de la búsqueda de información almacenada en la memoria de largo plazo del escritor. En contraste, en la investigación de Torrance, los alumnos se enfrentaban con tareas que son típicas de los contextos educativos universitarios: producir un ensayo extenso sobre un tema asociado a contenidos disciplinarios en base a numerosas fuentes de referencia, de acuerdo al estilo y registro de los textos académicos, tarea para la cual ya contaban con experiencia previa; aspecto distintivo también contemplado por Klein y Kirkpatrick (2010) cuando analizan los resultados de la enseñanza de géneros explicativos y argumentativos en el dominio de las ciencias en estudiantes de nivel primario.

En la investigación que se presenta en esta tesis, se dará prioridad a las estrategias generales de autorregulación del proceso de lectura y de escritura y a las particulares de la síntesis discursiva que son imprescindibles y fundamentales para el logro de un documento escrito e inherentes a la naturaleza de la actividad de comprender, concebir, elaborar y redactar el discurso. Desde esa perspectiva se entiende por estrategias de producción al conjunto de actividades que se despliegan desde el momento que se recibe una consigna hasta que se obtiene la versión final del texto; estrategias de autorregulación se referirá a los procesos, especialmente cognitivos, que se desarrollan para gestionar y controlar el proceso de interpretación y composición.

Teniendo en cuenta el objeto de estudio de esta tesis, a los efectos de encuadrar los lineamientos metodológicos que se adoptaron, el Capítulo III está dedicado a analizar las tendencias que predominan en la investigación en el campo de la composición escrita, en base a las cuales se elaboró el diseño de la investigación.

CAPÍTULO III

TENDENCIAS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Las tendencias actuales en el estudio de la composición se caracterizan por enfatizar el análisis de los procesos a través de los cuales los escritores logan un producto escrito. Dado que es interés de esta tesis indagar las actividades que despliegan los estudiantes de un curso universitario frente a la demanda de elaborar un informe de acuerdo a ciertas restricciones presentadas en una consigna, el **objetivo** de este capítulo es pasar revista a los procedimientos metodológicos que predominan en el campo. Para ello, en primer lugar, se hace referencia breve al surgimiento del interés por el estudio de los procesos de escritura, en segundo lugar, se describen las técnicas más usuales en la indagación de los mismos y, en tercer lugar, se detallan las características del estudio de casos, que se adopta en la investigación que se presenta en esta tesis. La exposición se justifica en la necesidad de explicitar los postulados que encuadran y fundamentan el diseño de investigación adoptado.

1. Estudio de la composición escrita como proceso

1.1. El enfoque de proceso

La composición escrita como área de investigación y como campo de conocimiento ha surgido y evolucionado en las últimas cuatro décadas intentando desde entonces configurar su identidad como disciplina académica. En su breve trayectoria, el año 1963 es considerado clave para identificar el período moderno de los estudios sobre la escritura (Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Smagorinsky, 1994; Witte y Cherry, 1994), cuando fue publicada la obra Investigación sobre la composición escrita de Braddock, Lloyd-Jones y Schoer. El gran impacto que produjo este libro entre investigadores y docentes se debió en parte a la difusión de las conclusiones de las investigaciones realizadas hasta el momento que reclamaban una base de conocimiento teórico que orientara investigaciones futuras.

Desde entonces, los estudios dedicados a examinar los avances de la investigación en el campo de la composición destacaron el interés por discutir los procesos involucrados en la producción de un texto escrito. Este enfoque surge como oposición a la enseñanza convencional de la composición a la cual los especialistas enrolados en la tendencia de estudio del proceso denominaron retorica actual tradicional[2] (current traditional rhetoric),que han caracterizado como un "paradigma que enfatiza el producto compuesto más que el proceso de composición; el análisis del discurso en palabras, oraciones y párrafos; la clasificación del discurso en descripción, narración, exposición y argumento; el fuerte interés en el uso (sintaxis, ortografía y puntuación) y en el estilo (economía, claridad y énfasis)" (Young, en Nystrand, 1982, p. 4 y en Farris, 1987, p. 28).

De este modo se dejaron de tener en cuenta aspectos esenciales del proceso de producción escrita, como la delimitación de las metas, los propósitos o las intenciones del escritor en relación a una audiencia determinada, generando situaciones de escritura que Williams (1995) denomina arretóricas. "La ausencia de un contexto retórico no es realmente discurso"; constituye sólo "un ejercicio académico de producción de un ensayo en situaciones simuladas", hecho al que Nystrand no vacila en considerar como una "degeneración de la retórica" (Nystrand, 1982, p. 5).

Scardamalia y Bereiter (1986) hacen referencia igualmente al cuestionamiento a que fue sometido ese enfoque que lleva a concebir a la escritura como el ejercicio de una habilidad. La crítica señala que la escritura realizada sin un sentido de la audiencia y sin un intento comunicativo no conduce a adquirir un sentido genuino de lo que es ser escritor y desarrolla un estilo de escritura completamente despersonalizado.

La escritura como actividad que sucede según etapas lineales (preescritura-escritura-revisión), fue sustituida por el de las operaciones mentales que tienen

[2]En la expresión *retórica actual tradicional*, el término *actual* diferencia esta perspectiva de la retórica clásica correspondiente a la concepción greco-romana, el término *tradicional* la diferencia de tendencias contemporáneas. En su acepción tradicional la retórica es la invención de argumentos, su expresión en palabras, la ordenación de éstas en el discurso y su comunicación al oyente, con la finalidad de persuasión. En su acepción contemporánea, la retórica es el estudio de los medios de argumentación que permite obtener o aumentar la adhesión de otra persona a la tesis que se propone (Ferrater Mora, 1980).

lugar en la tarea de producción de un texto escrito. La escritura, según Hayes y Flower, 1980), es mejor caracterizada como un proceso recursivo en el cual los escritores realizan esas diferentes actividades, tales como planeamiento, escritura, revisión y corrección; pero las despliegan mediante un continuo movimiento de la mente del escritor de una a otra mientras escribe, al mismo tiempo que atiende a la elección de las palabras, al desarrollo del párrafo y a aspectos más superficiales como los gramaticales y ortográficos. De manera que las investigaciones referidas a la escritura experimentaron un cambio notable, se formularon nuevas preguntas y problemas y se adoptaron diferentes modalidades de indagación que pusieron de manifiesto la complejidad del objeto de estudio.

1.1.1. El proceso de producción antes, durante y después de escribir

A partir de la pregunta que quedó explícitamente formulada en 1963: ¿cómo escriben los escritores? o ¿qué involucra el acto de escribir?, los estudios de composición cambiaron desde el análisis de textos escritos a la comprensión de cómo son elaborados (Green y Higgins, 1994). El procedimiento empleado en la mayor parte de la investigación se ha valido de información acerca de la resolución de la tarea mediante informes verbales. Éstos pueden ser de tres tipos: los informes que solicitan a los sujetos información sobre qué harían para resolver una tarea, los que solicitan a los sujetos que piensen en voz alta durante la realización de la tarea y, finalmente, los que les solicitan información una vez que finalizaron la ejecución de la tarea. Los dos últimos son los más ampliamente usados en la investigación cognitiva y han sido denominados respectivamente informes verbales concurrentes (IVC) e informes verbales retrospectivos (IVR) (Afflerbach, 2000). Los primeros, escasamente utilizados, en tanto responden al interés de explorar por anticipado situaciones de escritura en que los sujetos se verán involucrados, podrían ser denominados informes verbales prospectivos (IVP).

1.1.1.1. Informes verbales prospectivos: antes del acto de escribir

Las investigaciones que emplean este tipo de informes verbales son escasas. Constituyen instrumentos que permiten indagar a los sujetos, antes

de la tarea, para obtener datos que permitan entender el modo en que conciben una consigna que solicita una producción escrita, la declaración de las actividades a realizar y de los procedimientos a poner en marcha para cumplimentar la tarea. Esta información es por demás pertinente ya que permite contrastar los informes verbales de los sujetos en relación a la configuración imaginada de una situación futura en la que se verán involucrados de forma inmediata y las que explicitan después de dar por terminada la tarea, lo que brinda la posibilidad de advertir coincidencias, contradicciones o discrepancias entre las respuestas anticipadas y las formuladas con posterioridad. A los efectos específicos de la constitución de la muestra en su estudio, Torrance (1996), administró un cuestionario en un curso de estudiantes universitarios solicitándoles información acerca de las estrategias que típicamente usaban cuando escribían. Sobre la base de las respuestas de los que aceptaron formar parte del estudio, seleccionó tres participantes.

1.1.1.2. Informes verbales concurrentes: durante el acto de escribir

Un número importante de trabajos durante 1970 y 1980 respondieron a los reclamos de investigar los procesos de composición. Es ampliamente reconocido que Janet Emig fue la primera, a fines de la década de los ‘60, en intentar el análisis de las operaciones mentales que los escritores efectivamente ejecutan cuando escriben (Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Miller, 1992; Smagorinsky, 1994) y en caracterizar a la escritura como un proceso recursivo y no como una trascripción lineal de las ideas. Fue también la primera en emplear protocolos de pensamiento en voz alta de manera sistemática, aunque no proveyó detalles específicos de recolección y análisis de datos (Smagorinsky, 1994). Estudios posteriores permitieron la expansión y desarrollo de esta línea de indagación, la que recibió un gran impulso gracias a los trabajos de Linda Flower y John Hayes, quienes encuadraron sus numerosas investigaciones en el marco de la psicología cognitiva bajo la influencia de la teoría de resolución de problemas.

Varios autores reconocen que fueron Newell y Simon (Smagorinky, 1994; Witte y Cherry, 1994; Bracewell, 1994) quienes se dedicaron a indagar la

actividad humana de resolución de problemas, solicitando a los sujetos que pensaran en voz alta mientras realizaban una tarea. En 1972 idearon un procedimiento denominado análisis de protocolos para el estudio del proceso de pensamiento durante actividades de resolución de problemas en cualquier tipo de tarea, desde la solución de un rompecabezas hasta la lectura de una poesía (Smagorinky, 1994); una perspectiva considerada "seminal -sino canónica- en psicología cognitiva" (Witte y Cherry, 1994, p. 21), que fue ampliamente aceptada en la comunidad científica (Bracewell, 1994). Flower y Hayes caracterizaron a la escritura como una tarea de resolución de problemas y emplearon IVC para indagar los procesos cognitivos subyacentes a la producción de un texto con la intención de elaborar un modelo general de la conducta de la escritura (Scardamalia y Bereiter, 1986; Farris, 1987; Bridwell-Bowles, 1991; Dobrin, 1994; Smagorinsky, 1994; Witte y Cherry, 1994).

Aparentemente, estos trabajos intentaron erigirse en la perspectiva dominante en los estudios de composición durante 1970 y 1980 (Dobrin, 1994) y contribuyeron poderosamente a establecer un vocabulario común para hablar sobre escritura entre investigadores, profesores y autores de manuales (Scardamalia y Bereiter, 1986). Las numerosas investigaciones realizadas por Scardamalia y Bereiter también se incluyen en esta línea de indagación (Scardamalia y Bereiter, 1986; Bereiter y Scardamalia, 1987; Scardamalia y Bereiter, 1992). El entusiasmo por este enfoque, que aparentemente había dejado atrás en forma definitiva el análisis de los productos escritos, llevó a Hairston (en Farris, 1987); Swanson-Ownes y Newell, 1994; Dobrin, 1994) a afirmar que se asistía a un cambio de paradigma en los estudios de composición.

Nuevos desafíos deberían enfrentar, sin embargo, los especialistas interesados en el análisis de los procesos. El empleo de IVC por numerosos investigadores condujo a detectar importantes problemas metodológicos, por lo que no resultó fácil su aceptación generalizada. Atendiendo a las críticas formuladas por varios autores, Smagorinsky (1994) las sintetiza en los siguientes puntos:

- Los datos de los protocolos de pensamiento en voz alta están sujetos a interpretación idiosincrática; en consecuencia, si bien pueden ser útiles

para generar hipótesis, no son válidos como verificación de los procesos cognitivos.

- Los psicólogos cognitivos suponen que la escritura es una tarea de resolución de problemas, cuando puede ser considerada alternativamente como una actividad del fluir de la conciencia.
- Los protocolos son incompletos ya que no revelan la actividad cognitiva en su totalidad; en consecuencia, los investigadores deben inferir los procesos para construir un modelo de la conducta de composición.
- Los protocolos son obtenidos en condiciones artificiales en sesiones de tiempo controlado; por lo tanto no ofrecen una visión adecuada de los procesos de composición.
- El modelo del proceso cognitivo no toma en consideración otros factores como los afectivos o la habilidad lingüística del escritor.

Otras dificultades han sido advertidas también por Castelló (1999), quien se refiere a modos alternativos que se han empleado para de estudiar el proceso a través del análisis de la actividad verbal y no verbal de los participantes en situaciones de escritura en parejas o en pequeños grupos que, al exigir la toma de decisiones conjunta, favorecen la explicitación del proceso de composición que piensan seguir y, en algunos casos, permiten justificar las decisiones adoptadas. A partir de las verbalizaciones que tienen lugar en los intercambios entre los alumnos, es posible inferir la representación que han elaborado acerca de la escritura y del texto que deben producir. La ventaja de este sistema de análisis es la posibilidad que brinda para obtener datos en tiempo de producción real o la relación entre los enunciados y sus repercusiones directas en la producción textual.

Entre las desventajas esta autora ha destacado, por un lado, que resulta difícil y en ocasiones arbitrario, precisar la unidad de análisis a considerar; por otra parte, a menudo se constatan evidencias de una intensa actividad de reflexión que no se acompañan de los comentarios correspondientes y, finalmente, es necesario considerar que el proceso que se sigue en situación de escritura colectiva no es el mismo que el que seguirían los alumnos en una individual. A este respecto, es posible pensar que la escritura en grupo podría contribuir a modificar concepciones poco ajustadas construidas por algunos

alumnos, tornándolas más complejas y reflexivas, producto de la discusión y la interacción.

Witte y Cherry (1994) reconocen que el empleo de IVC ha sido controvertido; se han enfatizado más las desventajas o lo problemas de aplicación que su potencial para comprender la compleja tarea de escribir. Pero respecto de las críticas de que fueron objeto, son necesarias algunas precisiones. Por una parte, los creadores de este procedimiento han admitido que los IVC sólo arrojan información parcial sobre la actividad del pensamiento y que es necesario, por consiguiente, que los investigadores realicen una actividad de interpretación y de inferencia para derivar un modelo de los procesos mentales que los sujetos activan para realizar las tareas (Bracewell, 1994). Como dicen Witte y Cherry (1994), cualquier tipo de información empírica recogida exige la construcción de significados y la interpretación ya que los datos no son significativos en y por sí mismos.

Además, ningún método de indagación conduce a una representación del proceso de escritura en su totalidad; la perspectiva de análisis o enfoque teórico seleccionado implica soslayar algún aspecto importante de la escritura y cierto grado de incerteza en las conclusiones. A pesar de las dificultades que presenta su empleo, Smagorinsky (1994) reconoce que la técnica de pensamiento en voz alta ofrece una perspectiva única del trabajo de la mente humana y, desde este punto de vista, significa una importante contribución a la comprensión del proceso de escritura.

El desarrollo de la investigación durante las pasadas cuatro décadas, desde que la teoría cognitiva de la composición fue conocida, demuestra la considerable influencia de esta línea de trabajo. No sólo orientó la tarea de los especialistas interesados en el papel de la cognición en la producción de textos, sino que también operó como un estímulo para conceptualizaciones alternativas de la composición escrita. Los investigadores preocupados por destacar los aspectos sociales de la escritura que tienden a iniciar sus trabajos adoptando una posición crítica de la perspectiva cognitiva, es un testimonio de la enorme influencia de este cuerpo de investigaciones. Witte y Cherry (1994,

p. 22) insisten en destacar que la perspectiva cognitiva se constituyó en un prerrequisito para los desarrollos posteriores.

Las discusiones en torno al empleo de los IVC sin embargo aún continúan, como puede observarse en artículos de investigaciones publicados más recientemente. Torrance, Thomas y Robinson (1999)en un estudio cuyo objetivo era establecer si los estudiantes desarrollaban estrategias estables de escritura y examinar las relaciones entre estrategias y éxito en la escritura, encontraron diferencias de vocalizaciones entre los sujetos de su investigación. Un participante no vocalizaba mientras escribía, pero a causa de que un registro permanente de su proceder estaba disponible en un video, el más bajo grado de verbalización no entorpeció la interpretación de su conducta. Sostiene además que en algunas circunstancias puede que los estudiantes estén pensando en la tarea sin que esos pensamientos queden registrados en los protocolos; puede ocurrir por ejemplo mientras caminan, toman una ducha o viajan en colectivo. De allí que la posibilidad de variación en el punto al cual los escritores vocalizan cuando se les solicita hacerlo, según este investigador, haga surgir dudas acerca de la validez de comparaciones entre escritores basadas solamente en los datos de los protocolos de pensamiento en voz alta.

En la investigación emprendida para analizar la interacción entre propósito de lectura y procesamiento estratégico de 269 estudiantes de nivel primario incluidos en la muestra, Bråten y Samuelstuen (2004) les solicita que, inmediatamente después de la lectura, marquen las estrategias que emplearon en un inventario de estrategias cognitivas y metacognitivas. Si bien reconocen que los protocolos de pensamiento en voz alta constituyen un dispositivo útil para acceder al procesamiento estratégico durante la lectura, insumen tanto tiempo y esfuerzo que no resultarían adecuados para un estudio con muestras amplias. En comparación, la facilidad y eficiencia con que un inventario puede ser administrado, completado y puntuado lo hace más relevante y útil para recoger información de una numerosa cantidad de lectores. Por otra parte, es probable que los estudiantes de nivel primario procesen los textos de diferente manera cuando se les solicita pensar en voz alta que si lo hacen silenciosamente. Además de constituir un procedimiento menos intrusivo en una situación de lectura normal, los autoinformes pueden proveer información

confiable y válida acerca del procesamiento estratégico desplegado por los estudiantes -ya que implican informar acerca de una tarea de lectura específica e inmediatamente después de realizada-, siempre y cuando se tenga en cuenta que los resultados están limitados a las percepciones de los estudiantes sobre su propia actividad estratégica.

Solé et at. (2012) analizaron los procedimientos que siguen estudiantes secundarios y examinan las verbalizaciones que enuncian durante la realización de una tarea de síntesis en base a fuentes. Respecto de las verbalizaciones, reconocen la controversia que existe sobre las repercusiones del método de pensamiento en voz alta sobre el desempeño en la tarea, ya que ha sido percibido que a veces dificulta el desempeño y otras veces lo facilita, conduce a los estudiantes a pasar más tiempo sobre la tarea y los resultados de las investigaciones que emplean este método no son concluyentes.

Hagen et al. (2014) comparan los métodos de indagación del procesamiento estratégico que se emplean durante una tarea de lectura (pensamiento en voz alta, movimientos de los ojos, observaciones y notas) con los métodos empleados antes o después de la tarea (cuestionarios o entrevistas). En el estudio, que analiza el efecto de la toma de notas sobre las actividades de procesamiento de la información ofrecida en fuentes múltiples, se administra un inventario de estrategias de lectura inmediatamente después de que los participantes, estudiantes universitarios, habían completado la tarea. Reconocen que este procedimiento fue cuestionado por investigadores que afirman que las correlaciones entre los datos obtenidos mediante el método de pensamiento en voz alta (on-line) y los datos de los autoinformes de estrategias (off-line) son generalmente bajas, indicando poca validez convergente debido a factores atribuidos a la naturaleza descontextualizada y restrospectiva de los autoinformes.

Sin embargo, en opinión de Hagen et al. (2014) las bajas correlaciones no indican la falta de confiabilidad de los datos recolectados sino que refleja la carencia de especificidad y proximidad de los cuestionarios sobre estrategias autoinformadas del desempeño en la tarea real. Agregan que es posible obtener medidas válidas cuando se emplea el inventario de estrategias si se

incluyen ítems adecuados a la tarea y son administrados inmediatamente después de realizada; de esa forma, la prueba se torna contextualizada dentro de la tarea que los estudiantes acaban de realizar. Así es más probable que las respuestas reflejen el desempeño en una tarea particular en un determinado período de tiempo más que las basadas en la memoria o en tareas hipotéticas.

A criterio de estos autores, analizar la consistencia de las estrategias empleadas durante la tarea (toma de notas) y después de la tarea (autoinforme) constituye además un modo de investigar la conciencia metacognitiva del lector de su conducta estratégica. El punto al cual la toma de notas se vincula con las estrategias autoinformadas puede indicar una conciencia de las estrategias de lectura de fuentes múltiples.

En el estudio de Schellings y Broekkamp (2011) se emplea el método de pensamiento en voz alta para examinar la conciencia de la tarea de estudiantes secundarios, a quienes se solicitó que seleccionaran fragmentos de textos en diferentes tareas de selección. La conciencia de la tarea fue analizada a nivel global y local y en cada uno de ellos los estudiantes evidenciaron dificultades en verbalizar las demandas de la tarea. Los resultados muestra escasa conciencia de la tarea, pero los investigadores consideran que esto podría deberse al método empleado, ya que es especialmente adecuado para detectar reflexiones conscientes en tanto que las actividades de selección de la información podría ocurrir de manera más bien inconsciente o automática. Aun más, un lector puede no ser capaz de decir lo que llega a su mente o puede corregir u omitir pensamientos.

Estos investigadores encuentran que las verbalizaciones de los estudiantes parecían evaluar partes de los textos como importantes o interesantes sin especificar razones clara para la selección. Al respecto señalan que los estudiantes podrían ser conscientes del proceso de selección aunque no enunciaran un razonamiento explícito al respecto, porque podría ser muy laborioso agregar razones específicas de la selección cada vez que un fragmento del texto fuera seleccionado. Asimismo, admiten que los informes verbales podrían no ser completos y que todo lo que un investigador puede analizar es el contenido del protocolo en tanto que los procesos no comentados

verbalmente deben ser inferidos. Este tipo de argumentos los conduce a plantear dudas acerca de la efectividad del método de pensamiento en voz alta para examinar la conciencia de la tarea.

Por ello proponen buscar un método de investigación que desentrañe los procesos inconscientes y así superar las limitaciones metodológicas advertidas. Sugieren encontrar un modo de estimular a los estudiantes a explicitar sus actividades de selección que posibilite una interpretación adecuada de la consciencia de la tarea. Reconocen que examinar la conciencia de la tarea requiere un análisis refinado de los protocolos de pensamiento en voz alta y nuevos modos de pensar en voz alta. Consideran que sería necesario examinar diferentes instancias de la conciencia de las tareas, comparando diferentes métodos de pensamiento en voz alta, empleando métodos retrospectivos, triangulando los datos del proceso con los datos del producto y combinando diversos métodos de medida.

Si bien admiten que en comparación con los informes retrospectivos los datos de la actividad de pensar en voz alta pueden ser menos distorsionados por interpretaciones, expectativas o errores de la memoria, reconocen que proveen información solo de las operaciones del más alto nivel, que no han sido automatizadas y por lo tanto están presentes en la memoria de trabajo. A pesar de ello continúan alegando que los enunciados verbales permiten una aproximación a lo que los lectores realmente hacen cuando seleccionan información de los textos.

1.1.1.3. Informes verbales retrospectivos: después del acto de escribir

Las explicaciones de aprendizaje estrictamente cognitivas se ampliaron para incorporar el estudio del efecto del ambiente instruccional en la conformación de los procesos mentales. De hecho, en la compilación de Smagorinsky (1994), se incluyen trabajos de investigación que dan cuenta de la diversidad de procedimientos empleados para obtener información acerca del proceso de composición, los cuales manifiestan una modificación del empleado inicialmente por los psicólogos cognitivos: entrevistas retrospectivas, observaciones de clase, cuestionarios, diarios de escritura. De allí que llegó a

considerarse a los IVC como una fuente de información que requiere ser articulada con otras: entrevistas, diarios o carpetas de escritura, observaciones y cuestionarios.

Los informes retrospectivosconsisten en informes orales o escritos del escritor respecto del proceso involucrado en construir un texto en un momento anterior al que tiene lugar en la situación de indagación. Trata de recuperar información relativa a las decisiones tomadas por el escritor y las razones de las mismas en una instancia algo alejada de la aquella en la que realmente escribió el texto (Green y Higgins, (1994). Según Green y Higgins (1994), los informes retrospectivos pueden adoptar diferentes formas:

- Entrevistas cara a cara en las que se les solicita a los escritores información acerca de las técnicas utilizadas o los factores que consideraron al escribir el texto. Las entrevistas pueden ser abiertas o estructuradas y enfocar segmentos específicos de un texto o de la actividad de escribir; por ejemplo, atención a la audiencia.
- Recuerdo estimulado. La entrevista se acompaña de registros de la actividad del escritor durante la producción de un texto, grabados en audio o video. El investigador luego selecciona fragmentos interesantes, tales como aquellos en los que el sujeto parece estar estancado, confundido o que adopta un rumbo inesperado, y le solicita que comente lo que estaba ocurriendo en ese momento. Algunos investigadores han recogido trabajos escritos o han grabado reflexiones de los escritores sobre los textos que han escrito o sobre el proceso de escritura. En este caso, se instruye a los escritores a grabarse a sí mismos, en cualquier lugar que ellos elijan, mientras reflexionan sobre las decisiones que adoptaron al escribir sus ensayos (DiPardo, 1994).
- Diarios de escritura. Después de cada episodio de pensamiento acerca de la lectura o la composición de una tarea de escritura, los escritores crean una entrada, registrando la fecha y los detalles de su actividad, conservando un relato escrito de lo que hicieron. Este procedimiento permite a los investigadores recoger datos por un prolongado período de tiempo mientras la tarea se despliega.

Aunque se han tratado de delimitar los procedimientos de recolección de datos para recoger información antes, durante y después de la situación de escritura, pueden ser empleados en distintos momentos o etapas de la investigación, de acuerdo al diseño y a los objetivos del estudio como las observaciones, entrevistas, escalas y cuestionarios. Segev-Miller (2007), por ejemplo, emplea el registro retrospectivo del proceso realizado por los sujetos y entrevistas con los participantes una vez por semana durante los dos semestres del estudio. Torrance (1996) solicitó a los estudiantes descripciones de su conducta de escritura mientras escribían un ensayo, las cuales eran registradas en diarios conservados a través de todo el tiempo de producción del documento sobre la base de un listado con ítems entregados por el investigador en el que tenían que marcar a intervalos de una hora, con indicación aproximada de los minutos, la actividad a la que se estaban dedicando. Los ítems del cuestionario incluían actividades de lectura de referencias y del propio texto; planeamiento; escritura de notas, de borradores y de la versión final del documento; y revisión.

Los procedimientos analizados presentan ventajas y limitaciones; cada uno ofrece una perspectiva sobre la compleja actividad de escribir y deja de lado otras igualmente importantes. Un estudio singular capta solo un segmento de la realidad y sirve a propósitos determinados; el uso de un enfoque depende de las preguntas formuladas, de la finalidad del estudio y del lugar en que se lleva a cabo la investigación. Distintas herramientas y procedimientos de recolección producen descripciones distintas y a menudo complementarias de los fenómenos bajo análisis. Es por ello que se requiere la búsqueda de evidencia convergente mediante el empleo de estrategias metodológicas diversas, que proporcionen sustento tanto empírico como ecológico a los estudios (Hernández, 2006). En este sentido, la triangulación, al requerir el empleo de un conjunto de recursos complementarios de investigación, soslaya las limitaciones que pueden presentarse por la selección de una única modalidad. (Smagorinsky, 1994).

2. La triangulación como estrategia metodológica

La triangulación, también denominada convergencia metodológica, método múltiple o validación convergente (Vasilachis de Gialdino, 1992), es entendida como la recolección de información de un rango de diversos individuos y contextos, usando una variedad de métodos para reducir el riesgo de que las conclusiones reflejen solamente los sesgos sistemáticos o las limitaciones de un método específico, y lograr una mejor apreciación de la validez y la generalidad de las explicaciones que se desarrollan (Maxwell, 1996).

Según Vasilachis de Gialdino (1992), la triangulación es un plan de acción que le permite al investigador superar los sesgos propios de una determinada metodología; el proceso de múltiple triangulación se da cuando los investigadores combinan en una misma investigación variadas observaciones, perspectivas, teorías, fuentes de datos y metodologías, bajo el supuesto de que las debilidades de cada método individual serán compensadas por la fortaleza del otro. Es un procedimiento que permite asegurar una mayor validez de las generalizaciones; puede aportar al rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad en cualquier investigación. Sin embargo, este tipo de estrategia múltiple no garantiza la superación de los problemas de sesgo, porque no basta con emplear varias aproximaciones paralelamente sino y fundamentalmente de lograr su integración.

Los diversos especialistas consideran cuatro tipos de triangulación: 1) Triangulación de fuentes de datos, que consiste en el análisis integrado y crítico de datos obtenidos en diferentes tiempos y espacios, y de personas o grupos variados. Es la constatación de si el fenómeno estudiado presenta las mismas características en otros momentos o espacios, si lo que se observa contiene el mismo significado en otras circunstancias; 2) Triangulación de investigadores, que consiste en utilizar varios en vez de un simple observador del mismo objeto; 3) Triangulación teórica, que implica el uso de múltiples perspectivas teóricas en relación con la misma situación o el mismo conjunto de objetos; 4) Triangulación metodológica, que consiste en la aplicación de diversos métodos y técnicas, ya sea dentro de la tradición cualitativa como cuantitativa. Esta última presenta dos tipos: intrametodológica cuando el mismo

método o distintas estrategias pertenecientes a éste son utilizadas en diferentes ocasiones, e intermetodológica, cuando diversos métodos de manera explícita son aplicados a los mismos objetos, fenómenos o situaciones (Vasilachis de Gialdino, 1992; Stake, 1998; Najmias y Rodríguez, 2007).

La triangulación es una estrategia metodológica que ubica al investigador en una posición que le permite observar su propio material críticamente, controlarlo, identificar sus debilidades y establecer si es necesario un testeo adicional. Además, permite al investigador incrementar la confianza en sus propios hallazgos evitando la pretensión de tener una visión privilegiada. Puede también estimular la creación de métodos inventivos, de nuevas maneras de captar un problema que se suman a los métodos convencionales de obtención de datos, ya que la extrema confianza depositada en una sola medida puede conducir a que la validez resulte afectada (Vasilachis de Gialdino, 1992).

Contrastar puntos de vista distintos permite obtener una perspectiva mucho más profunda de un objeto (Gallart, 1992). Al referirlo particularmente al estudio de casos, Stake (1998) considera que la triangulación obliga una y otra vez a la revisión; se trata de la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un significado único, para lograr la confirmación necesaria, el crédito de la interpretación o demostrar lo acertado de una afirmación. Brinda la posibilidad de una comprensión más completa del fenómeno estudiado; agrega conocimiento interpretativo y como tal permite elaborar hipótesis más ricas que aquéllas que solo enuncian regularidades estadísticas.

3. El estudio de Casos

El estudio que se presenta en esta tesis se ubica en la tradición de las investigaciones conducidas en ambientes instruccionales reales en los que las tareas no son definidas ni manipuladas por el investigador. Estas investigaciones emplean estudio de casos para describir los patrones predominantes en relación al modo en que los estudiantes interpretan las tareas académicas, la elección de estrategias y el subsiguiente desempeño académico.

El Estudio de Casos (EC) constituye el análisis de un fenómeno específico que se focaliza con el propósito de obtener la máxima compresión del hecho. Es particularmente útil cuando el problema implica una nueva línea de investigación o requiere una mayor conceptualización de factores o funciones (Pérez Serrano, 2003). Neiman y Quaranta (2006) consideran conveniente distinguir entre caso, que implica un determinado recorte de un fenómeno social particular y el estudio de caso que supone una mirada específica de ese fenómeno y diferentes perspectivas de investigación.

Neiman y Quaranta (2006), diferencian entre estudio de caso y diseños de investigación basados en los estudios de casos. El estudio de caso consiste en el análisis de lo particular y la priorización del caso único; el interés del investigador recae en el caso mismo y el énfasis está puesto en la profundización y conocimiento global del caso y no en la generalización de los resultados (Neiman y Quaranta, 2006). A este enfoque Stake (1998) lo denomina estudio intrínseco de caso, dado que se intenta comprender ese caso particular y no porque el objetivo sea aprender sobre otros casos o sobre algún problema más general. Lo diferencia del estudio instrumental de casos, en el que la finalidad es comprender otros hechos o fenómenos; constituye un instrumento para conseguir algo diferente a la comprensión de una situación concreta. Asimismo lo distingue del estudio colectivo de casos en el cual el objeto de estudio no lo constituye una sino varias entidades (varios profesores, varias escuelas). Suele recibir distintas denominaciones: caso múltiple, estudios intercasos (cross-case), estudios múltiples o estudio de casos comparativo (Merrian, 1998).

La característica esencial del EC es la delimitación del objeto de estudio. Se considera que el caso es un sistema delimitado e integrado; es una entidad única, una unidad circunscripta, limitada (Merrian, 1998; Stake, 1998). Así, el caso puede ser una persona, (como por ejemplo, un estudiante), un maestro, un director, un programa, un grupo (como una clase, una escuela, una comunidad). Constituye una modalidad de investigación que se emplea en las situaciones en las que resulta difícil separar las variables del fenómeno de su contexto (Merrian, 1998); desde este punto de vista proporciona una estrategia para investigar unidades complejas, compuestas por múltiples variables de

potencial importancia para comprender el fenómeno estudiado (Pérez Serrano, 1994). Se trata de una indagación empírica que investiga fenómenos contemporáneos dentro del contexto de la vida real, especialmente cuando los límites entre fenómeno y contexto no son claramente evidentes (Merrian, 1998).

En investigación educativa, el EC suele centrarse en niveles micro del sistema (escuela o aulas y las específicas interacciones que se producen en su interior entre los diferentes agentes del proceso educativo), sin que ello implique dejar de lado el análisis de sus vinculaciones con perspectivas más amplias relacionadas con la estructura de un sistema educativo en su conjunto. Los estudios se centran en la comprensión de significados en el contexto de los hechos educativos, resaltando la teoría, los valores y la subjetividad de los participantes tanto como la relación entre el investigador, los sujetos y las situaciones sobre las que se investiga (Pérez Serrano, 1994).

Hay acuerdo entre los especialistas (Merrian, 1998; Stake, 1998; Pérez Serrano, 1994; Yin, 2003) en considerar al EC como una descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio, lo que significa que muestra un cuadro completo del incidente o entidad a investigar. Es heurístico, es decir, esclarece la comprensión del objeto de estudio; puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados, ampliar la experiencia o confirmar lo que se sabe, que relaciones y variables antes desconocidas emerjan del estudio, llevando a un replanteamiento del fenómeno. Es inductivo: las generalizaciones, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos presentes en el contexto mismo. Se pueden plantear hipótesis tentativas al comienzo del EC, pero esas expectativas están sujetas a revisión a medida en que avanza el estudio. El estudio de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación de hipótesis predeterminadas caracteriza el EC cualitativo. Es interpretativo, pero ésta no se limita a la identificación de variables; por el contrario, los datos se utilizan para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o cuestionar presupuestos teóricos. El investigador que realiza un EC reúne tanta información sobre el problema como sea posible, con el fin de interpretar o teorizar acerca de fenómeno. Considera los datos y los analiza de acuerdo con

su teoría previa; en función de ello, elabora una tipología o un conjunto de categorías que conceptualicen diferentes enfoques del problema.

Según el diseño de Yin (2003) la investigación de estudio de caso contiene siempre una fase donde se enuncian proposiciones o hipótesis/expectativas de investigación (study's propositions); se trata de afirmaciones sobre el problema identificado, que se argumentan a partir de las bases teóricas en las que se fundamentan la investigación. Su función es encaminar la investigación en la dirección correcta, mostrando aquello que es necesario observar para obtener evidencias que corroboren o bien desmientan las proposiciones de la investigación. Aun en el supuesto de estudios de caso exploratorios que parten de áreas de conocimiento poco desarrolladas, en las que la investigación debe avanzar en forma inductiva generando hipótesis que posteriores estudios intentará confirmar (Merrian, 1988), también son necesarias las hipótesis, por muy tentativas y provisionales que sean, para conseguir una explicación del fenómeno detectado. Una vez definidas las proposiciones a las que pretende dar respuesta la investigación, Yin (2003) entiende que es necesario especificar previamente al desarrollo de la investigación cómo se relacionarán los datos obtenidos o hipótesis definidas (the logic linking the the data to the propositiions) y qué criterios serán utilizados para interpretar los resultados (the criteria for interpreting the findings).

En este sentido, el análisis de los datos obtenidos no se produce nunca en el vacío; es necesario un marco teórico dónde situar las hipótesis provisionales de explicación del problema detectado o, como mínimo, algunas presuposiciones de cómo tratarlo. La teoría juega un papel esencial en el desarrollo de las investigaciones de estudio de caso para contrastarla o para desarrollar una nueva, ya sea en un dominio con una sólida base teórica o en relación a un tema con pocos conocimientos establecidos. En cualquiera de estas circunstancias el procedimiento es el mismo: comparar los datos recogidos con las implicaciones que se deduce de la teoría. Los resultados de este tipo de investigaciones han de permitir contrastar la teoría y añadir nuevas pruebas de su adecuación a los hechos o, al contrario, ponerla en cuestión.

El estudio que recoge y analiza datos de varios casos se distinguen de los que emplean uno solo en que pueden incluir subunidades o subcasos. Por ejemplo, es posible estudiar no una buena escuela sino varias; los resultados son considerados en primer lugar como casos individuales. Posteriormente, un análisis inter-caso puede sugerir generalizaciones acerca de lo que constituye una "buena escuela". De este modo es posible potenciar la validez, la precisión y la estabilidad de los resultados. La interpretación resulta más interesante en la medida en que se incluyan mayor cantidad de casos y mayor sea la variación entre ellos. En estos tres tipos de EC los métodos que se utilizan son diferentes y dependerán de que el interés sea intrínseco o instrumental (Stake, 1998).

En este sentido, el EC no prescribe métodos específicos de recolección de datos, el investigador puede usar los métodos que estime apropiados. En un estudio puede predominar el uso de cuestionarios, en otro entrevistas, en otro observaciones y en otro documentos (Bassey, 1999). Es así como este tipo de estudio se lleva a cabo por procedimientos abiertos, flexibles y adaptables de recolección de datos en una situación concreta, que sea auténtica y que quede representada en su totalidad sin amputaciones ni artificios (Pérez Serrano, 2003). Se recurre en muchas ocasiones a la integración de métodos en los que suelen predominar los enfoques cualitativos que orientan la construcción conceptual (Neiman y Quaranta, 2006).

Yin (2003) sugiere proceder según ciertos pasos iterativos:

- Realizar una afirmación teórica inicial
- Comparar los hallazgos de un caso inicial con tal afirmación o proposición
- Revisar la afirmación o proposición si es necesario
- Comparar otros detalles del caso con la revisión
- Revisar nuevamente la afirmación o proposición
- Compara la revisión con los hechos de un segundo o un tercer caso o posterior
- Repetir este proceso tantas veces como sea necesario

A través de la iteración los conceptos se van aclarando y va tomando forma una explicación plausible y probable, que excluye explícitamente otras explicaciones rivales.

En el EC el trabajo del investigador consiste en comprender lo que sucede efectivamente, es decir, de qué manera los hechos y los acontecimientos están en función los unos de los otros. Comprender no implica buscar causas; es poner en relación los componentes de una situación, captar su configuración y encontrar la significación de esos componentes por la posición que ocupa en el campo de la situación total. La validez que tiene un caso depende de su realidad, de su autenticidad y no de su frecuencia o de su representatividad con respecto a un promedio estadístico. Los conceptos son construidos para expresar el origen de las relaciones que están en juego en la situación y no tienen valor explicativo. Coincide Bassey (1999) con este planteo al considerar que los investigadores están interesados en el descubrimiento y la interpretación más que en la prueba de hipótesis; difiere de los modelos que buscan explicaciones tendientes a establecer relaciones de causa – efecto. Como afirman Parlett y Hamilton (1989, p. 454) al referirse a este tipo de estudios, “la preocupación básica es la descripción y la interpretación antes que la medición y la predicción”.

El nivel de abstracción y conceptualización de la interpretación en los EC consiste en formulaciones que pueden avanzar desde la sugerencia de relaciones entre variables hasta la construcción de una teoría. En este sentido se distingue de la simple descripción por su complejidad, profundidad y orientación teórica. Según Stake (1998), aunque pueda parecer que el EC constituye una base débil para la generalización, ésta es posible. Se puede enunciar una primera, aproximada, tentativa y después de una observación más atenta del caso, perfeccionarla, sin llegar a una generalización nueva, sino modificada. Muy pocas veces se llega a una comprensión enteramente nueva, sino a una más precisa. Es posible que no se consideren generalizaciones las que se explicitan respecto de un caso o unos pocos casos, y sean necesarias generalizaciones menores, pero se producen con regularidad durante todo el proceso del EC.

En EC la muestra utilizada habitualmente es la muestra según propósitos o muestra intencional (no probabilística). Es una estrategia en la que los escenarios particulares, personas o eventos son seleccionados deliberadamente con el fin de obtener información a la que no es posible acceder de otra forma. El muestreo consiste en decidir las entidades a observar, el espacio y el momento de la investigación o las fuentes de información más pertinentes (Fraga, Perea y Portno, 2007). Stake (1998) señala como criterios de selección de los casos: la consideración de semejanzas y diferencias entre ellos; es decir, que asemejen en cierta forma unos a otros y en cierta manera también que sean únicos, ya que interesan tanto por lo que tienen de único como por lo que tienen de común; la accesibilidad: que sean posibles de abordar y que tengan lugar en una situación en las que las indagaciones sean bien acogidas, en la que pueda identificarse un posible informador y que cuente con sujetos dispuestos a dar su opinión sobre determinadas cuestiones. A estos criterios agrega que, en tanto el EC es empático y no intervencionista, otro criterio a considerar es que la investigación sea posible de realizar sin interferir en la actividad cotidiana del caso, con la intención de preservar las realidades múltiples, las visiones diferentes e incluso contradictorias de lo que sucede (Stake, 1998).

Es habitual que el trabajo de campo en el EC oriente la investigación en sentidos imprevistos; en consecuencia, no resultan convenientes los esquemas excesivamente predeterminados Por esta razón, el investigador elabora una lista de preguntas e hipótesis flexible, redefine progresivamente los temas, y valora las oportunidades para aprender de lo inesperado. Se adopta un enfoque progresivo, esto significa que durante el transcurso del estudio el investigador puede modificar e incluso sustituir las preguntas o hipótesis iniciales; y, si surgen temas nuevos, se reformulan, se precisan o se modifican (Stake, 1998).

Como en la mayoría de los estudios cualitativos Erickson (1989) considera que los datos descriptivos (como los que se recogen en un estudio de casos) se comunican sinópticamente, o sea que se los presenta de tal modo que se los puedan leer de manera simultánea. Un tipo es el cuadro de frecuencias simples, que muestran aquellas frecuencias observables mediante la mera

inspección. Dado que los datos tabulados suelen ser nominales y no ordinales, los cuadros de contingencia de doble o triple entrada no constituyen habitualmente un medio adecuado de mostrar los patrones existentes.

En función de los referentes teóricos-metodológicos que se han abordado a lo largo de este capítulo y la finalidad de la investigación, en esta tesis se opta por el Estudio de Casos, que indaga una situación compleja en la que resulta difícil separar las variables del fenómeno de su contexto, centrándose en la comprensión de significados en el escenario de los hechos.

El diseño de esta tesis se basa en un estudio colectivo de casos, en el cual el objeto de estudio está constituido por varias entidades (profesores, alumnos), de tipo instrumental, dado que la finalidad es comprender otros hechos o fenómenos diferentes a la de la situación concreta: las estrategias de lectura y escritura que emplea un grupo de estudiantes mediadas por el modo en que se representan una tarea de escritura asignada por sus profesores y su incidencia en la calidad del texto que producen.

Los casos a incluir en la muestra se seleccionaron en función de los criterios de las semejanzas y diferencias entre los sujetos y la accesibilidad. Los sujetos son considerados en primer lugar como casos individuales: cada alumno y cada docente constituyen un caso particular; posteriormente, en un análisis inter-caso, se los considera subunidades o sub-casos señalando las semejanzas y diferencias entre ellos posibilitando, a través de las regularidades que se manifiestan, la construcción de perfiles, patrones y/o generalizaciones que surgen de un examen de los datos presentes en el contexto mismo en interjuego con el encuadre teórico de la investigación.

Se lleva a cabo por procedimientos abiertos y flexibles de recolección de datos como cuestionarios, entrevistas, observaciones y análisis de escrituras en una situación auténtica sin ningún tipo de intervención por parte del investigador y se recurre a la triangulación de datos para orientar la construcción conceptual.

Esos instrumentos se combinan con otros estrechamente vinculados con la naturaleza de esta investigación: registro de la clase en la que se entregó la

consigna, caracterización de la tarea solicitada, registro de situaciones en los que los alumnos solicitan asistencia a los profesores, recolección de materiales escritos: el texto de la consigna, losque elaboraron los alumnos (bosquejos, mapas conceptuales, diagramas, planes, borradores) y la versión final del texto.

La información empírica obtenida con estos instrumentos permitió analizar tanto los procesos de lectura y escritura involucrados en una tarea de síntesis discursiva solicitada, como así también los resultados en términos del producto escrito obtenido mediante el empleo de tales procedimientos. En el Capítulo IV se presenta el diseño de la investigación que responde a esta caracterización.

CAPÍTULO IV
EL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Es de interés en este estudio examinar la relación entre la forma en que un grupo de estudiantes con diferentes nivel de conocimientos previos entendieron una consigna que solicitaba una tarea escrita, las estrategias que emplearon para realizarla y la calidad del texto resultante. La consigna consistió en solicitar a los alumnos la producción de un informe escrito que requería la lectura de materiales bibliográficos de referencia de cierta complejidad y extensión, en el ámbito de un curso universitario de una institución de nivel superior.

El propósito era estudiar los procesos que siguen los lectores y los escritores para elaborar un informe en base a la consulta de un conjunto de materiales. En las investigaciones que se realizaron para dar cuenta de dichos procesos se advierte la necesidad de recolectar datos provenientes de diversas fuentes, que permitan acceder a un cuadro lo más completo posible de las operaciones que se activan para el cumplimiento de consignas que requieren la producción escrita.

El diseño de esta investigación consiste en un estudio de casos: se trata de 18 estudiantes y dos profesores seguidos durante dos meses mientras se realizaba la tarea. Se recurre al diseño y resultados de otras investigaciones empíricas con similares preocupaciones que pusieron de relieve respecto a la tarea de los alumnos lo siguiente:

i) Los recorridos que supone interpretar una consigna de leer para escribir (Ruth y Murphy, 1988; Carey y Flower, 1989; Flower et al.1990; Nelson, 1990; McGinley, 1992; Many et al., 1996; Lenski y Johns, 1997; Tynjälä, 1998; Arnoux et al., 2003; Vázquez y Miras, 2004).

ii) El papel de los conocimientos previos de los sujetos, tanto referido a los contenidos acerca de los cuales se lee y escribe, como a los aspectos retóricos (Eigler et al., 1995; McGinley, 1992; Many et al., 1996; Torrance, 1996; Rinaudo, 1999; Mateos y Peñalba, 2003, Castelló, 1999).

iii) Las estrategias generales de lectura y escritura (Hayes y Flower, 1980; Bereiter y Scardamalia, 1987; Zimmerman y Risemberg, 1996; Dobrin, 1994; Bracewell, 1994; Smagorinsky, 1994; Witte y Cherry, 1994).

iv) Las operaciones específicas que son típicas de la tarea de síntesis discursiva; es decir, las que suponen la elaboración de un informe escrito en base a numerosos materiales bibliográficos de referencia (Spivey y King; 1989; McGinley, 1992; Nash et al., 1993; Many et al., 1996; Wiley y Voss, 1999; Segev-Miller, 2007; Solé, Miras, Castells, Espino y Minguela, 2012).

v) La calidad del producto escrito en función de las estrategias empleadas de interpretación y producción escrita (Spivey y King; 1989; McGinley, 1992; Nash et al., 1993; Solé, Miras, Castells, Espino y Minguela, 2012).

Se emplearon los procedimientos de recogida de datos habituales en este tipo de estudios, como entrevistas y cuestionarios. Estos se completaron y combinaron con otros estrechamente vinculados a la naturaleza de esta investigación, como el registro grabado de la clase en la que se dio la consigna, registro grabado de situaciones en los que los alumnos solicitan asistencia a los profesores, recolección de materiales escritos: el texto de la consigna, los textos intermedios que elaboraron los alumnos (bosquejos, mapas conceptuales, diagramas, planes, borradores) y la versión final del texto.

Por medio de cuestionarios administrados a los estudiantes antes de llevar a cabo la tarea se indagó la información previa sobre el tópico acerca del cual tenían que escribir; después de realizada la tarea, los cuestionarios se emplearon para indagar las estrategias que efectivamente emplearon. Esta información se complementó con el empleo de entrevistas que recogieron información sobre la interpretación de la consigna y las estrategias anticipadas y desplegadas antes y durante la tarea.

Los instrumentos de recolección de datos por los que se han optado en esta tesis combinan los que han sido utilizados en diferentes investigaciones que se encuadran en los estudios de composición. Respecto del cuestionario, éste se adoptó en la investigación de Solé, Mateos, Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia, (2005) para examinar las tareas de lectura y escritura más solicitadas

por los profesores y más realizadas por los estudiantes en el nivel secundario y universitario. Castelló (1999) emplea un cuestionario para indagar la finalidad que estudiantes universitarios atribuyen a la escritura y las estrategias que les permiten concretarla. En el diseño de investigación de Mateos y Peñalba (2003) las estrategias de aprendizaje se evaluaron por medio de un cuestionario que interrogaba acerca de los objetivos que los estudiantes se habían planteado al enfrentarse con el estudio de un texto, las estrategias que habían empleado para conseguirlos y las dificultades experimentadas.

Las entrevistas fueron utilizadas en varios estudios sobre lectura y escritura. Entre éstos se pueden mencionar la investigación de McGinley (1992) para examinar las diferentes maneras por las cuales los estudiantes coordinan las actividades de lectura, escritura y razonamiento en una tarea de producir un texto desde fuentes múltiples; en el estudio de Many et al. (1996) y en el de Lensky y Johns (1994) con el propósito de discriminar los enfoques que los estudiantes adoptan para encarar las tareas de lectura y escritura; Vázquez y Miras (2004) se valen asimismo de este instrumento de indagación para analizar el modo en que estudiantes universitarios interpretaron una consigna de escritura.

Tomada en conjunto, la investigación que se presenta en esta tesis tiene similitudes con la realizada por Segev-Miller (2007) ya que se basa en estudio de casos; se realiza en un contexto académico natural de una clase universitaria; la tarea solicitada a los estudiantes involucraba un trabajo de síntesis discursiva que era un requerimiento auténtico del curso; los textos fuentes asignados eran numerosos, extensos y conceptualmente complejos; el seguimiento del desempeño de los estudiantes abarcó un período extenso de dos meses; como instrumentos de recolección de datos se emplearon informes verbales retrospectivos, entrevistas, textos intermedios que escribieron los participantes (by products), como toma de notas, esquemas, borradores, anotaciones y marcas en los materiales de lectura; y se sometieron a análisis comparativo los datos obtenidos por medio de esta diferentes fuentes de información.

1. Los objetivos de la investigación

En función del marco teórico y de los propósitos generales de este trabajo, a continuación se especifican los objetivos del estudio.

1.1. Objetivo general

Explorar los posibles vínculos entre los conocimientos previos de un grupo de estudiantes universitarios a quienes se les solicita la producción de un texto en base a la lectura de fuentes, la representación que los estudiantes construyen de esa tarea, las estrategias que despliegan para cumplimentarla y la calidad del texto que producen. Se espera encontrar evidencia empírica que permita sostener correspondencia entre el nivel información previa, la representación de la consigna que construyeron los estudiantes, las estrategias que activaron para resolver la tarea y la calidad del texto que logran elaborar.

1.2. Objetivos específicos

Respecto a los alumnos

1.2.1. Aportar evidencias sobre la posible vinculación de los conocimientos previos de los estudiantes respecto al contenido de una tarea académica y la representación que construyen sobre dicha tarea. Se espera que los datos de la investigación permitan esclarecer si se manifiesta relación entre la información previa de los estudiantes respecto del tema sobre el cual tienen que escribir y la representación de la consigna que lograron construir. La expectativa era encontrar sustento a la idea según la cual los estudiantes con mayor nivel de conocimientos previos sobre los contenidos temáticos y los aspectos retóricos del informe construyen una representación más adecuada de la consigna que los estudiantes con menor nivel de información previa.

1.2.2. Aportar evidencias sobre la posible vinculación de los conocimientos previos de los estudiantes y su representación de la tarea con las estrategias de producción que despliegan al realizarla. Se espera que el estudio arroje información respecto de la relación entre la representación de la consigna -elaborada en base al nivel de conocimientos previos- y las estrategias que activan los estudiantes para la resolución de la consigna. El supuesto es que estudiantes con un nivel más alto de conocimientos previos y una mejor

representación de la consigna desplegarán estrategias de lectura y escritura más adecuadas en cuanto a su nivel de autorregulación.

1.2.3. Explorar y aportar evidencias sobre la posible vinculación entre la representación de la tarea y los conocimientos previos de los estudiantes con las características del texto final resultante, considerando las estrategias de producción activadas. Se espera que la indagación posibilite dilucidar si la representación de la consigna -derivada de información previa sobre el contenido de la tarea- y las estrategias que activan para resolver la consigna, tiene efectos sobre la calidad del escrito que elaboran. La expectativa es encontrar mejor calidad del texto final resultante entre estudiantes con más conocimientos previos sobre el tema que escriben y una mejor representación de la consigna.

Respecto a los profesores

1.2.4. Aportar evidencias sobre la representación de distintos profesores sobre las características de una determinada tarea académica y sus expectativas en relación a los procesos de pensamiento que intentan promover y los resultados que esperan obtener mediante la realización de la misma por los estudiantes. Se espera que la investigación permita dilucidar si el modo en que los profesores concibieron y se representaron la tarea y el tipo de procesos cognitivos que intentaron promover se corresponde con los resultados que alcanzaron los estudiantes. El supuesto es que se manifieste algún grado de diferencia entre el modo de concebir la tarea por los profesores y los procesos cognitivos que éstos pretendieron movilizar, al compararlos y los procesos que efectivamente activaron los estudiantes en función de su propia representación de la consigna.

1.2.5. Explorar el grado de acuerdo entre las expectativas de los profesores respecto de las características y exigencias de la tarea y la representación que de éstas elaboran los estudiantes. Se espera detectar si se encuentran coincidencias o discrepancias entre las expectativas de los profesores respecto de las características y exigencias de la tarea requerida al compararlos con la forma en que los estudiantes se representaron esa tarea. La expectativa es encontrar, como resultado de esa contrastación, diferencias más o menos marcadas entre profesores y estudiantes.

2. La muestra

Los participantes del estudio fueron alumnos y profesores de un curso de Didáctica I, perteneciente a la carrera de Psicopedagogía, que se realiza en el Departamento de Ciencias de la Educación de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Córdoba – Argentina).

La asignatura estuvo a cargo de dos profesores experimentados del equipo docente, con vasta trayectoria en la docencia y en la investigación, que fueron responsables de impartir la enseñanza, con una frecuencia semanal, cada una de ellos a sendos grupos de aproximadamente 40 a 50 estudiantes. Los profesores contaban con más de 20 años de experiencia y, como lo venían haciendo en años anteriores en la asignatura, fueron quienes diseñaron la consigna de manera conjunta.

El programa de la asignatura se configura en base a cuatro áreas de las didácticas especiales: lengua, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales. La investigación se realizó mientras se estaba desarrollando el área referida a la didáctica de la lengua, programada para ocho clases de cuatro horas cada una durante el primer cuatrimestre, de acuerdo a los siguientes núcleos temáticos: 1) El currículo de lengua, 2) La construcción del conocimiento lingüístico y los procesos cognitivos involucrados en la producción de textos escritos, 3) Alternativas didácticas para la enseñanza de los contenidos escolares sobre alfabetización.

La promoción en la materia requería la aprobación de cinco informes parciales. El estudio del que se da cuenta en este trabajo se vincula especialmente con la ejecución de una tarea por parte de los estudiantes que tenía el carácter de segundo parcial, el que sería evaluado con una nota que se promediaría con la obtenida en los otros. Este segundo parcial consistía en la producción de un informe escrito sobre La Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista, encuadrado en el tema La enseñanza y el aprendizaje de contenidos del área de Lengua. La tarea solicitada se promovió por medio de la presentación de una consigna, la cual especificaba las

condiciones de elaboración, la extensión, el plazo de entrega, los criterios de evaluación y la bibliografía.

El grupo total del que se extrajo la muestra, estaba compuesto por 67 alumnos universitarios que pertenecían a la carrera de Licenciatura en Psicopedagogía quienes, como está establecido en el currículo académico, debían cursar con carácter obligatorio la asignatura Didáctica I, materia de régimen anual correspondiente al tercer año en ambos Planes de Estudios.

La casi totalidad de los estudiantes asistía al curso por primera vez; solo un pequeño grupo de seis estudiantes, que por distintas razones no habían completado su desarrollo o no habían logrado su aprobación, se veían obligados a repetir este tramo de su trayecto de formación, por lo que se los excluyó de la muestra. La población estudiantil era en su mayoría de una edad promedio de 20.8 años y de sexo femenino, solo tres eran de sexo masculino.

Para la configuración de la muestra se administró un cuestionario antes de comenzar el inicio del curso, con el objetivo de indagar los conocimientos previos de los estudiantes relacionados con los contenidos del área de didáctica de la lengua. Este cuestionario presentaba cuestiones referidas a lectura, escritura y alfabetización inicial.

El cuestionario se administró a los 67 estudiantes que estaban presentes en la oportunidad; en base a las respuestas al mismo se pretendió obtener datos para formar dos grupos de estudiantes: uno con mayor nivel de información previa y otro con menor nivel de esa información. Por mayor o menor información previa se entiende la que es más o menos coincidente con la conceptualización de lectura, escritura y alfabetización inicial que se sustenta en la cátedra. Se esperaba que esa diferenciación pudiera tener impacto sobre distintos aspectos de la realización de la tarea: representación de la consigna, estrategias o procedimientos que los alumnos emplean para realizarla y calidad de texto producido.

Se seleccionaron 20 estudiantes: 10 con mayor nivel de información previa y 10 con menor nivel de información previa. De este listado, dos alumnos con menor nivel de información abandonaron el cursado, uno antes y otro después

del primer parcial. De manera que la muestra definitiva quedó constituida por 10 y 8 estudiantes de sexo femenino.[3]

3. Los instrumentos de recolección de datos

Los instrumentos y procedimientos empleados permiten contrastar las respuestas tanto de profesores como de estudiantes en diferentes situaciones de indagación, explorar la estabilidad de las respuestas y/o advertir contradicciones en las distintas ocasiones en que se examinan las representaciones de la consigna y las estrategias empleadas para la consecución de la tarea. Para ello se ha optado por los instrumentos de recogida de datos que se presentan en la Tabla 4.1.

Tabla 4.1. Procedimientos empleados
Observación
Cuestionarios
Entrevistas
Registro grabado de la asistencia de los estudiantes a las consultas
Recogida materiales escritos

3.1. Observación y registro grabado de la clase. Con el objetivo de analizar el momento en la que se presentó por primera vez la consigna a los estudiantes, se procedió a grabar la clase, que fue transcripta para su posterior análisis. Se esperaba que el examen de este registro aportara información acerca de las indicaciones y orientaciones ofrecidas para la realización de la tarea, preguntas de los estudiantes y aclaraciones consecuentes.

3.2. Observación y registro grabado de las sesiones de consulta. Además se recogió otra información adicional que tuvo lugar en las tutorías o clases de consulta. Es habitual que los docentes mantengan durante el año académico horarios especiales a los que pueden recurrir libre y

[3] Aunque los participantes de la investigación son todos de sexo femenino, para designarlos se empleó la forma en masculino para preservar su identidad. Esta decisión no implica discriminación de género; obedece al hecho que la universidad en la que se llevó a cabo esta investigación, por su tamaño más bien pequeño, resulta fácil identificar a los participantes involucrados.

voluntariamente los alumnos toda vez que lo necesiten. Una vez presentada la consigna, se procedió a observar esas situaciones de búsqueda de asistencia, con el propósito de recabar datos respecto del tipo de aclaraciones que solicitaban los estudiantes, las que podrían estar referidas al contenido, a la estructura del texto o a la modalidad de presentación. Se esperaba que estos datos brindaran información con relación a los distintos aspectos de la tarea a que profesores y estudiantes daban más importancia, presentaban mayores dificultades y para los que requerían, en consecuencia, sugerencias u orientaciones suplementarias.

3.3. Cuestionarios. Mediante estos instrumentos se indagaron los conocimientos previos de los estudiantes respecto a los temas que debían ser tratados en el informe (Cuestionario 1), las estrategias que desplegaron para resolver la tarea escrita solicitada (Cuestionario 2) y una autorreflexión sobre las estrategias empleadas en las tareas de lectura y escritura realizadas para resolver la consigna (Cuestionario 3) (Anexo I).

El objetivo del Cuestionario 1, era recabar información sobre los conocimientos de los estudiantes respecto de la lectura, la escritura y la alfabetización inicial. Se estructuró en tres partes: la primera referida a la lectura, la segunda referida a la escritura y la tercera referida a la alfabetización inicial.

La primera parte, referida a la lectura, contenía dos conjuntos de enunciados. Un conjunto vinculado a distintas formas de entender el proceso y se solicita los sujetos que marque una opción entre tres posibles. El otro conjunto de enunciados indagaba acerca de las conductas, acciones y operaciones que un lector debe llevar a cabo para ser considerado competente. Constaba de quince enunciados y solicitaba a los sujetos que marcaran los cinco ítems que considera más importantes.

La segunda parte, referida a la escritura, contenía asimismo dos conjuntos de enunciados. Un conjunto vinculado a distintas formas de entender el proceso y solicitaba a los sujetos que marcaran una opción entre cuatro posibles. El otro conjunto de enunciados indagaba acerca de las conductas,

acciones y operaciones que un escritor debe llevar a cabo para ser considerado competente. Constaba de quince enunciados y solicitaba a los sujetos que marcaran los cinco ítems que considera más importantes.

Los enunciados se redactaron atendiendo a ese propósito, presentando opciones vinculadas a:

- Conocimientos previos acerca de la lectura: descifrado, extracción o construcción del significado del texto.
- Conocimientos previos acerca de la escritura: transcripción, expresión, comunicación o reorganización del pensamiento.
- Consideración de las estrategias de autorregulación de la lectura / escritura.
- Atención a aspectos mecánicos o superficiales de los procesos de comprensión / producción del texto.
- Atención a aspectos reflexivos o profundos de los procesos de comprensión / producción del texto.

La tercera parte, referida a la alfabetización inicial, constaba de ocho ítems de verdadero falso y solicitaba a los sujetos que marcaran la opción que consideran correcta. Los enunciados se organizaron en torno a cuestiones referidas a:

- La alfabetización inicial como un proceso gradual y acumulativo guiado por una secuencia que procede de la enseñanza de estructuras lingüísticas elementales como paso previo a la adquisición de otras más complejas.
- La alfabetización inicial como un proceso de producción de sentido mediante la lectura y la escritura.
- La alfabetización inicial como proceso que recupera saberes preexistentes en los escolares.

- La alfabetización inicial como proceso que comienza con el ingreso de los niños a la escuela.

Las respuestas de los estudiantes sobre lectura y escritura se confrontaron con la opinión de expertos, a quienes se administró el mismo Cuestionario. Algunos eran especialistas en comprensión y redacción de textos y otros eran investigadores del ámbito de la psicopedagogía y la psicología educacional que producían escritos académicos como práctica habitual. Se seleccionaron como referencia las opciones que hubieran sido elegidas como las cinco más importantes por los especialistas.

En relación a la lectura, los expertos señalaron como las cinco operaciones básicas las siguientes: asignar un propósito a la lectura, formular hipótesis acerca del contenido del texto, controlar la comprensión, vincular la información del texto con lo que ya conocen acerca del tema, modificar las predicciones iniciales. En relación a la escritura las opciones elegidas fueron: proponer un objetivo para el texto, elaborar un plan, pensar en el lector, elaborar varias versiones en borrador y centrar la revisión en el significado del texto.

Se consideraron correctas las respuestas coincidentes con las de los expertos y se asignó un puntaje a cada uno de los ítems del Cuestionario 1administrado a los estudiantes. Se sumaron las respuestas correctas a la parte del Cuestionario sobre alfabetización inicial y se obtuvo así un puntaje para cada alumno del curso. Se calculó la media ($\overline{X}$=11), la mediana (M_{dn}=11) y la desviación típica $(s = 1{,}90)$ con el objetivo de establecer la línea de corte entre ambos grupos, y en base a ello se seleccionaron los puntajes más altos y más bajos del conjunto de cuestionarios recolectados. El puntaje máximo obtenido por los estudiantes es de 14 puntos sobre un puntaje máximo posible de 18 (cinco respuestas sobre lectura, cinco sobre escritura y ocho sobre alfabetización inicial); el puntaje mínimo obtenidos por los participantes es de 8 puntos. La diferencia entre el puntaje más alto del grupo de mayor información y el más bajo del grupo de menor información es de seis puntos. La diferencia entre el puntaje más bajo del grupo de mayor nivel de información y el puntaje más alto del grupo de menor nivel de información es de dos puntos. De acuerdo a esos cálculos, se incluyeron los sujetos para cada grupo de nivel de

información, quedando la muestra conformada como se consigna en la Tabla 4.2.

Tabla 4.2. Distribución de sujetos según nivel de información previo sobre lectura, escritura y alfabetización inicial

Puntaje	Sujetos	
	MI*	**mi****
14	1 – 2	
13	3 - 4 - 5 – 6	
12	7 - 8 - 9 - 10	
10		11
9		12 - 13 - 14- 15
8		16 – 17 – 18
	10	**8**
Total	**18**	

*Mayor Nivel de Información: máximo 14 puntos; mínimo 12 puntos
**Menor nivel de información: máximo 10 puntos; mínimo 8 puntos

Los estudiantes se distribuyeron la siguiente manera: el grupo uno de los profesores, identificado como P1 quedó conformado por 8 estudiantes, 4 de mayor nivel de información (1MI, 3MI, 7MI, 10MI) y 4 de menor nivel de información (11mi, 12mi, 13mi, 16mi). El grupo del otro profesor identificado como P2 quedó conformado por 10 estudiantes, 6 de mayor nivel de información (2MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI) y 4 de menor nivel de información previa (14mi, 15mi, 17mi y18mi).

Se administraron dos cuestionarios cerrados al finalizar la producción del informe. El Cuestionario 2 estuvo destinado a recoger información sobre el proceso y las estrategias de lectura y escritura desarrolladas efectivamente por los estudiantes. Se organizó en torno a las siguientes cuestiones:

- Estrategias de selección de la información a ser incluida en el informe (subrayado de ideas principales, anotaciones en los márgenes de los textos).

- Estrategias de organización de la información leída para ser incluida en el informe (resúmenes, esquemas, mapas conceptuales).

- Estrategias de la integración de la información leída en los materiales de referencia.

- Trabajo con los textos fuente (adopción de un/unos texto/s como base del informe, cantidad de textos leídos y de cantidad de veces que se leyó cada texto).

- Alternancia entre lectura y escritura.

- Estrategias de producción escrita (elaboración de un plan para el texto, elaboración de borrador/es, revisión de las versiones intermedias del texto). (Anexo II).

El Cuestionario 3 tenía como objetivo estimular la autorreflexión sobre las estrategias empleadas en las tareas de lectura y escritura realizadas para resolver la consigna y contrastar las respuestas de los estudiantes con las obtenidas por medio de los otros instrumentos. Este instrumento, con algunas pequeñas modificaciones, fue adaptado del trabajo de Flower et al. (1990), el cual constituyó un aporte esencial para completar el proceso de recolección de datos y lograr una perspectiva más completa y refinada de las cuestiones a indagar. En base a esa fuente de información, el instrumento incluyó un listado estructurado en cinco ítems, en torno a las siguientes cuestiones:

- Fuente principal de información (textos de referencia, ideas y conocimientos previos, ambos).

- Formato del texto (resumen, escrito escolar típico, texto persuasivo).

- Plan de organización del informe (resumen de lecturas, reorganización del material en torno a un concepto sintetizador o a un propósito personal).

- Estrategias de escritura (reproducción de los enunciados de los textos fuente, integración de los conceptos de los textos, expresión

de opiniones personales, atención a las necesidades de la audiencia, contraposición / complementación posiciones de los autores consultados).

- Objetivos de la tarea de escritura (Demostrar / exponer el conocimiento/ la comprensión del tema, cumplir con la tarea, cubrir toda la información importante de los materiales leídos, reorganizar la información en base a temas centrales de la bibliografía, convencer a la audiencia, elaborar un texto interesante). (Anexo III).

3.4. Entrevistas. Se emplearon entrevistas semiestructuradas mantenidas tanto con profesores como con estudiantes en dos ocasiones. La primera tuvo lugar cuando se entregó la consigna que solicitaba la tarea escrita y la segunda después de que los informes habían sido finalizados, corregidos y devueltos a sus autores, para indagar el grado de acuerdo en la interpretación de la consigna entre los profesores y entre éstas y los estudiantes de la muestra y el tipo de estrategias y procesos cognitivos que era necesario movilizar para la adecuada realización de la tarea.

3.4.1. Entrevistas a los estudiantes

Los estudiantes fueron entrevistados en dos oportunidades. El objetivo de la primera entrevista era recoger información sobre la representación inicial que los alumnos habían elaborado acerca de la tarea a realizar y de las estrategias que tenían previsto activar para resolverla. Se entrevistó a cada uno de las alumnos de la muestra inmediatamente después de entregada la consigna, la cual había sido comentada y explicada en clase. La entrevista estuvo orientada por seis líneas de indagación:

- Representación de la consigna: qué es lo que solicita la consigna.
- Contenido: temas que deben ser incluidos en el informe (qué decir).
- Formato / tipo de texto: clase de texto que la solicita la consigna (cómo decir lo que la consigna solicita).

- Situación retórica: objetivo de la tarea, propósito de elaboración del informe, destinatarios / lectores del texto (pará qué y por qué se escribe el informe, quién/es y para qué lo leerán).

- Criterios de evaluación: aspectos que se evaluarán del informe.

- Anticipación de las estrategias que se emplearán para resolver la tarea.

El objetivo de la segunda entrevista era recoger información sobre el proceso y las estrategias que efectivamente habían llevado a cabo los estudiantes para realizar la tarea y sobre la posible modificación de esa representación de la tarea y de las estrategias intentadas a lo largo de su realización. En esta instancia la entrevista tuvo el carácter de narración retrospectiva, guiada con preguntas, la cual constituye un informe oral o escrito del escritor de los procesos involucrados en la construcción del texto en una instancia posterior a su elaboración (Greene y Higgins, 1994) y que se realizó tratando de que los estudiantes reflexionen acerca de las decisiones tomadas para la producción del escrito. El guion de la entrevista incluye preguntas similares al de la primera entrevista, pero fueron formuladas sobre la base del trabajo ya realizado. (Anexo IV)

3.4.2. Entrevistas a los profesores

Los profesores fueron entrevistados en dos oportunidades. El propósito de la primera entrevista era recoger información acerca del objetivo y la importancia que le asignan a la tarea en relación con el aprendizaje, los procesos de pensamiento que pretende estimular, las expectativas respecto del trabajo de los estudiantes y los aspectos que privilegia en la evaluación del texto: ya sea el tratamiento del contenido, ya sea la estructura, organización y coherencia del escrito, o ambos a la vez. Se entrevistó a los profesores inmediatamente después de entregar la consigna en clase y giró en torno a las siguientes cuestiones:

- El objetivo y la importancia que se asignan a la tarea en relación con el aprendizaje.

- Los procesos de pensamiento que se pretende estimular: registro de información, relación de ideas e integración de conceptos, transferencia o aplicación del contenido a datos o casos particulares, resúmenes, elaboración de inferencias o conclusiones.

- Las expectativas respecto del trabajo de los estudiantes.

- Los aspectos que privilegia en la evaluación del texto: tratamiento del contenido, estructura, organización y coherencia del escrito, o ambos.

La segunda entrevista tenía como propósito indagar si los trabajos de los estudiantes respondieron a los objetivos de la tarea tal como fueron concebidas por los docentes, si respondieron a las expectativas de éstos en relación a los procesos de pensamiento y de aprendizaje supuestamente involucrados. Del mismo modo, se interrogó acerca de las propiedades que exhiben los informes de los estudiantes respecto del grado de elaboración, comprensión e integración de la información de los textos fuente.

Asimismo, se recabó información sobre las consultas de los alumnos y tipo de ayuda solicitada para realizar la tarea, dificultad/es percibida/s en su realización, grado en que la tarea promovió los procesos cognitivos que pretendía, adecuación de las estrategias empleadas por las estudiantes en relación a los procesos cognitivos que pretendía estimular, criterios empleados para la evaluación y la asignación de notas. El guion de la entrevista atendió a las siguientes cuestiones:

- Grado en que la tarea promovió los procesos cognitivos que pretendía.

- Adecuación de las estrategias empleadas por los estudiantes para realización de la tarea en relación a los procesos cognitivos que pretendía estimular.

- Resultado de la evaluación: si los trabajos fueron considerados aprobados o no en función de esos aspectos como así también de las propiedades que exhibían los informes de los estudiantes respecto de la estructura, coherencia y adecuación a las convenciones del discurso

académico y al sistema de la lengua.

- Consultas de los alumnos y tipo de ayuda solicitada para realizar la tarea.
- Dificultad/es percibida/s en su realización. (Anexo V)

3.5. Recolección de materiales escritos

3.5.1. El texto de la consigna

El texto de la consigna permitió disponer de un parámetro objetivo que posibilitara estimar la adecuación o ajuste de la concepción de la tarea según los alumnos; además, pareció interesante su diseño por su posible incidencia tanto en los procesos cognitivos que pretendía movilizar como en el grado de aceptabilidad del producto.

3.5.2. Borradores

Se solicitó a los estudiantes que conservaran y entregaran todo material escrito que hubieran producido desde el comienzo de la tarea hasta la versión final; es decir, todo tipo de representación gráfica realizada durante los procesos de lectura y escritura (bosquejos, diagramas, esquemas, mapas conceptuales, notas, lista de palabras-clave, apuntes, primeras versiones). Se les requirió asimismo que entregaran los materiales que habían leído para realizar el informe, con el propósito de observar las marcas realizadas sobre ellos (subrayados, signos de distinto tipo -como flechas, arcos, asteriscos-, comentarios u observaciones) en los márgenes.

Estos datos se confrontaron con los recolectados en las entrevistas inicial y final con el propósito de indagar lo más detalladamente posible el proceso de construcción del texto y si existieron discrepancias entre lo que los alumnos dicen que hacen o que harían a nivel declarativo (en la entrevista) y lo que efectivamente hicieron (en el transcurso de la realización de la tarea). Se consideraron así para el análisis no solo el producto final sino también estos *textos intermedios* los cuales, en conjunto, fueron considerados *borradores*.

3.5.3. Informes escritos

Las versiones finales de los escritos de los estudiantes se recogieron a los efectos de someterlos a análisis, con el propósito de determinar de qué modo la representación de la tarea y las estrategias de producción empleadas se manifiestan en la versión final del informe.

4. Procedimientos de recolección de datos de acuerdo a las etapas del estudio

Se especifican los procedimientos que se aplicaron *antes*, *durante* y *después* de la tarea.

4.1. Antes de la tarea. El cuestionario inicial fue administrado a 67 estudiantes en una clase de dos horas, una semana antes a la entrega de la consigna. En la oportunidad de la entrega de la consigna (para cuya resolución los alumnos disponían de un lapso de un mes) se procedió a obtener un registro grabado de la dinámica de la clase, material que fue objeto de análisis en la semana posteriores (La actividad insumió la mitad de una clase de dos horas).

En el transcurso de la primera entrevista, se entregó a los profesores la planilla que les solicitaba su valoración respecto del grado de ajuste de la interpretación de la consigna que habían construido los estudiantes de la muestra, según las formulaciones verbales expresadas por ellos en la primera entrevista, que fue recogida inmediatamente después de su completamiento.

4.2. Durante la tarea. Se grabaron las tres situaciones en las que los estudiantes solicitaron asistencia, pedidos de orientación y de aclaración, control de lo producido hasta el momento, etc. a medida que realizaban la tarea, en un lapso de 15 a 17 días.

4.3. Al finalizar la tarea. Se administraron los otros dos instrumentos: los cuestionarios posteriores a la tarea sobre las estrategias empleadas en la resolución de la consigna y el de autorreflexión. (En dos segmentos de una hora de clase cada uno).

A los treinta y cinco días de la primera entrevista y después de entregado el trabajo por parte de los estudiantes (quienes solicitaron una semana de prórroga para la entrega) y evaluados por los profesores y devueltos a los 15 días posteriores, se realizó la segunda serie de entrevistas a profesores y estudiantes (en un período de 17 días).

Los materiales escritos (incluido el informe final) fueron solicitados a los estudiantes en la primera entrevista y recogidos en la segunda. De manera que el proceso completo de recogida de datos llevó dos meses y dos semanas. En la Tabla 4.3 se sintetizan los procedimientos de recolección de datos teniendo en cuenta el momento de su aplicación y los propósitos de cada instancia de indagación.

Tabla 4.3. Procedimientos de recolección de datos. Etapas de aplicación y propósitos

Procedimientos	Fase de aplicación			Propósito
	Antes de la tarea	Durante la tarea	Después de la tarea	Indagación de
Observación	Entrega consigna	Registro grabado de la asistencia de los estudiantes a las consultas		Modo de presentación de la consiga e intercambios verbales en la clase entre profesores y alumnos
Cuestionario 1	X			Conocimientos previos
Cuestionario 2			X	Estrategias de producción empleadas
Entrevistas Profesores 1	X			Representación de la consigna
Entrevistas Profesores 2			X	Representación de la consigna
Entrevistas Estudiantes 1	X			Representación de la consigna y estrategias anticipadas
Entrevistas Estudiantes 2			X	Representación de la consigna y estrategias empleadas
Cuestionario 3			X	Reflexión sobre proceso de producción del texto
Recolección de materiales escritos			X	Proceso y producto

5. Procedimientos de análisis de datos

5.1. Dimensiones de análisis de la consigna y de la tarea

Como ya se señaló en párrafos anteriores de este capítulo, se estimó que el estudio de la consigna permitiría determinar la exigencia cognitiva implicada en su resolución; es decir, si requería un tratamiento de la información que se aproximaba a un nivel de procesamiento más bien superficial (evocar, reconocer o reproducir) o más bien profundo (generar ideas, reestructurar, elaborar los contenidos). Paralelamente, se estimó que se accedería al grado de dificultad que suponía la tarea considerando la presencia o ausencia de indicaciones u orientaciones que facilitaran o dificultaran su resolución.

Antes de proceder a especificar las dimensiones de análisis, se reproduce a continuación el texto de la consigna, tal como fue elaborada por las profesoras y entregada a las estudiantes.

El texto de la consigna

UNIVERSIDAD NACIONAL DE RÍO CUARTO
FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DIDÁCTICA I

Módulo: La enseñanza y el aprendizaje de contenidos del área de Lengua
Evaluación Parcial 1
Tema: Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista

Consigna

Ud. trabaja como psicopedagogo/a en un centro educativo de nivel primario y durante los últimos tres años viene desarrollando tareas de asesoramiento a docentes y directivos en el dominio de la alfabetización inicial. En este marco ha diseñado, conjuntamente con las docentes de primer grado, propuestas pedagógicas tendientes a enseñar a escribir desde una perspectiva constructivista.

Desde la Inspección de Escuelas se ha organizado un encuentro para intercambiar posiciones y debatir en torno a la alfabetización inicial y se espera que representantes de distintos centros (directivos, docentes, psicopedagogos) expongan sus propuestas didácticas. En su escuela se decide que sea Ud. quien asista al encuentro con la presentación de un informe que sistematice los lineamientos del enfoque que han adoptado.

Así mismo se ha a cordado que el informe debe contener:

a) Una introducción en la que se formule el propósito y se anticipen los tópicos que serán objeto de tratamiento y la organización que asume este tratamiento en el trabajo.

b) El desarrollo del tema habrá de incluir las siguientes cuestiones (no se trata de abordarlas necesariamente en el orden en que aparecen aquí, punto por punto):

- La escritura como objeto a enseñar: cómo se concibe la lengua escrita

- El alumno en tanto sujeto que aprende a escribir: concepción general del aprendizaje, consideración de los procesos constructivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura

- La tarea de enseñanza: intervenciones docentes y propuestas globales de enseñanza

c) Una conclusión en la que se retomen sintéticamente los aspectos abordados y se ofrezca un cierre al trabajo.
Tiene que considerar que deberá explicitar con claridad los argumentos que exponga ya que se trata de una perspectiva didáctica diferente a la sostenida habitualmente en las prácticas de enseñanza. Por esta misma razón es probable, además, que asistan al encuentro personas que no estén suficientemente familiarizadas con el enfoque que proponen o incluso personas que se opongan a él.
Condiciones de elaboración
La realización del trabajo es de carácter individual.
Fecha de presentación del trabajo: 17 de mayo, 14 hs.
Extensión máxima: 5 carillas (no se aceptarán trabajos manuscritos), en letra Arial 10 o Times New Roman 12.
Criterios de evaluación
Consideración de las dimensiones propuestas para el tratamiento de la información.
Pertinencia de la información que se presenta.
Precisión y claridad conceptual de la información y de las argumentaciones que se exponen.
Grado de integración y vinculación de la información logradas en el informe.
Atención a las pautas formales de presentación (citas, referencias bibliográficas, convenciones ortográficas, etc.)
Bibliografía
Ferreiro, E. y A. Teberosky 1979 Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. México, Siglo XXI.
Ferreiro, E. 1982 El proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. Lectura y Vida. Año VI, N° 2.
Ferreiro, E. 1986 Los procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Cap. 1.
Grunfeld, D. 1998 La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial. Alfabetización 0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires, Novedades Educativas.
Molinari, C. 1997 Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. Documento 1/Dirección de Educación Primaria. Pvcia. De Buenos Aires.
Planas de Dietrich, E. 1994 ¿Por qué osito se escribe con s? Lectura y Vida (15) 1: 29 – 38. Primeros párrafos.
Teberosky, A. 1982 Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comps.) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México, Siglo XXI.
Teberosky, A. y L. Tolchisnky 1995 Más allá de la alfabetización. Buenos Aires, Santillana. Introducción.
Vázquez de Aprá, A. y M. C. Matteoda 1998 Concepciones infantiles acerca de la función social de la escritura. En Vázquez de Aprá, A. y M. C. Matteoda (Comps.) Escribir en la escuela. Dimensiones cognitiva y didáctica. Río Cuarto, EFUNARC.

La consigna describe la demanda global en la que está incluida la realización de la tarea de escritura. En el caso de las consignas que solicitan la elaboración de una tarea escrita, están implicados, en consecuencia, tanto el contexto de producción, que refiere a los parámetros de la situación en la que se realiza la actividad, como al producto escrito el cual alude al documento o informe que deben producir los estudiantes.

5.1.1 El contexto de producción

La demanda en la que está incluida la realización de la tarea, como ya se afirmó, conduce a considerar el contexto de producción, el cual “puede

definirse como el conjunto de los parámetros susceptibles de influir en la organización de un texto" (Bronckart, 2004, p. 60). Adoptando la conceptualización de Bronckart, se establecen como parámetros que ejercen una influencia en la organización de los textos, los siguientes:

- Locutor o productor: persona que materializa el texto.
- Interlocutor o destinatario: persona/s que perciben o reciben el texto.
- Coordenadas espacio-temporales del acto de producción: condiciones temporales y de producción del texto.
- Propósito de la producción del texto.
- Texto a producir.

5.1.2. La tarea o producto escrito solicitado

La tarea o producto escrito involucra cuestiones vinculadas al problema del contenido y otras vinculadas a un problema retórico. El problema del contenido alude a los temas y el enfoque a asumir en su desarrollo. El problema retórico, define los parámetros de una situación de enunciación, por lo tanto, incluye los factores mencionados previamente: emisor o productor, interlocutor o destinatario, propósito, coordenadas espacio temporales del acto de producción y tipo de texto. En la Tabla 4.4 se sintetizan las dimensiones de análisis.

Tabla 4.4. Dimensiones del contexto de producción y del producto escrito

Contexto de producción		**Tarea o producto escrito**		
		Contenido	**Retórico**	
Parámetros	Productor	Temas a desarrollar	Parámetros	Productor
	Destinatario			Destinatario
	Propósito			Propósito
	Coordenadas espacio temporales			Coordenadas espacio temporales
	Características del texto a producir			Características texto

5.1.3. Presentación de la consigna en el aula

En tanto instrumento que posibilitan la orientación y reorientación de las actividades de los estudiantes para resolverla, resulta de interés indagar la

forma en que se presentó la consigna a los alumnos en la clase y, sobre todo, explorar el tipo de intervenciones de los docentes que facilitarían u obstaculizarían el cumplimiento de la tarea solicitada.

La presentación oral de esta consigna fue realizada en unas de las primeras clases del curso. Los alumnos disponían del texto impreso de la misma y, en base a él, los profesores responsables del dictado del curso dedicaron parte del tiempo de la clase a explicitar la naturaleza de la tarea que los estudiantes tenían que realizar. Esa parte de la clase fue grabada y luego transcripta para su análisis, de acuerdo a las siguientes dimensiones:

- Repite/parafrasea información presente en la consigna
- Amplía información presente en la consigna.

5.1.4. Grado de dificultad y nivel de procesamiento cognitivo de la tarea

El tratamiento de la tarea se aborda en función de las dos dimensiones propuestas por Miras, Solé y Castells (2000): el grado de dificultad de la tarea y el nivel de procesamiento cognitivo implicado en la misma. En lo que sigue se discriminan las variables implicadas en ambas dimensiones, tal como han sido expuestas por las autoras mencionadas, las cuales se adoptan como categorías para el análisis de la consigna.

5.1.4.1. Grado de dificultad de la tarea

i. Familiaridad con la temática o contenido

Esta dimensión se refiere al grado en el que el contenido sobre el que se tiene que escribir es conocido o familiar a los estudiantes. Su consideración es importante en la medida en que presupone mayor o menor disposición de conocimiento previo relevante y, en consecuencia, mayor o menor posibilidad de atribución de sentido. Si el tema es conocido, es más próximo y personal supone menor nivel de complejidad; si, por el contrario, el contenido es poco conocido, más alejado e impersonal, supone un mayor nivel de complejidad.

ii. Especificaciones sobre el contenido

Las especificaciones sobre el contenido contribuyen a delimitar el tema del texto, en tanto ofrecen guías al lector/autor sobre el tema acerca del cual tiene que escribir o elaborar una interpretación. Las especificaciones orientadoras y flexibles suponen un menor nivel de complejidad de la tarea; por el contrario, la ausencia o escasez de especificaciones implican un mayor nivel de complejidad.

iii. Especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales.

Especificaciones de este tipo pueden hacer referencia a la situación de enunciación, al procedimiento de realización, al producto esperado y a los criterios de evaluación. Las mismas contribuyen a delimitar el espacio del problema y ofrecen orientaciones al autor/lector sobre las características de la tarea a realizar (proceso y producto esperado), tanto como a contextualizarla, reduciendo su ambigüedad. Especificaciones orientadoras y flexibles implican un menor nivel de complejidad; numerosas especificaciones y muy precisas o ausencia o escasez de especificaciones suponen mayor nivel de complejidad.

iv. Unidad de composición. Longitud.

Esta dimensión hace referencia a la unidad textual de la tarea de lectura o escritura: palabra, oración, conjunto de oraciones, párrafo o texto compuesto por varios párrafos. Las tareas que requieren tomar en cuenta la unidad temática y estructural del texto hacen intervenir en mayor grado estrategias de organización y elaboración del conocimiento y el pensamiento inferencial, del mismo modo que exige mayor necesidad de control consciente. Las expresiones aisladas y de escasa longitud (palabras, oraciones) suponen un menor nivel de complejidad; en tanto que textos que presentan unidad, integración temática y mayor longitud suponen un mayor nivel de complejidad de la tarea.

v. Familiaridad con la estructura textual

Esta dimensión se refiere al grado de familiaridad con la estructura del texto. Presupone mayor o menor disposición de conocimiento previo relevante

vinculado a ello. En ausencia de conocimiento específico, se supone que tareas que remiten a una estructura textual narrativa son más sencillas que las que remiten a algún tipo de estructura expositiva. Una vez definido el grado de dificultad, es necesario aplicar un conjunto de dimensiones para determinar el nivel de procesamiento exigido, las que se explican a continuación

5.1.4.2. Nivel de procesamiento cognitivo implicado

La dificultad una tarea no se asimila directamente a su nivel de complejidad cognitiva, entendido como el nivel de procesamiento que exige, sino que aparece modulada por un conjunto de variables que contribuyen en mayor o menor medida ya sea a facilitar su realización, ya sea a agregarle complejidad.

El nivel de procesamiento que exige la tarea representa un continuo en cuyos polos se encuentran niveles menos y más elevados de complejidad. Desde este punto de vista, se considera que reproducir información supone menor exigencia cognitiva que organizarla y que ésta, a su vez, implica menor exigencia cognitiva que producir o generar información nueva. Habitualmente esta diferenciación coincide con la distinción entre procesamiento o enfoque superficial, cuyo propósito es el incremento del conocimiento mediante la repetición literal de la información -y para el que se emplean estrategias reproductivas-, y procesamiento o enfoque profundo, dirigido al significado y a la comprensión, vinculado a la elaboración y la organización del conocimiento.

En condiciones iguales en lo que se refiere al nivel de procesamiento exigido, la tarea se facilita si se realiza en condiciones establecidas: familiaridad con el contenido; presencia de especificaciones que incrementan la familiaridad con el contenido; presencia de especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales; unidad textual de escaso nivel de composición y familiaridad con la estructura del texto.

Por el contrario, en condiciones iguales en lo que se refiere al nivel de procesamiento exigido, la complejidad de la tarea se incrementa si se realiza en condiciones opacas: escasa familiaridad con el contenido; ausencia de especificaciones que incrementan la familiaridad con el contenido; ausencia de especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales; unidad textual de

elevado nivel de composición y ausencia de familiaridad con la estructura del texto.

Atendiendo a estos supuestos, se considera que existe un continuo de simplicidad/complejidad desde tareas que implican reproducir información y que suponen un procesamiento superficial, hasta tareas que requieren generar información nueva y suponen un procesamiento profundo, ubicándose entre ambos extremos un punto intermedio que estaría dado por aquellas tareas que requieren reorganizar un información dada. Sobre esta base se estableció un continuo de distintos niveles de la dificultad que las tareas que se presentan a los alumnos.

> Nivel I. Reproducir. Implica reproducción literal de una información.
>
> Nivel II: Organizar/reorganizar en condiciones establecidas. Implica relacionar informaciones dadas ofreciendo guías, orientaciones y ayudas que facilitan su resolución.
>
> Nivel III. Organizar/reorganizar en condiciones opacas. Implica relacionar informaciones dadas sin guías ni orientaciones.
>
> Nivel IV. Generar en condiciones establecidas. Implica inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, para lo cual se ofrecen guías y orientaciones.
>
> Nivel V. Generar en condiciones opacas. Implica inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, sin guías u orientaciones.

El Nivel I corresponde a tareas de escasa complejidad e implican procesamiento o enfoque superficial. Los Niveles II y III son indicativos de tareas de complejidad media; los niveles IV y V son indicativos de tareas de elevada complejidad. Estos últimos cuatro niveles implican, en diversos grados, un procesamiento o enfoque profundo.

En función de las dimensiones tratadas en este apartado se estimó que el análisis de la consigna permitiría acceder al grado de dificultad que suponía la

tarea considerando la presencia o ausencia de indicaciones u orientaciones que facilitaran o dificultaran su resolución. Paralelamente sería posible determinar el tipo de procesamiento implicado; es decir, si exigía un tratamiento de la información que se aproximaba a un nivel de complejidad más bien superficial (evocar, reconocer o reproducir) o profundo (generar ideas, reestructurar, elaborar los contenidos).

Considerando que la consigna constituye un "elemento mediador entre las expectativas del profesor sobre el aprendizaje que espera realicen los alumnos y la representación que ellos construyan acerca de lo que se espera que hagan", es necesario indagar 'la sintonía' entre ambas representaciones. Determinar la dificultad real que una tarea supone, conduce a considerar las condiciones en que los alumnos la afrontan y las ayudas u orientaciones que recibe tanto del profesor como de otros compañeros (Miras, Solé y Castells, 2000). De allí que se recurra al estudio de las representaciones de la tarea por parte de los sujetos de la investigación de esta tesis.

5.2. Dimensiones de análisis de la representación de la consigna

La consigna de escritura que en este trabajo se analiza suponía que en la posición enunciativa de asesores psicopedagógicos en el área de Lengua en un establecimiento de nivel primario, los estudiantes debían *producir un texto académico* formal de un máximo de cinco páginas, el cual sería presentado en un encuentro de discusión acerca de la alfabetización inicial. Los asistentes al encuentro constituían personas interesadas en esa problemática (psicopedagogas en tareas de asesoramiento, directivos y maestros de otros centros educativos) e involucraba atender a aspectos tales como concepción de escritura, concepción de aprendizaje y procesos constructivos de adquisición de la lengua escrita y lineamientos didácticos generales que configuran las intervenciones docentes. En base a estos parámetros, se puntualizan las dimensiones de análisis referidas a la representación de la tarea que construyeron los sujetos: profesores y estudiantes.

5.2.1. Representación de los sujetos como productores del texto

Comprometerse con la actividad solicitada implica adoptar una doble perspectiva en la producción del escrito: estudiantes a ser evaluados (condiciones reales de producción) y asesores psicopedagógicos pertenecientes a un centro educativo (tarea). Si bien la situación de rendir un parcial es de fácil representación puesto que se trata de una situación común para los estudiantes, inherente a la condición de alumnos universitarios, era interesante examinar si habían advertido la exigencia de asumir la posición enunciativa de un profesional de la psicopedagogía con experiencia de asesoramiento didáctico en alfabetización inicial.

5.2.2. Representación de los destinatarios del escrito

Como en el caso anterior, una doble perspectiva estaba involucrada en la representación de los destinatarios del texto: docentes de la cátedra (condiciones reales de producción) y directivos, docentes y psicopedagogos en carácter de asistentes a un encuentro de discusión (tarea).

Como señalan Miras y Solé (2007) la producción de un texto académico requiere que el escritor se represente de algún modo al futuro lector del mismo. Supone tener en cuenta aspectos tales como el conocimiento que ese futuro lector tiene sobre la temática que trata el texto, los objetivos con que lo leerá o sus expectativas en relación al texto.

En la consigna, en tanto parcial de evaluación, estaba implicada una audiencia cercana y familiar a los estudiantes, constituida por los profesores de la cátedra; desde ese punto de vista podían suponer las expectativas y los objetivos con los que los docentes leerían el documento escrito. Era necesario indagar si los sujetos habían podido representarse también a los destinatarios ficticios a los que estaba dirigido el informe, una audiencia desconocida, más distante y menos familiar que debe ser completamente imaginada por los estudiantes, ya que se trataba de una situación simulada compuesta por actores con los que no están habituados a interactuar al menos en calidad de asesores: los asistentes a un supuesto encuentro de discusión ante quienes se presentará el informe. También resultaba pertinente determinar si esta

audiencia aludida en la situación simulada de la consigna fue considerada en las apreciaciones de los profesores sobre los trabajos escritos, si les presentó dificultades especiales a los alumnos y si tuvo incidencia en la evaluación de la versión final.

La conciencia de la audiencia constituye un punto crítico y digno de analizar puesto que resultados de investigaciones indican que este diseño de tarea de escritura no parece tener el efecto buscado. En la investigación de Freedman, Adam y Smart, se compararon los discursos de profesionales y estudiantes de un mismo campo disciplinar por medio de un estudio de caso, en un curso concebido para simular el discurso del lugar de trabajo. Los resultados pusieron de manifiesto que para los estudiantes la escritura es una tarea escolar, una actividad impuesta aun cuando se proponga una situación ficticia, ya que definen igualmente la actividad de escritura como una tarea dirigida al profesor. La conclusión que se desprende de estos estudios es que “a pesar de los esfuerzos didácticos por crear un real trabajo de escritura recurriendo a la simulación y al hecho de que el profesor de la asignatura era un profesor bien informado (…), había muy claras diferencias en la manera en que los estudiantes definieron el contexto institucional; las prácticas de lectura, los procesos de redacción, diferencias éstas que se reflejaban en los rasgos textuales” (Tolchinsky, 2000, p. 57). Este punto de vista es coherente con la afirmación de Hayes (1986), quien sostiene que los escritores estudiantes no poseen la experiencia de dirigirse a una audiencia que no conocen personalmente; imaginar unos destinatarios y experimentar el mensaje como ellos lo harían, constituye un acto representacional complejo, que raramente se revela en los protocolos de las personas que están escribiendo para una audiencia extraña.

5.2.3. Representación de los propósitos del escrito

Es advertible asimismo una doble perspectiva en relación a los propósitos de la actividad: manifestación de la adquisición de los contenidos de la parte de la asignatura (condiciones reales de producción) y elaboración de un informe que sistematice los lineamientos del enfoque constructivista para la alfabetización inicial (tarea). Aunque para los estudiantes resultara conocida la situación de

rendir una prueba para poner en evidencia el dominio de los contenidos de una asignatura o de parte de ella, debían considerar que el examen involucrado en la consigna consistía en elaborar un informe teniendo en cuenta un conjunto de restricciones sobre las que no están acostumbrados a reflexionar en las situaciones comunes de evaluación, como es pensar en un propósito diferente al de la sola evaluación, como es argumentar frente a una audiencia interesada aunque no experta en el tema para tratar de convencerla, pensar en un tipo de texto particular, pensar en un tratamiento especial de la información.

5.2.4. Sentido de la tarea

En relación a las condiciones reales de producción, el sentido de la tarea se vincula al grado en que los estudiantes se apropiaron de la información que había sido enseñada en la secuencia didáctica. Esto supone evaluar el proceso de adquisición pero no en el sentido de repetir los contenidos estudiados sino constatando si había tenido lugar una comprensión profunda de los mismos que resultara en un aprendizaje significativo de la temática.

5.2.5. Representación de los temas a desarrollar

Los temas a desarrollar estaban expuestos en la versión escrita de la consigna que alude a las cuestiones que se deben incluir en el segmento correspondiente al desarrollo del informe: a) La escritura como objeto a enseñar, especificando cómo se concibe la lengua escrita; b) El alumno en tanto sujeto que aprende a escribir, analizando la concepción general de aprendizaje y considerando los procesos constructivos en la adquisición del sistema de escritura y c) Las tareas de enseñanza, describiendo intervenciones docentes y propuesta globales de enseñanza. Era necesario constatar si los estudiantes fueron capaces de formar una percepción adecuada de las ideas centrales.

5.2.6. Representación de las características del texto a escribir

La actividad planteada en la consigna implicaba la producción de un documento escrito que de manera general se encuadra dentro de los denominados textos académicos; dentro de ellos, los escritos científicos

auténticos organizan y estructuran la información de un modo particular para cumplir la finalidad esencial de mostrar resultados de una investigación empírica, de acuerdo a las aportaciones de Solé, Castells, Gràcia y Espino (2006) y Teberosky (2007).

Por el contrario, el texto solicitado a las estudiantes, desde el punto de vista del contexto de producción, requería la elaboración de un tipo de texto particular, que asimismo es académico pero con finalidad didáctica, en tanto su función era evaluativa. Se trataba de producir un informe de naturaleza expositiva con finalidad explicativa, en el sentido de hacer comprensible a otro una posición particular en relación a la temática tratada (Jorba, 2000; Klein y Kirpatrick, 2010), la que debe quedar suficientemente justificada.

En relación a esta dimensión se investigó si los estudiantes advirtieron que el texto que tenían que producir debía responder a las características de un texto expositivo con segmentos argumentativos y, del mismo modo, examinar si los profesores en sus declaraciones consideraron estas propiedades de los textos.

5.2.7. Representación de los criterios de evaluación del trabajo escrito

En el texto de la consigna se explicitaban los criterios con que los trabajos serían evaluados. Interesaba verificar si ambos docentes enfatizaban los mismos criterios de evaluación o discrepaban entre ellos y si esa coincidencia o discrepancia podía observarse entre los profesoras y los estudiantes. Por otra parte, determinar en qué medida los alumnos habían tomado conciencia de ellos y en qué pensaban o a qué se referían cuando los citaban y/o comentaban.

Dos de esos criterios estaban directamente vinculados con los procesos de selección de la información adecuada al escrito: incluir información pertinente y atender a las dimensiones propuestas para el tratamiento del tema. Se trataba entonces de buscar e identificar las ideas y los datos relevantes para su tratamiento de acuerdo al propósito de la actividad, como así también de descartar los que no se correspondían o no eran necesarios para su concreción. Para resolver adecuadamente la actividad, los estudiantes tenían

que tomar conciencia de que el logro de un producto adecuado requería activar operaciones de selección de la información ofrecida por las fuentes consultadas.

Los otros criterios referían a precisión y claridad conceptual, que se relaciona con el empleo de lenguajetécnico especializado; a la integración y la vinculación de la información que supone la creación de una organización estructural para el informe, la inclusión de fragmentos nuevos (no presentes en la bibliografía de referencia), la elaboración de enunciados tendientes a delimitar transiciones adecuadas entre los distintos segmentos y apartados del escrito, la inserción de párrafos que pusieran en evidencia las vinculaciones entre las fuentes consultadas y el uso adecuado de conectores o marcadores que permitieran conservar la coherencia del discurso. Asimismo, a la atención a las pautas formales de presentación (citas, referencias bibliográficas, convenciones ortográficas, etc.), que tienen que ver con la intertextualidad e inclusión de citas de acuerdo a las convenciones pautadas por los diferentes campos del conocimiento.

5.2.8. Percepción de las dificultades para dar resolución a la actividad

Las dificultades podían estar referidas a algunas o todas las restricciones explicitadas en la consigna y en los criterios de evaluación; por lo menos a las siguientes:

- Problemas con la comprensión de la consigna en términos generales.
- La necesidad de cumplir con pautas formales de presentación del informe, tanto las que se refieren a la convenciones del lenguaje escrito como las específicas de los textos académicos, como su estructura, la exigencia de atender a la forma de consignar las referencias bibliográficas y los modos adecuados de citación.
- La necesidad de imaginarse a los potenciales destinatarios del informe.
- El requerimiento de asumir la posición enunciativa de un psicopedagogo cumpliendo tareas de asesoramiento en el área de la alfabetización inicial en un centro educativo.

- Las condiciones reales de producción: la modalidad exigida (individual), la extensión del trabajo (cinco carillas) o el tiempo estipulado para su realización (un mes).
- El tipo de ayuda aportada por los profesores que estaría (o se supone que debería estar) directamente relacionada con la naturaleza de las dificultades que los estudiantes enfrenten en la resolución de la tarea y que los profesores identificaron mientras las estudiantes realizaban la actividad, en las clases de consulta, o una vez que evaluaron los trabajos.

5.2.9. Expectativas de las profesoras respecto del trabajo de las estudiantes

Al análisis de esta dimensión se accedió por medio de preguntas solo incluidas en las entrevistas a los profesores, inmediatamente después de presentada la consigna, antes de que las estudiantes cumplimentaran la actividad y, posteriormente, una vez que los alumnos hubieran entregado el trabajo y éste hubiera sido evaluado. Resultó de interés explorar si había acuerdo o desacuerdo en las expectativas respecto del grado de elaboración del informe en el sentido de si los textos redactados por las estudiantes evidenciaban tendencias a la reproducción o a la transformación de la información.

En la Tabla 4.5 se presentan las dimensiones de análisis especificadas y los valores que cada una de ellas puede adquirir.

5.3. Dimensiones de análisis de las estrategias de lectura y escritura

De acuerdo a los supuestos del estudio, la representación que los estudiantes construyeron de la tarea incidió en las estrategias que pusieron en juego para su resolución. Correspondía, por lo tanto, considerar las estrategias de lectura y escritura desplegadas a tal efecto. Para ello, se elaboró el conjunto de dimensiones para su análisis y sistematización que se expone a continuación.

Tabla 4.5. Dimensiones de análisis de la representación de la consigna – Estudiantes y profesores
1. Representación de la posición enunciativa de los estudiantes 1.1.Considera los dos planos de la posición enunciativa: estudiantes y psicopedagogos 1.2. Considera solo la posición enunciativa de estudiantes 1.3. Considera solo la posición enunciativa de psicopedagogos 1.4. No considera ningún plano de la posición enunciativa
2. Representación de los destinatarios del escrito 2.1. Considera los dos grupos de destinatarios implicados: docentes y asistentes a reunión de discusión 2.2. Considera solo a los docentes como destinatarios 2.3. Considera solo a los asistentes a la reunión de discusión como destinatarios 2.4. No considera a los destinatarios
3. Representación de los propósitos del escrito 3.1. Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos 3.2. Elaborar un informe para convencer a una audiencia
4. Sentido de la tarea 4.1. Evaluación 4.2. Comprensión 4.3. Aprendizaje
5. Representación de los temas a desarrollar 5.1. Considera todos los temas centrales a tratar en el informe 5.1.1.Representación general de los temas (solo mención) 5.2.2.Formulación de enunciados específicos en relación a los temas a tratar 5.2. Considera o enfatiza solo alguno de los temas centrales 5.2.1.Representación general de los temas mencionados 5.2.2.Formulación de enunciados específicos en relación a los temas mencionados 5.3. No especifica los temas centrales a tratar en el informe
6. Representación del tipo de texto a escribir 6.1. Explicativo 6.2. Argumentativo 6.3. Expositivo-explicativo 6.4. Argumentativo-explicativo
7. Representación de los criterios de evaluación 7.1.Consideaciónde las dimensiones propuestas para el tratamiento de la información 7.2. Pertinencia de la información que se presenta 7.3. Precisión y claridad conceptual 7.4. Grado de Integración y vinculación de la información logradas en el informe 7.5. Atención a pautas formales de presentación (citas, referencias bibliográficas, convenciones ortográficas, etc.)
8. Representación de las dificultades para realizar la tarea de síntesis 8.1. Dificultades anticipadas antes de realizar la tarea (1ª Entrevista) 8.2. Dificultades efectivamente encontradas para resolver la tarea (2ª Entrevista) 8.3. Correspondencia entre las dificultades anticipadas y encontradas
Profesores
9. Expectativas respecto del grado de elaboración del informe 9.1. Reproducción de la información 9.2. Organización de la información 9.3. Transformación de la información

5.3.1. Fuente principal de la información

Resultó pertinente indagar sobre los recursos materiales o mentales sobre los que se realizó la operación de selección de información. Se supuso que el predominio de la lectura de los textos fuente conduciría a una comprensión más profunda y amplia de la que puede proporcionar la sola lectura de los apuntes de clase, los cuales, de consultarse, deberían considerarse como medio complementario. En tanto la comprensión profunda y el aprendizaje resultan de la vinculación del material nuevo con los conocimientos previos sobre el tema, es adecuado constatar si los estudiantes apelaron a ellos para la asimilación conceptualmente significativa. Es posible conjeturar que los sujetos de la investigación habían leído la totalidad de los textos consignados como bibliografía obligatoria a partir de la que se adoptaron o generaron ideas para incluir en el escrito.

5.3.2. Proceso general de elaboración del informe

En ocasiones anteriores se especificó que las actividades de leer textos numerosos y diversos para escribir a partir de ellos no están separadas ni son independientes; se ha argumentado desde posiciones teóricas y desde investigaciones empíricas que lectura y escritura son actividades concomitantes y recursivas que alternan e interactúan permanentemente en la redacción de un documento escrito. La interacción y complementariedad de esas actividades de lectura y escritura se manifiestan a lo largo de todo el proceso de producción; si bien podían asumir características y formas diversas dependiendo del momento y el propósito de su ejecución (McGinley, 1992; Many et al., 1996; Segev-Miller, 2004; Miras y Solé, 2007). Era de importancia verificar si los estudiantes procedieron de acuerdo a la recursividad de estas actividades o si, por el contrario, lo hicieron de manera más bien lineal.

5.3.3. Proceso de lectura

Los temas y las ideas centrales que los estudiantes debían desarrollar en el informe demandado, habían sido explicados, discutidos y aclarados en las clases correspondientes al desarrollo de la materia. En ese sentido, los alumnos, suponiendo que hubieran asumido una presencia activa en las clases

y cumplido con la solicitud de realizar la lectura de los materiales de forma pautada a medida que los mismos se trataban en el transcurso del dictado de la asignatura, habían tenido una primera aproximación a los conceptos, las ideas y las posiciones de los autores que debían consultar. La tarea requerida daba oportunidad para una lectura posterior más sistemática, ordenada y sostenida de los textos de referencia para comprender profundamente la información contenida en ellos, lectura orientada por el propósito de la escritura del informe. Al respecto, se intentó indagar si varias lecturas habían tenido lugar.

5.3.4. Instrumentos de mediación de la lectura

En el caso de textos académicos de considerable extensión es usual el empleo de soportes materiales para fijar las ideas y posibilitar su recuperación. Interesaba explorar si los estudiantes emplearon algunos de estos recursos, como, por ejemplo, marcas sobre el texto tales como subrayados y/o anotaciones en los márgenes (para destacar ideas o escribir comentarios), representación del contenido a incluir en el informe mediante diferentes recursos gráficos como esquemas, diagramas, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, notas sueltas o prosa extendida para elaborar resúmenes de lo que se identifica como los conceptos esenciales o medulares de los textos que se leen.

Como sostienen Cunningham y Moore (1990), el subrayado u otras marcas sobre el texto dan cuenta de lo que ha sido esencial para el lector. Al respecto, aceptan que tanto el lector como el escritor pueden definir cuál es la información principal o importante. Los lectores que permiten que el autor dirija su atención, se dejan determinar por éste respecto de la idea principal; pero si el lector tiene un objetivo en mente puede representarse un conjunto de ideas diferentes. Esto significa que cada lector identifica información importante desde una perspectiva particular, y éste se deriva del tipo de tarea que se les haya solicitado. De manera que lo que constituye información importante depende del objetivo del lector y del tipo de tarea. Se pensó que un análisis de los materiales de lectura aportaría información de interés acerca de si los

estudiantes fueron capaces de discriminar las ideas principales en base al propósito del escrito.

5.3.5. Plan de organización del informe

De acuerdo a Flower, 1990), el plan de organización del informe es usado para estructurar tanto lo que se lee como el texto del escritor; es considerado por ello un componente clave que guía las actividades de lectura y escritura. Constituye uno de los puentes entre proceso y producto, ya que puede virtualmente indicar la organización del texto escrito. Ayuda a los escritores a crear un texto coherente y señalar ese sentido de coherencia al lector en lugares tales como párrafos introductores, transiciones y conclusiones. Siguiendo a Flower (1990), la organización del informe puede adquirir distintos valores:

Resumen, consiste en leer el texto cuidadosamente, encontrar las palabras clave en cada párrafo y resumirlo tratando de captar la idea principal. Luego se escribe el trabajo alrededor de esta cadena de aspectos esenciales bien desarrollados produciendo un escrito ordenado de los puntos clave las lecturas, sin incluir ninguna otra información, por lo que deja de lado el proceso de integración del conocimiento propio con el del texto. La estrategia de listar palabras clave es altamente eficiente, pero un plan para resumir elimina la posibilidad de explorar o expresar las ideas propias.

Comentario, consiste en exponer las ideas personales en base a los textos leídos, pero sin aludir a los puntos específicos de los textos de referencia; contiene afirmaciones sobre los puntos esenciales y posiblemente comentarios aislados que no necesariamente siguen el plan del texto ni incluyen sus puntos principales. En el intento de encontrar algo interesante que decir, la sustancia del texto fuente sirve principalmente como un trampolín para pensar o estimular asociaciones pasadas. La estrategia de responder al tema plantea problemas cuando la consigna solicita elaborar argumentos fundamentados y un análisis enfocado de una cuestión. Es posible que este plan constituya un punto

intermedio entre resumir y comentar; los escritores alternan estas estrategias y agregan acotaciones, críticas y asociaciones propios. La facilidad de composición va de la mano de sus limitaciones para pensar o persuadir; no estimula a los escritores a buscar conexiones o conflictos o construir un panorama integrado del tema.

Los dos siguientes planes otorgan un rol prominente a la integración de ideas:

Concepto control sintetizador que, a diferencia del resumen, consiste en leer el texto fuente tratando de descubrir o crear un hilo unificador y de organizar el texto alrededor de ese concepto central. Ofrece al lector un concepto sintetizador claramente articulado que se podría ubicar efectivamente en el texto; constituye una idea sustantiva, que no solo aparece en el escrito, sino que funciona como un eje que determina la selección de información y la organización del texto completo. Al mismo tiempo, genera una estructura propia de ideas e integra esa información en una totalidad significativa que se asimile o acomode al conocimiento previo del escritor. La síntesis es una tarea intelectualmente sofisticada; por el hecho de que el escritor reorganiza e integra información alrededor de un concepto control, es uno de los soportes de la escritura académica.

Entre sus ventajas se señala que este plan, durante la lectura, estimula procesos de pensamiento que los profesores intentan promover, aunque también tiene beneficios para el proceso de escritura ya que produce una clara idea organizacional, una integración estructurada de varias fuentes y la oportunidad de ubicar al propio escritor en un discurso intelectual, combinando las ideas propias con la de otros autores.

Interpretar con un propósito personal, consiste en interpretar o usar información para cumplir con un propósito retórico, que se caracteriza por un conjunto de metas creadas por el escritor, especialmente para un texto en particular, las cuales funcionan tanto para el escritor como para el lector como un rasgo organizacional explícito del discurso. De acuerdo a este plan, los textos adaptan, transforman e integran información de las

fuentes y el conocimiento personal del escritor para realizar en propósito retórico discernible. La interpretación de los textos fuente, el resumen, la síntesis están implicados en estos planes retóricos.

En base a estos planteos, era preciso detectar las opciones de los estudiantes como criterio de organización del informe.

5.3.6. Formas de utilizar los textos de referencia en la escritura de la síntesis

La forma de emplear los textos fuente resulta importante dado que influye tanto en el modo en que los estudiantes leen el material como en el que construyen sus escritos. En párrafos anteriores se destacó la necesidad de varias lecturas de los textos fuente para la realización de la tarea. Además de ello, era oportuno considerar si esas reiteradas lecturas se realizaron de todos los textos indicados como bibliografía, de solo algunos de ellos o de ninguno.

5.3.7. Instrumentos de mediación de la escritura

En el proceso de escritura, es probable que se intente la elaboración de un plan para el texto que se escribirá. Castelló (2007) diferencia tres estilos o formas diferentes de entender el plan de escritura: a) elaboración de un plan detallado que incluya las ideas principales, las referencias de cada capítulo o apartado, la secuencia en la que se desarrollarán los contenidos y el número aproximado de páginas; b) plantear un conjunto de ideas, más o menos abiertas o difusas respecto al contenido a incluir en el texto, el tono y la audiencia, considerando que el resto de los detalles se perfilarán a medida que se escribe el texto y c) escritura sin plan previo permitiendo que fluya el pensamiento y, una vez reunida la información en un primer borrador, proceder a su organización. Estas últimas son escrituras personales, idiosincrásicas, dirigidas más al mismo autor que a un lector, que se materializan en listas de ideas, esquemas, mapas conceptuales, borradores, materiales escritos que constituyen un punto de partida para su progresiva explicitación y la anticipación, aunque sea provisoria, del orden secuencial en que se presentará la información y que luego se desplegará en el texto. En tanto la construcción de planes y borradores son recursos de incidencia probable en la elaboración

de un producto escrito académico de calidad, era pertinente detectar el uso que los estudiantes hacen de ellos, considerando ambas categorías como valores que puede adquirir esta dimensión.

5.3.8. Procesos de revisión

Las distintas maneras de entender la actividad de revisión se refleja en comportamientos disímiles y en el uso de estrategias más y menos productivas en relación a aspectos sustanciales: los objetivos con que la revisión se realiza, la extensión o niveles del texto a los que se aplica, las técnicas o recursos que se emplean para realizarla y al tipo de revisión que se lleva a cabo. Indagar esta cuestión es de suma relevancia ya que la revisión es considerada por diversos especialistas como el aspecto más importante dentro de la actividad global de composición (Fitzgerald, 1987; Camps, 1994; Cassany, 1995).

En la Tabla 4.6 se presentan las dimensiones de análisis especificadas y los valores que cada una de ellas puede adquirir.

5.4. Dimensiones de análisis del producto

Conviene recordar la hipótesis según la cual se afirma que el tipo de estrategias de lectura y escritura desplegadas por los estudiantes tendrían efecto en la calidad del producto que logran elaborar. Para ello, se propuso el conjunto de dimensiones elaboradas por Mateos y Solé (2009) que se explican a continuación para el análisis de la calidad del producto.

5.4.1. Grado en que se atiene al significado de los textos fuente

En primer lugar el propósito era el de apreciar el grado en que los estudiantes respetaron el significado de los textos fuente, lo que implica indagar si el texto presentó contenido relevante y adecuado, respondiendo a la problemática enunciada en la consigna. Desde este punto de vista, se analizaron si se incorporaron todas o la mayoría de las ideas de los textos, o solo algunas de ellas.

Tabla 4.6. Dimensiones de análisis de las estrategias de lectura y escritura
1. Fuente principal de la información 1.1. Apuntes de clase 1.2. Textos de referencia 1.3. Conocimientos ya disponibles sobre el tema
2. Proceso general de elaboración del informe 2.1. Lectura del material y escritura del informe 2.2. Alternancia de procesos de lectura y escritura
3. Proceso de lectura 3.1. Una sola lectura de cada texto 3.2. Varias lecturas de los textos
4. Instrumentos de mediación de la lectura 4.1.Subrayado 4.2. Anotaciones en los textos 4.3. Toma de notas breves 4.4. Esquemas 4.5. Mapas conceptuales 4.6.Resúmenes
5. Plan de organización del informe 5.1. Resumen de las lecturas 5.2. Opiniones sobre el tema 5.3. Concepto sintetizador 5.4. Interpretación con propósito personal
6. Formas de utilizar los textos de referencia 6.1. Utilización de varios textos como base 6.2. Utilización de un texto como base 6.3. Utilización de ningún texto como base
7. Instrumentos de mediación de la escritura 7.1. Plan para el texto 7.2. Borradores
8. Procesos de revisión 8.1. Extensión de la revisión Global; fragmentos extensos del texto, ideas principales, estructura Puntual; frases o palabras aisladas 8.2. Modalidades y niveles de la revisión 8.2.1. De contenidos 8.2.2. Formales 8.2.3. De organización 8.3. Momento de la revisión 8.3.1. Durante el proceso de escritura 8.3.2. Al finalizar el proceso de escritura

5.4.2. Grado de relación e integración.

Por otra parte, era pertinente considerar en qué medida los estudiantes habían logrado una correcta organización de los informes, con una estructura clara en la que estuviera presente una idea central o eje estructurador explícitamente formulado, el nivel de generalidad/especificidad del mismo, si

fue el resultado de una elaboración propia y, además, si era aceptable desde el punto de vista conceptual. Del mismo modo, se consideró conveniente establecer si la información se desarrolló atendiendo a la vinculación entre los segmentos del texto en base a los autores consultados o si los informes revelaron solo intercalación o yuxtaposición de ideas.

5.4.3. Comprensión de los textos fuente

Asimismo, se pretendió evaluar si las ideas incorporadas en los informes reflejaban una comprensión adecuada de las formuladas por los autores consultados. En otras palabras, interesaba establecer si los conceptos incorporados incluyeron o no elaboraciones erróneas. Algunas investigaciones ya discutidas en el Capítulo 1 (Langer en O' Looney et al, 1989; Eigler, et al., 1991) han puesto de manifiesto la estrecha relación entre conocimiento del tema y calidad del texto en tanto la organización del conocimiento influye en la posibilidad de otorgar coherencia al escrito. Los estudiantes con más conocimiento sobre el tema acerca del cual escribían, no solo incluyó más información si no que ésta era presentada de modo más diferenciado y emplearon más recursos de cohesión tanto a nivel local como global. Sin embargo, es habitual que los alumnos se vean requeridos por tareas en las que tienen que escribir acerca de temas mientras están adquiriendo, casi simultáneamente, el conocimiento sobre esos tópicos (Flower, 1990, Rosales y Vázquez, 1999), por lo que puede esperarse algunos problemas de comprensión. De allí que se considerara la probable presencia de elaboraciones erróneas en los escritos.

5.4.4. Elaboración en relación a los textos fuente

Es de interés evaluar también el grado de elaboración que reflejan los informes; es decir si en la formulación escrita predomina el parafraseo de la información brindada por los textos fuente, si se incorporan términos nuevos no presentes en la bibliografía de referencia o si más bien predomina la reproducción o la copia más o menos literal. Se puede contrastar los datos de esta investigación con los de otras que han indagado la vinculación entre nivel de rendimiento, estrategias de interpretación y producción y calidad del

producto (Mateos y Peñalba, 2003; Vázquez y Jakob, 2006; Mateos y Solé, 2009).

En la Tabla 4.7 se presentan las dimensiones de análisis especificadas y los valores que cada una de ellas puede adquirir.

Tabla 4.7. Dimensiones de análisis del producto

1. Grado en que se atiene al significado de los textos fuente **1.1.Selección de información relevante** 1.1.1. Incorporación de todas las ideas principales de los textos correctamente entendidas 1.1.2. Incorporación de la mayoría de las ideas principales de los textos correctamente entendidas 1.1.3.Incorporación de algunas de las ideas principales de los textos correctamente entendidas 1.1.4.Incorporación de escasas ideas principales de los textos o ideas incorrectas
2. Grado de relación e integración **2.1.Eje estructurador** 2.1.1. Existencia de un tema/eje estructurador explícito, correcto y suficientemente elaborado 2.1.2. Existencia de un tema/eje explícito, excesivamente genérico e insuficientemente elaborado 2.1.3. Ausencia de un tema/eje estructurador explícito **2.2. Integración** 2.2.1. Texto que integra los contenidos de los textos consultados 2.2.2. Resúmenes intercalados de los textos consultados 2.2.3. Resúmenes yuxtapuestos de los textos consultados
3. Comprensión de los textos fuente 3.1. No incluye elaboraciones erróneas 3.2. Incluye algunas elaboraciones erróneas 3.3. Incluye abundantes elaboraciones erróneas
4. Elaboración en relación a los textos fuente 4.1. Contenido reelaborado, paráfrasis, términos nuevos 4.2. Paráfrasis, leves modificaciones 4.3. Copia literal o casi literal

Finalmente, corresponde señalar que este estudio combina estrategias de análisis cuantitativas y cualitativas; de esta manera, algunos de los análisis recurren a la descripción estadística. Cada uno de estos estudios se presenta en capítulos diferenciados; al inicio de cada capítulo se resumen los criterios especificados -y otros particulares correspondientes a cada dimensión-y los análisis previstos.

CAPÍTULO V

LA TAREA DE ESCRITURA

El objetivo de este capítulo es el análisis de la naturaleza de la tarea solicitada a los estudiantes. Para la consecución de este objetivo, puesto que las consignas que solicitan la elaboración de una tarea escrita a partir de fuentes presenta dificultades a los estudiantes, a los efectos de dar cuenta de dicha complejidad, el Apartado 1 consiste en el análisis de la bibliografía cuya lectura se les exigía y las ideas principales que se esperaba que desarrollaran. En tanto el informe solicitado constituye el producto que se obtiene en base a las condiciones planteadas en la consigna, el Apartado 2 está dedicado al análisis de las características de la tarea diferenciando el contexto de producción (consigna) del producto escrito solicitado (tarea). En el Apartado 3 se analiza el modo en que se presentó la consigna en la clase correspondiente a los efectos de indagar si las explicaciones brindadas por los profesores efectivamente se ajustaron a la demanda y contribuyeron a esclarecerla. Las guías -o la ausencia de ellas- que los profesores ofrecen -o no ofrecen- a los alumnos para la resolución de la consigna podrían favorecer u obstaculizar la construcción de una representación adecuada de lo que se esperaba de ellos, facilitar o dificultar la elección de los procedimientos de realización y afectar la elaboración del producto. Finalmente, para tratar de determinar si la demanda estaba al alcance de las habilidades de resolución por parte de los estudiantes, el Apartado 4 se dedica al estudio del grado de dificultad de la tarea solicitada como así también el nivel de procesamiento cognitivo que requiere.

1. Análisis de la bibliografía asignada para la elaboración de los informes

Los materiales de lectura constituyeron las fuentes que los estudiantes leyeron para cumplimentar la tarea. Se reproduce a continuación bibliografía asignada, de la cual derivan las ideas principales que los alumnos tenían que incluir en sus escritos.

Bibliografía asignada para la elaboración de los informes

R1 Ferreiro, E. y A. Teberosky 1979 *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México, Siglo XXI. Capítulo 1

R2 Ferreiro, E. 1982 El proceso de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y Vida.* Año VI, N° 2.

R3 Ferreiro, E. 1986 *Los procesos de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina. Cap. 1.

R4Grunfeld, D. 1998 La psicogénesis de la lengua escrita. Una revolución en la alfabetización inicial. *Alfabetización 0 a 5. La educación en los primeros años*. Buenos Aires, Novedades Educativas.

R5Molinari, C. 1997 Lectura y escritura: diversidad y continuidad en las situaciones didácticas. *Documento 1/Dirección de Educación Primaria*. Pcia. de Buenos Aires.

R6 Planas de Dietrich, E. 1994 ¿Por qué osito se escribe con s? *Lectura y Vida (15)* 1: 29 – 38. Primeros párrafos.

R7Teberosky, A. 1982 Construcción de escrituras a través de la interacción grupal. En Ferreiro, E. y M. Gómez Palacio (Comps.) *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. México, Siglo XXI.

R8Teberosky, A. y L. Tolchisnky 1995 *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana. Introducción.

R9 Vázquez de Aprá, A. y M. C. Matteoda 1998 (Reedición 1999) Concepciones infantiles acerca de la función social de la escritura. En Vázquez de Aprá, A. y M. C. Matteoda (Comps.) *Escribir en la escuela. Dimensiones cognitiva y didáctica*. Río Cuarto, EFUNARC.

1.1. Información que ofrece el material bibliográfico

En primer lugar se resume brevemente la información de los textos de referencia.

R1, **R2**, **R3**, **R6**, **R8** y **R9** constituyen materiales que permiten la caracterización del sistema de escritura y su función y finalidad, los procesos espontáneos de adquisición del mismo y las situaciones de interacción grupal en el favorecimiento de los procesos constructivos; así como la diferencias y relaciones entre escritura y lenguaje escrito.

R4 y **R5** se encuadran dentro del conjunto de materiales de lectura que enfocan los principios generales de la alfabetización inicial y proponen ejemplos de modalidades organizativas de la clase e intervenciones docentes posibles de implementar en el aula a las que asisten niños en proceso de adquisición del sistema de escritura y del lenguaje escrito.

R1 presenta la teoría de adquisición del sistema de escritura, fundamentada en la Teoría Psicogenética de Jean Piaget y en la investigación empírica.

Desde esa misma perspectiva, **R2** ofrece una investigación que pone de manifiesto la diferencia entre métodos de enseñanza y procesos de aprendizaje, ya que presenta el caso de una niña pequeña que se encuentra cursando el primer grado de la escolaridad primaria, en el que la intervención didáctica consiste en enseñar sucesivamente pares de grafemas - fonemas aislados hasta completar el conocimiento del alfabeto. La alumna, mientras tanto, progresa en sus conceptualizaciones transformando la información brindada en el aula en función de sus propios esquemas interpretativos.

R3 se asigna como referente para que los estudiantes reflexionen acerca de la diferencia entre escritura como código de transcripción y como sistema de representación tal como se conceptualiza en R1; en tanto que **R8** permite entender las características diferenciales entre escritura y lenguaje escrito.

La lectura de **R4** y **R5** aproxima a los estudiantes a los lineamientos generales para plantear la alfabetización inicial de acuerdo a los referentes teóricos y empíricos anteriores.

De **R6** se selecciona un fragmento breve que permite completar la caracterización del sistema de escritura, ya que explica la diferencia entre sistemas fonográficos e ideográficos

R7 muestra una experiencia en que alumnos de nivel inicial elaboran una escritura con la coordinación de un adulto, con la intención de mostrar que la interacción grupal favorece ese proceso de construcción. A partir de todos los textos señalados es posible derivar las implicancias didácticas para la enseñanza de la escritura.

La lectura de **R9** se propone con el propósito de mostrar las funciones sociales que niños pequeños atribuyen a la escritura, enfatizando las consecuencias de adoptar un procedimiento de enseñanza que conduce a la transformación de un objeto social y cultural con función comunicativa en una materia escolar con finalidad en sí misma.

Los artículos se complementan, incluso a veces repiten información, por lo que no es posible encontrar argumentos disidentes entre ellos. Al mismo tiempo, las formulaciones referidas al plano de la intervención didáctica constituyen una clara derivación de los tratamientos teóricos. De acuerdo a las características de los materiales bibliográficos asignados, es necesaria una lectura detenida y, sobre todo, un esfuerzo de selección a los efectos de localizar información relevante y pertinente para la escritura del informe que se solicita. En conjunto ofrecen una perspectiva coherente y cada uno de ellos ofrece algunos contenidos distintos respecto de los otros, aportando elementos para la resolución de la consigna. En Tabla 5.1 se sintetiza esa información, de la cual se extrajeron las ideas principales.

1.2. Ideas principales a desarrollar en los informes

La bibliografía fue analizada por dos investigadores quienes, trabajando independientemente, obtuvieron un acuerdo del 80% acerca de las ideas principales de cada texto que debían ser incluidas en los informes de acuerdo a lo solicitado en la consigna; las discrepancias fueron resueltas colaborativamente (Tabla 5.2).

Tabla 5.1. Ordenamiento conceptual de la bibliografía

Contenido - Objeto de conocimiento - Escritura	**Alumno – Sujeto cognoscente - Procesos de adquisición**	**Intervenciones docentes – Perspectiva didáctica**	
		Constructivista	**Tradicional**
R1 (Introd.)	R1 (Cap. 6)	R4	R1 (Introd.)
R3	R2	R5	
R6	R7	R3	
R8	R9	R9	
R9		**2** (R1, R3 y R9, textos repetidos)	
5	**3** (R9 texto repetido)		
10 textos			

Tabla 5.2. Ideas principales de los textos fuente a desarrollar en los informes	
Textos	**Ideas principales**
R1	(1) La escritura como objeto de conocimiento, como sistema de representación y como objeto sociocultural (2) Proceso de adquisición de la escritura, desde el período presilábico al alfabético. (3) Critica a los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y escritura (sintéticos y globales)
R2	(4) Diferencias entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje
R3	(5) La escritura como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico y diferencias entre que las prácticas pedagógicas que se derivan de una y otra concepción
R4 y R5	(6) Rol docente (7) Principios generales para la alfabetización inicial que permiten avanzar respecto de los supuestos y las prácticas tradicionales de trabajo en el aula (8) Aspectos curriculares: articular diversidad (de textos, propósitos destinatarios) y continuidad de los aprendizajes en todo el ciclo escolar
R6	(9) Sistemas de escritura fonográficos e ideográficos
R7	(10) El papel de la interacción social en la construcción del sistema de escritura (construcción colectiva de la palabra)
R8	(11) Diferencias entre escritura y lenguaje escrito
R9	(12) Concepción de escritura que subyace a los métodos de enseñanza tradicionales (objeto formal de enseñanza centrado en la técnica de la transcripción) y a las estrategias didácticas que respetan los procesos constructivos de adquisición (objeto social y cultural que priorizan la función comunicativa del lenguaje escrito)

A continuación se sintetizan cada una de las 12 ideas principales que debían ser contempladas y expuestas en los trabajos escritos.

R1 La escritura constituye un objeto que, como con cual otro objeto de la realidad, el sujeto interactúa a partir de sus esquemas de asimilación en su intento de interpretarlo, de otorgarle sentido. Es un objeto diferente de los objetos físicos, porque se trata de un sistema representativo, de naturaleza lingüística: representa tanto los objetos de la realidad como los sonidos del lenguaje oral.

Es posible detectar una clara línea evolutiva en la que se diferencian niveles de cada vez más avanzados de conceptualización. Inicialmente, el niño concibe a la escritura como un medio de representación del sistema de referentes de la realidad; se ha denominado presilábico a este período ya que no se establecen relaciones entre la lengua escrita y las pautas de la emisión sonora del lenguaje oral. Un progreso en las ideas infantiles marca el pasaje de la escritura presilábica a la silábica: la consideración de la escritura como

representación solo de los objetos de la realidad se amplia para incluir también la representación de los elementos sonoros del lenguaje. Mediante una serie de vicisitudes que ponen en juego intrincadas actividades del pensamiento, con momentos de transición silábico – alfabético, los sujetos llegan a descubrir los mecanismos internos del código alfabético: a cada grafía corresponde un sonido.

Tradicionalmente la alfabetización inicial se planteó en términos de encontrar el método más eficaz para enseñar a leer y escribir. Así, se hace depender el aprendizaje exclusivamente del método de enseñanza (analíticos o sintéticos), con lo cual se deja de lado los factores cognitivo - lingüísticos que ponen en juego los niños para apropiarse del sistema de escritura.

R2 Los sujetos reciben y transforman la información proporcionada en las aulas de acuerdo a los esquemas de asimilación y de conocimientos disponibles; de manera que el proceso de construcción espontánea se cumple de igual manera aunque no sea advertido por los docentes. De allí que se establezca una diferencia entre procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje.

R3 La escritura puede ser considerada de dos maneras: como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Establecer la diferencia entre uno y otro resulta esencial, ya que las acciones pedagógicas serán sustancialmente distintas según sea la concepción que se asuma.

R4 y **R5** Principios generales para la alfabetización inicial que permiten avanzar respecto de los supuestos y las prácticas tradicionales de trabajo en el aula

R6 Los sistemas de escritura se clasifican en fonográficos e ideográficos. Las escrituras de tipo alfabética parecen caracterizarse como sistemas que representan diferencias en los significantes, en tanto que las escrituras ideográficas parecen representar diferencias en los significados. Pero dado que ningún sistema es puro, lo sistemas alfabéticos incluyen componentes

ideográficos del mismo modo que los sistemas ideográficos incorporan elementos fonéticos.

R7 El proceso de construcción de la escritura se ve favorecido en situaciones de interacción social.

R8 Todo sistema de escritura, sea o no alfabético, se vale de un sistema notacional tanto para registrar, producir, transmitir o producir un mensaje. En este sentido, la escritura alfabética dispone de un sistema de notación específico en el cual sus elementos, las letras (consonantes y vocales), identifican segmentos fonológicos; pero se caracteriza también por un conjunto de caracteres y convenciones gráficas no alfabéticas (signos de puntuación, mayúsculas, subrayados, etc.), que reflejan de forma gráfica cualidades de la lengua que no son verbales pero esenciales para la comunicación por escrito.

En tanto objeto social y cultural que cumple funciones de comunicación, la escritura se emplea en una diversidad de situaciones con propósitos variados dando lugar a la producción del lenguaje escrito, el cual alude al uso de la escritura para la producción de un mensaje adecuado a situaciones discursivas particulares con una finalidad comunicativa específica y ajustado a las características de los destinatarios a los cuales el mensaje va dirigido.

R9 En la perspectiva de los métodos clásicos, la escritura es considerada un objeto formal de enseñanza. En tanto se pretende que el alumno adquiera la técnica de trascripción de formas sonoras a formas gráficas y de descifrado de grafías en sonidos, las estrategias didácticas predominantes son la repetición, la memorización, la copia reiterada de estímulos, la mecanización y automatización de lo aprendido. De allí énfasis en la copia de grafías y sílabas aisladas, de oraciones carentes de significado, de reproducción de textos para practicar la escritura, de dictados para detectar errores y de lectura en voz alta para evaluar la calidad lectora.

Las prácticas que respetan los procesos de reconstrucción conceptual en tanto el objetivo es lograr la participación activa del niño en auténticos actos de lectura y escritura y el contacto significativo con el lenguaje escrito, promueven la comprensión del modo de representación escrita y sus usos sociales y la

atención a aspectos centrales, tales como la reflexión en torno a qué y cómo representa el sistema alfabético al lenguaje escrito y al sistema de referentes de la realidad.

2. La consigna de escritura: contexto de producción y producto escrito

En la consigna que es objeto de análisis en este capítulo, se planteó una situación simulada en la cual los estudiantes debían situarse como psicopedagogos que trabajan en tareas de asesoramiento en un centro educativo de nivel primario y, desde esa posición, elaborar un informe escrito que sería discutido en un encuentro. En razón de las particulares características de esta consigna, se ha establecido una diferenciación entre contexto de producción y producto escrito (informe). Conviene recordar los parámetros que definen las dimensiones de análisis del contexto de producción y del producto escrito que fueron explicados en el Capítulo IV y se reproducen en la Tabla 5.3.

Tabla 5.3. Dimensiones del contexto de producción y del producto escrito

Contexto de producción		Tarea o producto escrito		
		Contenido	Retórico	
Parámetros	Productor	Temas a desarrollar	Parámetros	Productor
	Destinatario			Destinatario
	Propósito			Propósito
	Coordenadas espacio temporales			Coordenadas espacio temporales
	Características del texto a producir			Características texto

2.1. El contexto de producción

Desde el punto de vista del contexto de producción, la consigna presentada por escrito a los estudiantes permite establecer que la misma define una situación comunicativa real en la que pueden discriminarse parámetros que influyen en la organización del texto solicitado.

De acuerdo a estas dimensiones el análisis permite determinar que:

- El informe requerido por los profesores constituía formalmente un parcial de evaluación, por lo tanto, cada uno de los estudiantes que cursaba

la materia, asumió el papel de productor del texto. En la medida en que la aprobación del documento escrito es un requisito institucional para que cada estudiante conserve la condición de alumno regular en la materia, su presentación es de cumplimiento obligatorio.

- Como en toda situación de evaluación, son los profesores responsables del curso los destinatarios del informe escrito, ya que son los encargados de su lectura y calificación (asignación de notas) y definen su aceptación o rechazo (aprobación o desaprobación) en función de los criterios explicitados en la consigna.

- El informe solicitado en la consigna era de tipo domiciliario; es decir, la resolución del mismo se realizaba en horarios y en espacios físicos a elección de los estudiantes, operando como restricciones el modo de producción, que era individual, y el plazo asignado para su finalización, que permitía disponer de un mes para su elaboración.

- El propósito de la elaboración del texto solicitado era producir un material escrito en el que los estudiantes demostraran los conocimientos adquiridos en una secuencia didáctica en función de la evaluación de los contenidos de una parte de la asignatura. Los criterios de evaluación formulados en la consigna especificaban aun más el propósito, ya que solicitaba incluir información pertinente atendiendo a las dimensiones propuestas para el tratamiento del tema, información que debía presentarse integrada y que reflejara precisión y claridad conceptual.

- El texto que se demandaba producir consistió en un informe escrito, con extensión máxima de cinco carillas, que implicaba una actividad de síntesis textual a partir de la lectura de fuentes múltiples. Atendiendo nuevamente a los criterios de evaluación es posible determinar que el texto que se solicitaba elaborar a los estudiantes debía considerar pautas formales de presentación como las que se refieren a los aspectos convencionales del lenguaje escrito, a las citas textuales y al modo de consignar las referencias bibliográficas.

2.2. La tarea o producto escrito solicitado

La tarea o producto escrito, involucraba dos tipos de cuestiones. Las vinculadas al problema del contenido: temas a desarrollar en el informe; y las vinculadas a un problema retórico: productor, destinatario, propósito, coordenadas espacio temporales y características del texto a producir.

En lo referente al problema del contenido, se solicitaba que el informe presentara lineamientos generales para la enseñanza de la escritura desde la perspectiva constructivista. Desde ese enfoque y coherente con él, se debían desarrollar las ideas principales de los textos fuente especificados en la Tabla 5.2.El problema retórico definía una situación de enunciación en la que cada estudiante debía asumir la posición de asesor psicopedagógico de un centro educativo como productor del texto. El informe estaría dirigido a los asistentes a una reunión de discusión, quienes eran los destinatarios del mismo. Estos configuraban una audiencia conformada por docentes, directivos y psicopedagogos de los centros educativos que asistirían al encuentro. La consigna proporcionaba información adicional importante, tal como que se trataba de personas que probablemente no se encontraban suficientemente familiarizadas con la temática o incluso que era posible que se opusieran a ella. En las indicaciones de la tarea no se definieron las coordenadas espacio – temporales del acto de producción.

El propósito de la tarea era elaborar un informe sobre los lineamientos del enfoque constructivista que se había adoptado en el centro en el que trabaja el asesor psicopedagógico respecto de las tareas de enseñanza y aprendizaje de la alfabetización inicial, que pudiera ser presentado en un encuentro organizado por la Inspección de Escuelas. Para ello, era necesario desarrollar, integrando información de distintas fuentes de referencia, una exposición teórica de los lineamientos generales en relación a la alfabetización inicial; se trataba entonces de sistematizar esas pautas fundamentadas en las aportaciones de los materiales especificados como bibliografía de lectura obligatoria.

El texto que se debía producir era un informe de naturaleza expositiva con finalidad explicativa, en el sentido de hacer comprensible a otro una posición particular en relación a la temática tratada (Jorba, 2000; Klein y Kirkpatrick, 2010), la que debía quedar suficientemente justificada. Desde el punto de vista estructural se trataba de un informe académico el cual debía contener tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. Se sintetiza la información en le Tabla 5.4.

Tabla 5.4. Síntesis de las dimensiones del contexto de producción y del producto escrito

Dimensiones		Contexto de producción	Producto escrito
Productores		Estudiantes	Asesores psicopedagógicos
Destinatarios		Profesores	Asistentes a un encuentro
Propósito		Evaluación	Presentar una posición respecto de la alfabetización inicial
Texto		Parcial Extensión: 5 carillas	Informe profesional (síntesis discursiva) Extensión: 5 carillas
Condiciones de producción	Espaciales	Actividad domiciliaria Elaboración individual	No se especifican
	Temporales	Plazo estipulado: un mes	

Como es fácil advertir, para resolver la consigna a los estudiantes se les requería representarse la posición de enunciación, los destinatarios, el propósito y el texto a producir en un doble plano. El interjuego de esa doble representación en simultáneo puede llevar a pensar que presentó obstáculos adicionales desde el punto de vista de las exigencias de las tareas que los alumnos habitualmente enfrentan en las aulas universitarias. Es por ello que resultó de interés indagar si la forma en que se presentó la consigna en la clase correspondiente se ajustó a los requerimientos especificados, por una parte y proporcionaron orientaciones especiales, por otra.

3. Presentación de la consigna en el aula

En tanto instrumento que posibilitan la orientación y reorientación de las actividades de los estudiantes para resolverla, resultó de interés indagar la forma en que se presentó la consigna a los alumnos en la clase y, sobre todo, explorar el tipo de intervenciones de los docentes que facilitarían u obstaculizarían el cumplimiento de la tarea solicitada. La presentación de la consigna en clase se analizó de acuerdo a los tipos de intervenciones, como se indicó en el Capítulo IV y se reproduce en la Tabla 5.5.

Tabla 5.5. Tipos de intervenciones en la presentación oral de la consigna vinculadas al contexto de producción y al producto escrito	
Tipo de intervención	Repite/parafrasea información presente en la consigna
	Amplia información presente en la consigna

Las Tablas 5.6 y 5.7, sintetizan el tipo de información proporcionada por cada uno de los profesores (que en adelante se los identifica como P1 y P2). Las cruces en las celdas indican instancias de la clase en la que ocurrieron tales comentarios. (Para un registro completo ver Anexo VI).

El análisis de las Tablas 5.6 y 5.7, que sintetizan los tipos de intervenciones docentes y los enunciados verbales que las acompañan, permitió advertir diferencias acentuadas entre ambos profesores.

Con relación al contexto de producción, al comienzo de la presentación oral de la consigna, P1 mencionó que la actividad consistía en un parcial haciendo referencia al encuadre temático general que en el mismo se tratará. De allí se infiere el propósito evaluativo del texto que debían escribir los estudiantes, quienes serían los productores del mismo y el que estaba destinado a las docentes con la finalidad de someterlo a lectura y corrección.

Productores, destinatarios, propósito, texto [Parafrasea]

> *…bueno, ahora estamos instalados en las prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial, entonces, como tema central, como materia esta que es Didáctica, vamos a trabajar en este parcial en torno a las prácticas de la enseñanza en el dominio de la alfabetización inicial pero desde el enfoque constructivista*
>
> Dedicó intervenciones a las características del texto a producir y al propósito de la actividad, para lo cual apeló al *parafraseo* y a la *ampliación de* información[4].

[4]Los fragmentos que se reproducen no reflejan la secuencia en que los enunciados fueron emitidos, sino que se los han reordenado en función de lo que se intenta mostrar. Los puntos suspensivos entre fragmentos marcan las instancias en que se hacen referencia a los ítems de la consigna. La reproducción más completa se puede consultar en el Anexo V.

Condiciones de producción [Parafrasea]

… [el trabajo] tiene como extensión máxima 5 carillas, esa es la extensión máxima, pueden escribir menos, eso lo ven ustedes... pero probablemente no lo resuelvan en una carilla, eso seguro. (…) Pero como extensión máxima 5.

(…)

Texto [Amplía]

…el informe no se resuelve seleccionando, cortando y pegando la información que está contenida en las fuentes, ¿sí? O sea hay que hacer un esfuerzo por hacer un trabajo en el que logren integrar información, no una serie de partes que se yuxtaponen unas con otras y que no se vinculan y que no logran coherencia, ¿sí? Esto requiere un trabajo previo de lectura del material, de selección de la información, pero además de pensar cómo van a organizar y vincular la información de modo que logren un informe como unidad de sentido, ¿sí?

(…)

Texto [Amplía]

…cuando uno está trabajando en un informe o un trabajo y está tomando ideas que no son propias sino que son tomadas de algún autor, por una cuestión de honestidad intelectual se consigna en el marco del trabajo al autor que ustedes toman como referencia y después en el final del trabajo se ponen los datos completos.

Tabla 5.6. Contexto de producción. Tipo de intervenciones de los docentes en relación al contexto de producción en la presentación oral de la consigna

P	Productor			Destinatario			Coordenadas espacio - temporales			Propósito			Características del texto a producir		
	Proporciona Información			Proporciona información			Proporciona información			Proporciona información			Proporciona información		
	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO
	P/R	Amplia		P/R	Amplia		P/R	Amplia Agrega		P/R	Amplia		P/R	Amplia	
P1	x			x			X			x	xxxx		xx	xxxx	
P2			x			x	X			x			x		

P: Profesor: P/R: Parafrasea o repite información

Tabla 5.7. Producto escrito. Tipos de intervenciones de los docentes en relación a la tarea en la presentación oral de la consigna

P	Problema de contenido			Problema retórico														
				Productor			Destinatario			Coordenadas espacio - temporales			Propósito			Tipo de texto a producir		
	Proporciona información			Proporciona información			Proporciona información			Proporciona información			Proporciona información			Proporciona información		
	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO	SI		NO
	P/R	Amplia		P/R	Amplia		P/R	Amplia		P/R	Amplia		P/R	Amplia		R/P	Amplia	
P1	x	x			xxx		x					x		xx		xx		
P2	x			X			x					x	x			x		

P: Profesor: P/R: Parafrasea o repite información

(…)

> *Ahora, si en el marco del trabajo la expresión es literal, si la idea que están tomando es literal, ahí va entrecomillado y además de citar el nombre del autor y el año se pone dos puntos y el número de la página de la que ustedes están sacando esa cita literal, ¿sí?* (…)

Con relación a la tarea, destinó dos instancias a delimitar el contenido *parafraseando* y *ampliando* información, pero la mayor parte de las intervenciones estaban orientadas a especificar el contexto retórico: tres instancias a las características que debe asumir el productor del texto, una instancia a la naturaleza de la audiencia, dos al propósito de la tarea y dos al tipo de texto. En estas instancias apeló tanto al *parafraseo* como a la *ampliación* de información, restringiendo la repetición de indicaciones ya establecidas para la elaboración del informe solicitado.

Posición enunciativa [Amplía]

> *(…) les propongo que nos ubiquemos en una situación ficticia y que ustedes se ubiquen como psicopedagogos trabajando en cuestiones de asesoramiento didáctico en el contexto de una escuela particular. En ese marco es que tienen que realizar el informe que después se les solicita. …..*
>
> *(…) [Tienen que posicionarse] como una persona que está trabajando en una escuela... y que ya se ha consensuado y se ha definido. La situación comunicativa no (…) está demandando lo que debería ser, sino los lineamientos sobre los cuales se basan (…) en la escuela en la que [Uds. trabajan]. Entonces es que [Uds. están trabajando] enmarcados en el enfoque constructivista de la enseñanza de la escritura y [tendrán] que explicar qué es esto de basarse en una perspectiva constructivista en el dominio de la alfabetización inicial. ¿Sí?*
>
> *(…)*

Bueno, tendrán en este trabajo que ajustarse a la situación comunicativa que aquí se plantea, la consigna les pide que se sitúen hipotéticamente como psicopedagogos en esa escuela asumidos en una perspectiva de trabajo que es lo que van a ir a contar al encuentro,…

Destinatario [Amplía]

…ustedes van a estar en un encuentro con otras personas a las que tengan que explicar claramente los lineamientos de la propuesta de trabajo que asumen en la escuela, van a tener que ser claros y explícitos en los argumentos y en la información que exponen, de modo tal que se hagan entender ya que probablemente haya allí personas que no estén totalmente familiarizadas con el enfoque que ustedes van a proponer e incluso se van a encontrar con personas que están en contra…

Texto [Amplía]

Ustedes saben que en la introducción va esa información: formular el propósito, así el que lo lee está enterado y anticipa en cierta medida con qué se va a encontrar. Entonces, formular el propósito del trabajo, anticipar los temas que van a abordar y también anticipar la organización que le van a dar al trabajo, es decir, mencionar los temas y... van a ser desarrollados en el siguiente orden: en primer lugar, en segundo lugar, en la estructura de organización que ustedes encuentren. Entonces la introducción debería contener: propósitos, los temas y la organización en que esos temas van a ser tratados.

(…)

Bueno, entonces tenemos: una introducción, el desarrollo del tema con esas dimensiones que tienen que estar y en el punto c) lo que tendrían que estar planteando ustedes es una conclusión, donde

retomen o sinteticen la información que expusieron, las vinculaciones que establecieron y ofrezcan un cierre al trabajo, ¿sí?

En la medida en que se limitó a leer el texto de la consigna, P2 no configuró otro tipo de intervención que proporcionara más especificaciones orientadoras para los estudiantes. Leyó la versión escrita de la consigna sin incluir comentarios adicionales. Al finalizar la lectura expresó:

Y a continuación tienen la bibliografía que ustedes ya han trabajado, algunas de ellas todavía no porque hacen referencia a la temática que estamos abordando en el día de hoy, pero la mayoría de las temáticas ustedes ya la han leído.

¿Alguna pregunta en relación a esto? ¿Queda claro?

A continuación ofreció una recapitulación:

Lo que tienen que hacer es un trabajo escrito, individual, de cinco carillas, tienen los temas, tienen las partes que deben integrar ese trabajo escrito, la introducción, el desarrollo, cuáles son los tópicos que deben abordar... ¿les queda claro?"

Alumno: *"¿Se puede ir a consulta?"*

Docente: *"Al horario de consulta, por supuesto. Ustedes saben..."*

[Siguen algunas preguntas referidas al lugar y los horarios de consulta y aclaraciones sobre la el acceso los materiales bibliográficos].

Dado que no se observaron en esta presentación oral especificaciones adicionales, no resultó posible un análisis detallado, salvo decir que se realizó un encuadre muy global del trabajo que tenían que realizar los estudiantes. Como las intervenciones de P2 se limitaron a la lectura del texto de la consigna; se ha considerado que son indicativas de *repetición* de la información que establece la versión escrita de la consigna. Para mostrar los tipos de intervención de cada profesor, se elaboró la Tabla 5.8.

Tabla 5.8. Tipos de intervenciones de los profesores respecto de las exigencias de la consigna					
Dimensiones		**Contexto de producción**	**Producto escrito**	**Profesores**	
				P1	**P2**
Productores		Estudiantes	Asesores psicopedagógicos	X	Lectura del texto de la consigna y recapitulación sintética
Destinatarios		Profesores	Asistentes a un encuentro	X	
Propósito		Evaluación	Presentar una posición respecto de la alfabetización inicial	X	
Texto		Parcial (síntesis discursiva) Extensión: 5 carillas	Informe profesional (síntesis discursiva) Extensión: 5 carillas	X	
Condiciones de producción	Espaciales	Actividad domiciliaria Elaboración individual	No se especifican		
	Temporales	Plazo estipulado: un mes		X	

En la Tabla anterior se observan marcadas diferencias en relación a las pautas formuladas por los dos profesores. Mientras que casi todas las ofrecidas por P1 se orientaron hacia lo que se solicitaba en la consigna, tanto respecto del contexto de producción como del producto escrito, las explicitadas por P2 apuntaron a una aproximación global y general, sin mayores particularidades en los comentarios.

Es importante el análisis realizado por el hecho de que las indicaciones, comentarios, aclaraciones, ampliaciones de la consigna, como lo hizo P1, pueden haber tenido alguna influencia en el modo en que los estudiantes entendieron la tarea y el tipo de procedimientos que pensaron deberían emplear para afrontarla. Siendo la consigna un instrumento disponible al profesor para orientar el esfuerzo cognitivo y las estrategias de aprendizaje, es muy probable que esa orientación termine, finalmente, afectando al producto. Pero para que las sugerencias aportadas por los docentes cumplan su función es necesario pensar a la consigna como un marco de referencia compartido entre profesores, para favorecer un asesoramiento lo más homogéneo y uniforme posible; marco de referencia que también deberá ser compartido con los estudiantes; una suerte de negociación o contrato didáctico.

De no ser así, quizás quienes hayan recibido unas especificaciones más ajustadas se vean favorecidas por haber logrado una comprensión más clara de la tarea, como puede ocurrir con los estudiantes de P1, quedando en desventaja los que no las recibieron, como puede ocurrir con los estudiantes de P2. Además, en tanto la calidad del trabajo final tiene consecuencias para la acreditación de la materia, la cuestión se torna todavía más espinosa, porque en alguna medida podría atribuirse a la ausencia de apoyo o a un apoyo algo inadecuado o confuso la descalificación del informe.

En interesante analizar si la evidente diferencia entre P1 y P2 en las pautas orientadoras brindadas a los alumnos, ha tenido alguna consecuencia -positiva o negativa- en el conjunto de las acciones en las que se implicaron las alumnas, sobre todo si se supone que la tarea ha presentado dificultades especiales. Es por ello que resulta relevante analizar la dificultad de la tarea en sí misma, de acuerdo a parámetros especialmente creados con tal propósito.

4. Grado de dificultad y nivel de procesamiento implicado en la tarea

El tratamiento de las características estructurales de la tarea se aborda en función de las dos dimensiones especificadas en el Capítulo IV: el grado de dificultad y el nivel de procesamiento. En lo que sigue se discriminan las variables implicadas en ambas dimensiones, las cuales se adoptan como categorías para el análisis de la consigna.

4.1. Grado de dificultad

Se determinó el grado de dificultad que la tarea de escritura supone, tomando en consideración el texto escrito de la consigna tal como fuera presentado a los estudiantes, de acuerdo a las siguientes dimensiones de análisis que fueron explicadas en el Capítulo IV: familiaridad con la temática o contenido, especificaciones sobre el contenido, especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales, unidad de composición y familiaridad con la estructura textual, y se reproducen en la Tabla 5.9.

4.1.1. Familiaridad con la temática o contenido

Para la producción del informe solicitado a los estudiantes, se especificó la bibliografía a la cual deberían recurrir para la elaboración del escrito. Los temas que se tratan en los materiales de referencia habían sido analizados y discutidos en clase, lo que permite suponer que la temática sobre el cual los

Tabla 5.9. Dimensiones de análisis del grado de dificultad de la tarea*

Dimensiones	Nivel de complejidad	
	Menor	Mayor
Familiaridad con la temática o contenido	Tema conocido, próximo, personal	Tema desconocido, alejado, impersonal
Especificaciones sobre el contenido	Orientadoras y flexibles	Ausencia o escasez
Especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales	Orientadoras y flexibles	Numerosas y muy precisas, ausencia o escasez
Unidad de composición. Longitud	Expresiones aisladas y de escasa longitud (palabras, oraciones)	Textos con unidad, integración y mayor longitud
Familiaridad con la estructura textual	Estructura narrativa	Estructura expositiva

*Elaborado en base a Miras, Solé y Castells (2000)

estudiantes tenían que escribir era relativamente familiar; por lo que dispondrían de conocimiento previo relevante para la tarea. Sin embargo, es necesario reconocer que los estudiantes tenían que desarrollar un tema que aun no dominaban y sobre el que se encontraban en pleno período de aprendizaje. Es lógico admitir que incrementa la dificultad el hecho de escribir un documento que implica una tarea de síntesis sobre un tópico al cual los alumnos recién se estaban aproximando.

4.1.2. Especificaciones sobre el contenido

En relación a esta dimensión, la consigna de escritura expresaba que el desarrollo del tema habría de incluir las siguientes cuestiones, aunque no necesariamente abordadas punto por punto en el orden especificado:

- La escritura como objeto a enseñar: cómo se concibe la lengua escrita.

- El alumno en tanto sujeto que aprende a escribir: concepción general del aprendizaje, consideración de los procesos constructivos involucrados en la adquisición del sistema de escritura.
- Sistematización de los lineamientos didácticos para enseñar a escribir.

Estas especificaciones ofrecidas en la consigna contribuirían a reducir la ambigüedad y a atenuar el nivel de complejidad de la tarea. Además, en la presentación oral de la consigna en clase, en relación al contenido P1 ofreció orientaciones, recordando los temas tratados con anterioridad en el desarrollo del curso que se vinculaban y debían ser retomados para la realización de la tarea.

4.1.3. Especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales

En la consigna escrita ofrecida a los estudiantes, se especificaron cuestiones referidas al producto esperado y a los criterios de evaluación; como tales se supone que contribuyeron a delimitar el espacio del problema retórico a una situación particular (aunque simulada). Ofrecieron guías a los estudiantes sobre las características de la tarea a realizar (producto esperado), así como para contextualizarla, reduciendo la ambigüedad y arbitrariedad de la misma. La indeterminación de la situación retórica se reduce asimismo en la parte de la consigna que ofrece especificaciones respecto de las características de los destinatarios de la tarea. Sin embargo, son menos evidentes las orientaciones de tipo procedimental (pasos u operaciones para la realización de la tarea); tampoco se ofrecen indicaciones acerca de lo que implica adoptar la posición enunciativa exigida (la de un profesional de la psicopedagogía) con la cual los estudiantes están poco familiarizados. Si bien las especificaciones respecto del producto esperado y los criterios de evaluación están formulados de manera más clara, lo que puede contribuir a disminuir el nivel de complejidad de la tarea, la ausencia de especificaciones procedimentales y más aún, la ausencia de ayudas explícitas para asumir la posición enunciativa exigida, añaden un nivel de dificultad notable a la tarea.

Sin embargo, en la presentación oral de la consigna, como se observó, P1 ofreció indicaciones que especificaban aún más la tarea. Éstas se refirieron a

orientaciones procedimentales, retóricas y contextuales. Respecto del contexto retórico, se proporcionaron ideas adicionales tratando de esclarecer la posición que los estudiantes deben asumir en la particular situación comunicativa presentada en la consigna: las características de los destinatarios del informe; propósito del informe que se solicita. Se supone que indicaciones de este tipo ayudarían a los estudiantes a delimitar el especio del problema y al producto esperado ya que reducirían la ambigüedad y arbitrariedad de la tarea.

4.1.4. Unidad de composición. Longitud

La tarea solicitada supone la producción de un texto extenso de cinco páginas con unidad estructural, cuya producción exige la intervención de estrategias de organización y elaboración del conocimiento. Desde este punto de vista, la complejidad de la tarea se acentúa.

4.1.5. Familiaridad con la estructura textual

El texto solicitado remitía claramente a una estructura expositiva, organizado en base a tres partes diferenciadas: introducción, desarrollo y conclusión. En este caso, se trataba de un texto expositivo con carácter de Informe; de manera que la familiaridad con la estructura textual no tiene que ver solo con el tipo de texto, sino con el tipo de texto concreto que se pide producir en la tarea. Tal como lo pusieron de manifiesto investigaciones citadas en el Capítulo I, en la universidad predominan tareas más simples (responder a preguntas) en relación a otras más complejas que demandan integrar información procedente de varias fuentes. La poca frecuencia de realización de este tipo de tarea en la trayectoria académica anterior de las estudiantes, permitió inferir que se les estaba demandando la elaboración de un texto cuya estructura les resultaba poco familiar; desde este punto de vista se vería acrecentada la dificultad para dar cumplimiento a lo requerido.

Aunque no esté presente en el trabajo de Miras, Solé y Castells (2000), al cual, como ya se dijo, se adoptó como marco de referencia para esta discusión, parece conveniente introducir nueva una dimensión como un elemento adicional de dificultad: la que plantea la falta de una correspondencia estricta entre el estudiante y el asesor psicopedagógico como productor del informe. El

hecho que los estudiantes no dispusieran de experiencia previa en la escritura de documentos desde el punto de vista de la posición que se les solicitaba asumir, ni siquiera tal vez hubieran construido una representación ajustada de la figura del profesional al que se aludía, condujo a pensar que la tarea presentaba otro obstáculo para le resolución de la consigna.

La condición Especificaciones sobre el contenido reducirían la complejidad de la consigna; las otras cuatro: Familiaridad con la temática o contenido, Especificaciones procedimentales, retóricas y contextuales, Unidad de composición, Familiaridad con la estructura textual contribuirían a incrementar su dificultad.

Atendiendo a las variables que definen el grado de dificultad de la tarea, se advierte que para resolverla es necesario desplegar las operaciones típicas de la síntesis discursiva que, como ya se señaló, requiere procesamiento intra e intertextual. De allí que interese indagar el nivel de procesamiento que exige.

4.2. Nivel de procesamiento

Para analizar el nivel de procesamiento implicado en la tarea, se recurrió a las dimensiones especificadas en el Capítulo IV, que se reproducen a continuación (Tabla 5.10).

La consigna que debían completar los estudiantes de la muestra solicitaba la elaboración de un informe que, incluyendo determinados tópicos extraídos de diversos materiales bibliográficos, sistematizara los lineamientos del enfoque constructivista de alfabetización inicial. El mismo debía respetar las características de un texto formal pensado para ciertos destinatarios. El texto exigía que la información se presente de manera integrada, que exhibiera precisión y claridad en los argumentos que se exponían, se ajustara a las dimensiones propuestas para el tratamiento de los temas y evidenciarapertinencia de la información que se trataba.

Específicamente se requería el establecimiento de relaciones internas entre elementos o informaciones preexistentes y explícitas, que estaban dados por materiales bibliográficos consignados. Esta indicación suponía organización y

reorganización en el que la elaboración de información ocupaba un lugar central. Desde este punto de vista, la tarea solicitada exigía un nivel de procesamiento cognitivo más profundo que la simple reproducción literal de los textos fuente. Requería organizar, reorganizar y sintetizar información explícita de las fuentes bibliográficas y elaborar inferencias para conectar sus elementos, tanto como integrar información de diversas fuentes. El tipo de consigna proporcionada no admitía la reproducción o copia literal de las fuentes consultadas ni la yuxtaposición de información, tarea que podría resolverse

Tabla 5.10. Nivel de procesamiento cognitivo implicado en la tarea*

Tarea	Exigencia cognitiva	Nivel de Procesamiento	Propósito	Estrategia
Reproducir	Reproducción literal de una información	Superficial	Incremento del conocimiento	Reproductiva
Organizar / reorganizar en condiciones establecidas	Relacionar informaciones dadas ofreciendo guías y orientaciones	Procesamiento profundo en grados diversos	Significado Comprensión en grados diversos	Elaboración y organización del conocimiento en grados diversos
Organizar / reorganizar en condiciones opacas	Relacionar informaciones dadas sin guías ni orientaciones			
Generar en condiciones establecidas	Inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, para lo cual se ofrecen guías y orientaciones			
Generar en condiciones opacas	Inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, sin guías u orientaciones			

*Elaborado en base a Miras, Solé y Castells (2000)

apelando a estrategias de procesamiento más superficial. Se reproduce la Tabla 5.11 que combina los criterios del grado de dificultad y del nivel de procesamiento cognitivo (Elaborado en base a Miras, Solé y Castells, 2000).

Adoptando como referencia los parámetros previamente expuestos, se puede inferir que la tarea solicitada a los estudiantes en la consigna que se analiza supone realizar la tarea en condiciones presentes en lo referido a las especificaciones sobre el contenido, especificaciones que incrementan la familiaridad con el contenido y especificaciones contextuales y retóricas

Por otra parte, supone la resolución de la tarea en condiciones menos precisamente definidas como las que se refieren a los procedimientos de realización, que son escasos; a la posición enunciativa, para la que no se ofrecen indicaciones; la unidad textual, que es de elevado nivel de composición, la insuficiente familiaridad con el contenido y al tipo de texto que es expositivo y de presencia habitual en los escenarios académicos universitarios, pero acerca de la que raramente se reflexiona y menos aún se enseña dado que se la considera una habilidad ya aprendida.

La tarea parece situarse, en consecuencia, en un punto intermedio entre el Nivel II y el Nivel III. En consideración de tales características, se podría afirmar que la consigna presentada a los estudiantes es indicativa de un *grado de dificultad media* y de *un nivel de procesamiento profundo* tendiente a la construcción del significado y a la comprensión, y a la organización y elaboración del conocimiento.

En este capítulo se trataron las cuestiones vinculadas a las características de la tarea, que incluyó el análisis de la bibliografía de lectura obligatoria. Se analizó la consigna considerando el contexto de producción (consigna) y el producto escrito solicitado (tarea); posteriormente, se ofreció información sobre las modalidades con que los docentes presentaron y explicaron, o no, la consigna y se analizaron las dimensiones que permitieron estimar el grado de dificultad y el nivel de procesamiento cognitivo involucrados en la tarea.

Si bien el tratamiento de este tópico resulta interesante para obtener una perspectiva de la tarea solicitada, es un tanto limitado si se toma en consideración el conjunto de variables que matizan y problematizan la concepción de la tarea que construyen las personas, tanto las que la solicitan como las que las tienen que realizar. Además, como sostienen Solé, Mateos,

Miras, Martín, Castells, Cuevas y Gràcia (2005, p. 343) “el estricto `análisis de tareas´ (…) es poco coherente con una visión constructivista del aprendizaje y de la enseñanza, cuya comprensión exige contar con las representaciones que construyen sus protagonistas y su impacto en los procesos implicados en la construcción de significados”.

Desde tales perspectivas, los dos capítulos siguientes están dedicados al estudio de esas representaciones; se incorpora el análisis psicológico, es decir, lo que la tarea implica para quienes la conciben (los profesores) y quienes tienen que completarla (los estudiantes). Específicamente, se trata indagar si hay coincidencias/divergencias en el modo en que se representaron la consigna los profesores, en el modo en que construyeron la representaron de la tarea los estudiantes y el grado de acuerdo/desacuerdo entre dichas interpretaciones.

Tabla 5.11. Grado de dificultad y nivel de procesamiento implicado en la tarea

Grado de dificultad		Nivel de procesamiento						
		Tarea	Exigencia cognitiva	Nivel de complejidad		Nivel de Procesamiento	Propósito	Estrategia
Menor dificultad *Condiciones presentes*	Familiaridad con el contenido Especificaciones sobre el contenido, procedimentales, retóricas y contextuales Escaso nivel de composición Familiaridad con la estructura del texto	Reproducir	Reproducción literal de una información	I	Escasa	Superficial	Incremento del conocimiento	Reproductiva
Mayor dificultad *Condiciones opacas*	Escasa familiaridad con el contenido Ausencia de especificaciones sobre el contenido, procedimentales, retóricas y contextuales Elevado nivel de composición Ausencia de familiaridad con la estructura del texto	Organizar / reorganizar en condiciones establecidas	Relacionar informaciones dadas ofreciendo guías y orientaciones	II	Media	Procesamiento profundo en grados diversos	Significado Comprensión en grados diversos	Elaboración y organización del conocimiento en grados diversos
		Organizar / reorganizar en condiciones opacas	Relacionar informaciones dadas sin guías ni orientaciones	III				
		Generar en condiciones establecidas	Inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, para lo cual se ofrecen guías y orientaciones	IV	Elevada			
		Generar en condiciones opacas	Inferir y aportar conocimientos nuevos no presentes en la información dada, sin guías u orientaciones	V				

CAPÍTULO VI

LA CONSIGNA Y LA TAREA EN LA CONCEPCIÓN DE LOS PROFESORES

En el capítulo precedente se abordó un estudio de los aspectos relacionados a las características externas y formales de la tarea. En referencia a ello, para esa indagación se consideró tanto el contexto de producción (consigna) como el producto escrito solicitado (tarea), como así también las dimensiones que permiten estimar el grado de dificultad de la tarea y el nivel de procesamiento cognitivo y involucrado. Atendiendo a las vicisitudes cognitivas que tienen lugar a la hora de concebir, imaginar o interpretar una tarea de escritura; es necesario explorar la forma en que se la representan los actores involucrados, entendiendo por representación a la conceptualización de una actividad de escritura en una situación determinada (Castelló, 2007), o sea, a la explicitación verbal de la acción o secuencia de acciones involucradas.

Vale la pena abordar esta cuestión ya que la construcción de la representación de un problema poco definido, como lo es la escritura, es un proceso que puede dar lugar a diversas interpretaciones. En consecuencia, es muy probable que no haya una interpretación unívoca de la consigna no sólo entre los alumnos sino también entre los profesores, como lo muestran las investigaciones a las que se aludió en el Capítulo 2, cuyos resultados revelan las notables divergencias de interpretación entre profesores de un mismo. Asimismo se describió a la representación de una tarea como un proceso esencialmente dinámico, poco estable, susceptible de modificarse, a veces de manera inadvertida, en el transcurso del tiempo y por diferentes razones. Desde tales perspectivas, este capítulo y el siguiente están dedicados al estudio de esas representaciones; es decir, lo que la tarea implica para quienes la concibieron y quienes tenían que resolverla. Específicamente se trató de indagar si hay coincidencias/divergencias entre los profesores, entre profesores y estudiantes y entre estudiantes y el grado de acuerdo /desacuerdo entre las representaciones de la consigna.

Ateniendo a los objetivos, hipótesis de la investigación y al marco teórico

adoptado, el diseño contemplaba la realización de entrevistas a profesores y estudiantes con la intención de detectar sus respectivas representaciones de la consigna. En función la representación entendida como conceptualización, se esperaba que las conversaciones mantenidas en las entrevistas permitieran acceder al modo en que fue concebida e interpretada la tarea.

Como se anticipó en el Capítulo IV, los profesores fueron entrevistados en dos oportunidades: una anterior y otra posterior a la realización de la actividad solicitada, con un intervalo de aproximadamente un meses entre una y otra. Vale la pena recordar que el propósito de la primera entrevista era recoger información acerca del objetivo y la importancia que le asignaban a la tarea en relación con el aprendizaje, los procesos de pensamiento que pretendían estimular, las dificultades que los alumnos supuestamente enfrentarían, las expectativas respecto del trabajo de los estudiantes y los aspectos que privilegiaban en la evaluación del texto: ya sea el tratamiento del contenido, ya sea la estructura, organización y coherencia del escrito. La segunda entrevista tenía como propósito indagar si los trabajos de los estudiantes respondieron a los objetivos de la tarea tal como fueron concebidas por los docentes, los obstáculos que efectivamente se presentaron a los alumnos, a las expectativas en relación a los procesos de pensamiento y de aprendizaje supuestamente involucrados. Del mismo modo, se indagó acerca del resultado de la evaluación, como así también de las propiedades que exhibían los informes de los estudiantes respecto del grado de elaboración, comprensión e integración de la información de los textos fuente.

En otros términos, interesaba explorar, a partir de la representación de los docentes, cuáles eran los aspectos que consideraban relevantes a la realización de la actividad solicitada, determinar hasta qué punto tuvieron en cuenta esos aspectos en sus respectivas representaciones de la tarea y, en el caso de tenerlos en cuenta, si existían coincidencias o diferencias entre ambos. Este análisis es de relevancia porque se supone que las diferencias de representación de la tarea entre los profesores pueden conducir a dar énfasis a distintos componentes de la actividad en la orientación que ofrecen a los estudiantes como así también en los aspectos que se evalúan en los trabajos ya finalizados.

Como ya se dijo, las similitudes y variaciones en la interpretación se analizan entre profesores, entre profesores y las estudiantes y entre estudiantes. Para posibilitar el análisis comparativo, se elaboró un sistema único de dimensiones en base al cual se analizó el conjunto de esas representaciones, excepto la correspondiente al ítem 9 que se aplica solo a los profesores. El **objetivo** de este capítulo es indagar la representación de la consigna en el pensamiento de los docentes. Para ello, en primer lugar se ofrece una síntesis de las dimensiones de análisis que fueron explicitadas en el Capítulo IV (Tabla 6.1).

Teniendo en cuenta las dimensiones se analiza el modo en que los profesores conceptualizaron la tarea tratando por separado la primera y segunda situación de indagación y procediendo luego a un análisis comparativo. Así mismo se reproducen fragmentos de las voces de los informantes que ejemplifican las descripciones e interpretaciones que se realizan. Los datos de las entrevistas se amplían y completan con información obtenida de las ocasiones en que las estudiantes solicitaron orientaciones que las ayudara en la resolución de la tarea.

1. La consigna y la tarea en la concepción de los profesores en la primera entrevista

1.1. Posición enunciativa

En relación a la posición enunciativa de los estudiantes, el análisis de las respuestas brindadas por los profesores permite sostener que ambos encuadraron claramente la actividad como una instancia de evaluación entre otras en el desarrollo del curso. Desde ese punto de vista, estuvo contemplada la visión de los alumnos -en calidad de productores del texto solicitado- como estudiantes que cumplen con la obligación de rendir un parcial de evaluación, como así también la posición enunciativa que se les solicita asumir como psicopedagogos en la elaboración del informe que, al parecer, son de igual importancia en la resolución de la actividad.

Tabla 6.1. Dimensiones de análisis de la representación de la consigna –Estudiantes y profesores
1. Representación de la posición enunciativa de los estudiantes 1.1.Considera los dos planos de la posición enunciativa: estudiantes y psicopedagogos 1.2. Considera solo la posición enunciativa de estudiantes 1.3. Considera solo la posición enunciativa de psicopedagogos 1.4. No considera ningún plano de la posición enunciativa
2. Representación de los destinatarios del escrito 2.1. Considera los dos grupos de destinatarios implicados: docentes y asistentes a reunión de discusión 2.2. Considera solo a los docentes como destinatarios 2.3. Considera solo a los asistentes a la reunión de discusión como destinatarios 2.4. No considera a los destinatarios
3. Representación de los propósitos del escrito 3.1. Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos 3.2. Elaborar un informe para convencer a una audiencia
4. Sentido de la tarea 4.1. Evaluación 4.2. Comprensión 4.3. Aprendizaje
5. Representación de los temas a desarrollar 5.1. Considera todos los temas centrales a tratar en el informe 5.1.1.Representación general de los temas (solo mención) 5.2.2.Formulación de enunciados específicos en relación a los temas a tratar 5.2. Considera o enfatiza solo alguno de los temas centrales 5.2.1.Representación general de los temas mencionados 5.2.2.Formulación de enunciados específicos en relación a los temas mencionados 5.3. No especifica los temas centrales a tratar en el informe
6. Representación del tipo de texto a escribir 6.1. Explicativo 6.2. Argumentativo 6.3. Expositivo-explicativo 6.4. Argumentativo-explicativo
7. Representación de los criterios de evaluación 7.1.Consideaciónde las dimensiones propuestas para el tratamiento de la información 7.2. Pertinencia de la información que se presenta 7.3. Precisión y claridad conceptual 7.4. Grado de Integración y vinculación de la información logradas en el informe 7.5. Atención a pautas formales de presentación (citas, referencias bibliográficas, convenciones ortográficas, etc.)
8. Representación de las dificultades para realizar la tarea de síntesis 8.1. Dificultades anticipadas antes de realizar la tarea (1ª Entrevista) 8.2. Dificultades efectivamente encontradas para resolver la tarea (2ª Entrevista) 8.3. Correspondencia entre las dificultades anticipadas y encontradas
Profesoras
9. Expectativas respecto del grado de elaboración del informe 9.1. Reproducción de la información 9.2. Organización de la información 9.3. Transformación de la información

1.1. Posición enunciativa de los estudiantes como productores del texto	
Estudiantes y psicopedagogos	*En el contexto general de aprobación de la materia están las cuestiones formales que hacen a marcar quien permanece en condición de regular y quien aspira todavía a la cuestión de la promocionalidad de la materia, para la cual están establecidas las pautas; no puede obtener menos de seis puntos en esta instancia. [El trabajo] vale como un parcial que decide en este momento, todavía no, pero sumadas las otras instancias de la asignatura, va a decidir la continuidad o no [de los alumnos] en la asignatura (P1).*
	Nosotros en el programa de la materia hemos anunciado que van a tener cinco evaluaciones escritas porque son dos del Módulo de Didáctica de la Lengua y una en cada una de los otros módulos. Así que me parece que tiene que ver con la condición en que los alumnos cursan la materia que es lo que anunciamos en el programa. Evidentemente esto sería aprobar una parte de la materia (P2).
	(…) la intención es empezar a pensar además, en cuanto al aprendizaje del contenido temático, empezar a pensar en esos contenidos desde el perfil profesional, o desde la formación específica, este que estamos intentando promover en esta carrera que es psicopedagogía. (…) Lo de la situación ficticia tiene que ver con empezar a pensar esos contenidos desde el lugar del psicopedagogo (P1).
	En esta tarea particular, a mí me parece interesante poder situarlos a ellos [los alumnos] desde un rol específico…asignarles un rol para que puedan pensar la tarea de escritura (…) La actividad cognitiva fundamental va ligada a la función que estamos adjudicando al rol del psicopedagogo y para eso [los alumnos] van a tener que generar ideas en relación a ese rol, organizarlas en función de los temas que les estamos pidiendo… (P2).

1.2. Destinatarios del escrito

Se advierte asimismo coincidencia entre los profesores, aunque parcial, respecto de los destinatarios del escrito. Ambos tomaron en consideración la perspectiva del trabajo como dirigido a ellos en calidad de docentes, pero solo P1 aludió también a la audiencia conformada por los asistentes al supuesto encuentro de discusión planteado en la consigna.

1.2. Destinatarios del escrito	
Docentes	*(…)… es una tarea evaluativa y es un parcial, [para] controlar cuál ha sido el aprendizaje de la temática que hemos abordado en el módulo Didáctica de la Lengua, (…) (P2).*
Docentes y asistentes al encuentro	*[Intentaría ver si el texto que los alumnos están ofreciendo de alguna manera se inserta dentro en esa situación comunicativa ficticia [planteada en la consigna] y posicionándome desde ese lugar ver si un lector podría entender mínimamente las explicaciones que se están ofreciendo (P1).*

1.3. Propósito del escrito

En relación al propósito del escrito, está presente por parte de ambas docentes el de demostrar los conocimientos adquiridos.

1.3. Propósito del escrito	
Demostrar los conocimientos adquiridos	*el objetivo que nosotros tenemos que de última es evaluar en una tarea parcial la asignatura (…)… es una tarea evaluativa y es un parcial, [para] controlar cuál ha sido el aprendizaje de la temática que hemos abordado en el módulo Didáctica de la Lengua, (…) (P2).*
	…[que las alumnas] pongan en evidencia lo que han leído, de que han estudiado el material (P1).

1.4. Sentido de la tarea

Respecto del sentido de la tareas se evidenció la intención de ambos profesores por originar una reflexión sobre el rol profesional, pero se verifica entre uno y otro un matiz algo diferente en relación al aprendizaje. Si bien P2 sostuvo el control del aprendizaje como propósito, P1 se inclinó por el de promover el aprendizaje conceptual tanto como de la producción de textos escritos; además, este profesor reconoció explícitamente el valor de la escritura como instrumento de aprendizaje.

1.4. Sentido de la tara	
Promover el aprendizaje	*(…) además de ayudar a organizar la información teórica que uno les pueda estar brindando a los alumnos [el trabajo] sirve también para controlar el aprendizaje que están haciendo los chicos.* *En este caso la tarea de escritura tiene que ver con una tarea de evaluación, pero en casos en que [solicitamos] tareas de escrituras me parece que tiene que ver esencialmente con el aprendizaje que puedan hacer del tema que están abordando [los alumnos] (P2).*
	Promover el aprendizaje sobre un contenido temático específico desarrollado en la asignatura (…) Me parece que al mismo tiempo que puedan aprender ciertas cosas respecto de la producción del lenguaje escrito en términos del aprendizaje de la formulación lingüística adecuada, a la tarea de escritura la entiendo como un medio, una actividad a partir de la cual espero sinceramente que provoque algún aprendizaje en los alumnos y que a partir de la resolución de esta tarea, (…), de alguna manera realmente signifique un avance en términos de conocimiento, de aprendizaje en relación a la temática. (P1).

1.5. Temas a tratar en el informe

Atendiendo a los temas a tratar, se observa coincidencia entre ambos profesores en relación a los temas a ser tratados en el informe. Si bien aludieron al proceso de organización de la información de las fuentes, P1se representó, por una parte, el posible criterio de organización en base al modo en que los contenidos fueron presentados y trabajados en el transcurso de las clases y, por otra, indicó las restricciones temáticas que eran necesarias para el encuadre del informe dentro de los parámetros requeridos.

1.5. Temas a tratar	
Todos los bloques	*Lo más importante [de esta actividad] es el desarrollo teórico, que [los alumnos] puedan organizar la información conceptual, teórica, que está concentrada en el apartado b de la consigna, (…) atendiendo, de alguna manera, a esos tópicos que nosotros le marcamos en la consigna. Yo espero que [el trabajo] esté al menos, de máxima, organizado atendiendo a los puntos que se señalan acá [en la consigna](P2)*
	… lo que nosotros hemos utilizado como organizador en las clases, (…), en términos de este triángulo didáctico, con estos tres componentes, docente, alumno y contenido, que a su vez son las dimensiones que aparecen en la consigna, va a actuar de manera muy fuerte para organizar finalmente el informe. A lo mejor adoptan este esquema como organizador general, (…) pero aún dentro de esa organización prestada o la que ellas adopten pueden reorganizar la información en relación a esas temáticas (…) [vinculando] esos tres componentes que pueden aparecer como estructuradores del informe (…) no esperábamos en este trabajo que describieran el proceso evolutivo, los cinco niveles de adquisición del sistema alfabético (P1).

1.6. Tipo de texto a escribir

En la dimensión referida al tipo de texto a escribir no es posible la comparación entre los profesores, ya que la caracterización del mismo como expositivo-explicativo que hace P1, no es contemplado por P2, quien no hace referencias que permitan caracterizar algún texto en particular.

1.6. Tipo de texto a escribir	
Expositivo Explicativo	*Los estudiantes tendrían que […] generar un texto que, a mi criterio, podría asumir una secuencia argumentativa o bien básicamente informativa explicativa (P1).*

1.7. Criterios de evaluación

Los criterios de evaluación están indicados en el protocolo de la consigna. A ellos remite la P2 cuando se la interroga acerca de esta cuestión, sin ofrecer especificaciones más detalladas de los mismos. En cambio P1, ante una pregunta similar, amplía las consideraciones al tiempo que alude a procesos más complejos que entiende se deben tener en cuenta al momento de evaluar: además de claridad y precisión conceptual y pertinencia e integración de la información, añade la justificación los enunciados que los alumnos desarrollen en el informe.

1.7. Criterios de evaluación	
Todos (sin especificar)	*Nosotros hemos puesto los criterios de evaluación en la consigna. Obviamente vamos a respetar estos criterios que aparecen acá, en la consigna, porque son los que hemos explicado, bueno, y de alguna manera es el contrato didáctico. (…) Me explayé explicándoles [a las alumnas] estos criterios de evaluación, pero respetando estos criterios [que están en la consigna] por supuesto (P2).*
Pertinencia Claridad y precisión conceptual	*Incluir información necesaria, que abarque las dimensiones que habíamos acordado; (…) que las cuestiones que se traigan a colación para el tratamiento de un determinado tema sean pertinentes (…) La claridad con la que expongan la información, que no haya distorsiones conceptuales y además el grado de vinculación y de integración que puedan establecer. (…) El grado de explicitación de los enunciados, porque por ahí también pasa que plantean enunciados muy generales, y eso está puesto al final de la consigna, que tienen que ser muy claras en las explicaciones, en los argumentos que dan cuando tienen que presentar esta línea didáctica particular, (…) que permitan potenciar al lector, entender cuál es el significado de ese enunciado (P1).*

1.8. Dificultades de los estudiantes para realizar la tarea de síntesis

Los profesores fueron capaces de identificar las principales dificultades que se presentarían a los estudiantes en la elaboración los trabajos escritos. Entre los principales se señalan, la comprensión de la consigna, en términos generales (P2) y con mayor grado de explicitación, las relacionadas con la comprensión de los textos fuente que restringen las operaciones de selección, organización e integración de la información (P1).

1.8. Dificultades de los estudiantes para realizar la tarea de síntesis	
Comprensión de la consigna	*[Algunos] alumnos van a mezclar cosas (…) y es posible que me encuentre con trabajos donde han hecho un listado de actividades, de propuestas; es decir, ese tipo de trabajos, de escritos que no van a tener una buena resolución (…) (P2).*
Comprensión de textos, organización integración	*Entiendo que es una tarea difícil; la dificultad viene dada por el hecho de que los alumnos tienen que apropiarse de nueva información, requiere de una lectura profunda de los materiales bibliográficos, tienen que sistematizar información provista por múltiples fuentes, integrar esa información a propósito del tema establecido en la consigna, (…) y [lograr] unidad, en sentido estricto [en el informe] (P1).*

1.9. Expectativas de las profesoras respecto al grado de elaboración del informe

Examinando las expectativas del grado de elaboración del informe, P1 esperaba que mediante la tarea tuviera lugar un proceso de reorganización y transformación de la información ofrecida por las fuentes bibliográficas y que los estudiantes activaran operaciones complejas como seleccionar, organizar, e integrar la información y reelaborarla con criterios personales. Aparentemente P2 restringió la exigencia de la tarea a la reproducción y organización de esa información; se puede considerar aparente porque en otro segmento de la entrevista, al considerar la posición enunciativa sostuvo que "la actividad cognitiva fundamental va ligada a la función que estamos adjudicando al rol del psicopedagogo y para eso [los alumnos] van a tener que 'generar' ideas en relación a ese rol, organizarlas en función de los temas que les estamos pidiendo…" Pero supuso que, finalmente, en los informes predominaría la reproducción literal sin establecer los nexos adecuados entre las partes del escrito.

2. Análisis comparativo de la representación de la consigna entre los profesores en la primera entrevista

En relación a la información empírica recogida, se puede decir que se manifiesta un acuerdo parcial entre los profesores.

En esta primera entrevista uno y otro coinciden en forma completa en dos de las dimensiones: posición enunciativa a asumir por los alumnos (estudiantes y

1.9. Expectativas de las profesoras respecto al grado de elaboración del informe	
Reproducción y organización de la información	*Espero que los alumnos reproduzcan esa información que aparece en los textos; la mirada mía va a estar un poco en ver cómo han podido organizar esa información, por supuesto que vamos a encontrar reproducción literal absoluta de los textos; y bueno, ver cómo lo pueden organizar dentro del texto de esta consigna, con este marco muy particular. Eso es, digamos, lo máximo que esperaría: que puedan organizar bien, atendiendo, de alguna manera, a esos tópicos que nosotros le marcamos en la consigna. Yo espero que [el trabajo] esté al menos, organizado atendiendo a los puntos que se señalan acá [en la consigna] (P2)*
Reorganización y transformación de la información	*(…) lo que espero es que haya una lectura profunda del material, que incluso está allí indicado…y que puedan seleccionar de allí, reelaborar esa información imprimiéndole un cierto carácter personal, más propio…que no tenga que ver con seleccionar citas puntuales y reproducirlas. Que les permita organizar el trabajo en su conjunto (…), Y después expectativas en torno a cómo pueden vincular estos tres componentes [contenidos, alumnos, docente] que estimo yo pueden aparecer como estructuradores del informe (P1).*

psicopedagogos) e información a incluir en el informe (todos los bloques), si bien P1 señaló asimismo las restricciones temáticas. Aunque ambos consideraron que el escrito estaba dirigido a ellos mismos en calidad de docentes, P1 incorporó desde un primer momento a los asistentes al encuentro como destinatarios, componente no señalado por P2. Del mismo modo, se observa una coincidencia parcial en relación a los propósitos de la actividad; los dos profesores tenían la intención de promover la reflexión sobre el rol del psicopedagogo, pero se pone de manifiesto algún matiz algo distinto en relación a la función que cada uno se adjudica como docente: P1 se propuso promover el aprendizaje tanto de los contenidos como los procesos de producción textual, reconociendo el valor de la escritura en la reestructuración de la información, a diferencia de P2 que aludió a su intención de controlar si los alumnos lograron aprender los contenidos que habían sido enseñados. Cuando comentaron los criterios de evaluación, ambos informantes hicieron referencia a ellos, por lo que parece que tenían presentes los especificados previamente. La diferencia está dada en que P2 refirió a ellos sin mencionarlos (indicando que estaban escritos en el texto de la consigna) en tanto que P1 se detuvo en ampliar la explicación; así, aludió a la pertinencia de la información, a la precisión conceptual a la integración y a la justificación de los enunciados, vinculándolos en su discurso en lugar de limitarse a la sola mención.

Las dificultades remiten a la comprensión de la consigna por los estudiantes, tal como lo anticipa P2, mientras que P1, al tiempo que no refirió a ese problema previó otros obstáculos vinculados a la interpretación de los textos de la bibliografía que les podía generar inconvenientes a la hora de sistematizar e integrar de la información y otorgar de coherencia al escrito.

La diferencia más importante entre los docentes se refiere al tratamiento de la información; si bien ambos esperaban que tuvieran lugar procesos de organización de los contenidos, P2 también admitió la posibilidad de reproducción de los mismos. En cambio, los procesos a los que apunta P1 son los de selección, integración, reelaboración de los contenidos de acuerdo a criterios personales y, en cuanto a la organización, señala que la misma puede consistir en la inclusión de un eje estructurador del trabajo.

3. La consigna y la tarea en la concepción de los profesores en la segunda entrevista

En función de las declaraciones de los docentes se puede afirmar que se evidencian algunos cambios en sus conceptualizaciones en la segunda entrevista. A diferencia de la primera, en la segunda se indagó si los trabajos de los estudiantes respondieron a los objetivos de la tarea tal como fueron concebidas por los docentes, si respondieron a las expectativas de éstos en relación a los procesos de pensamiento y de aprendizajes supuestamente involucrados y las dificultades que ello generó en los alumnos. Además se indagó acerca del resultado de la evaluación, como así también de las propiedades que exhiben los informes de los estudiantes respecto del grado de elaboración, comprensión e integración de la información de los textos fuente.

3.1. Posición enunciativa

En relación a la posición enunciativa de los estudiantes como productores del texto, P1 dejó de considerar la que debían asumir los estudiantes como profesionales de la psicopedagogía, como sí lo hizo P2, quien lo anticipó como exigencia en la primera entrevista y lo reiteró como manifestación de una dificultad en la segunda.

3.1. Posición enunciativa de los estudiantes como productores del texto	
Estudiantes y Psicopedagogos	*[…]… [Los estudiantes] no podían posicionarse como psicopedagogos, (…) prácticamente no atendieron a esa cuestión (P2).*
Estudiantes	*….la nota establecida en las evaluaciones parciales, entre otros criterios, es uno de los requisitos a considerar para definir* [la] *condición de regular o promocional*[5] *[en la materia] (P1)*

La preocupación de P2 por posicionar a los estudiantes en el rol profesional psicopedagógico y lograr que reflexionen sobre ello a la hora de elaborar el informe se ve ratificada en los diálogos que mantiene en las sesiones de tutorías.(Registro completo en Anexo VII).

Se observa que en el caso de 14mi, que es la profesora la que introduce la discusión respecto del rol profesional y lo hace en tres momentos:

> *Ahora, ¿tú piensas que la tarea del psicopedagogo es, digamos, el rol donde tú vas a ubicarte para realizar tu trabajo es de alguna manera la tarea profesional que vas a desarrollar en la escuela?,…*
>
> *….*
>
> *… ¿tú piensas que es darle indicaciones al docente, de qué tipo de actividades?, ¿A ti te parece que el psicopedagogo tiene que estar señalando el tipo de actividades?*
>
> *….*
>
> *Bueno, pero yo te estoy, este…, te estoy haciendo esta observación, ¿a ti te parece que el psicopedagogo, este…, le va a señalar a la maestra, le va a dar indicaciones a la maestra referida a qué actividades puntualmente tiene que desarrollar en la clase o el psicopedagogo… le puede estar dando criterios, principios?…*

No se pone de manifiesto en el texto del registro de las conversaciones que P1 haga referencia al rol profesional. Más aún, cuando 3MI inicia la consulta diciendo:

[5]Los términos “regular” y “promocional”, en las universidades argentinas, hacen referencia a condiciones de cursado de la materia.

Porque para mí, es que nosotros tenemos que plantear estrategias como psicopedagogos eh… para la… para enseñarle a escribir a los chicos…

La profesora deriva el planteo hacia otro tópico. Solo en dos ocasiones, lo hace de modo muy tangencial

… serían como los lineamientos didácticos que orientan la propuesta en general, que son como los grandes lineamientos que ustedes siempre van a tener en cuenta a la hora de ir al aula y de plantear un proyecto en particular.

…

Se supone que tú estás trabajando en esa escuela en esa línea….

3.2. Destinatarios del escrito

Respecto de los destinatarios del escrito, de manera similar a la dimensión anterior, los dos profesores plantearon como exigencia de la tarea en la primera entrevista y como evidencia de la dificultad de los alumnos tomar en consideración la potencial audiencia del trabajo, en la segunda. Pero P1 también consideró a los docentes como lectores del informe, ya que aludió a su función como calificadora del trabajo.

3.2. Destinatarios del escrito	
Docentes y asistentes al encuentro	*Asigno notas a los trabajos ya que en la signatura los alumnos tienen la posibilidad de acceder a la condición [de regular o promocional] (…) (P1).*
	Nadie se preocupó por quien iba a leer/escuchar este trabajo, tal vez por la situación ficticia [planteada en la consigna] (P2).
	[Se ha observado en los trabajos] ausencia de intentos de ajustarse a la situación comunicativa. (…) Los estudiantes tenían que adoptar un estilo adecuado a la situación comunicativa planteada (…) (P1).

3.3. Temas a tratar en el informe

Atendiendo a los temas a tratar en el informe, las dos profesoras señalan las deficiencias en el tratamiento de los temas por parte de las estudiantes; al afirmar que habían sido desarrollados de manera incompleta, se infiere que están considerando todos los bloques.

3.3. Temas a tratar en el informe	
Todos los bloques	*(…) no le asignaron al trabajo el peso adecuado a las cuestiones referidas a propuestas didácticas de alfabetización inicial (P2).*
	(…) [Se ha advertido en los trabajos] un tratamiento incompleto de cada uno de los tópicos solicitados en la consigna (…) un tratamiento inadecuado de las fuentes consultadas (P1).

3.4. Tipo de texto a escribir

En la dimensión referida al tipo de texto a escribir, nuevamente es P1 el que ofreció especificaciones de esta dimensión de la tarea, aludiendo a un texto de naturaleza expositivo-explicativa ajustado a la situación comunicativa planteada en el protocolo de la consigna y a los rasgos esenciales que el documento debía exhibir, para permitir que el mismo se presentara como un todo integrado que facilitara su comprensión por parte del potencial lector.

3.4. Tipo de texto a escribir	
Expositivo-Explicativo	*[Que el texto] ofreciera información pertinente, suficientemente explicada, con el desarrollo de enunciados que permitan hacer comprensibles las ideas plasmadas. …que esa exposición de información, tomada en su conjunto como así también en las transiciones entre párrafo y párrafo y entre los distintos temas, reflejara un nivel adecuado de integración, de articulación, (P1).*

3.5. Criterios de evaluación

En relación a los criterios de evaluación, los profesores afirmaron realizar una valoración cualitativa evidenciando que el tipo de señalamientos se corresponde con los criterios especificados en el texto de la consigna, tal como se desprende de los enunciados de los profesores en las entrevistas y de los comentarios escritos en los parciales. Conviene recordar, en primer lugar, los criterios de evaluación explicitados en el texto escrito de la consigna. Éstos refieren a: consideración de las dimensiones propuestas para el tratamiento del tema, pertinencia de la información, precisión y claridad conceptual de los contenidos y de las argumentaciones que se exponen, grado de integración y vinculación entre ellos y atención a las pautas formales de presentación (citas, referencias bibliográficas, convenciones ortográficas, etc.).

Un análisis de estos aspectos permite verificar que algunos de ellos claramente apuntan a operaciones que se han caracterizados como esenciales de la síntesis discursiva, sobre todo la referida a la integración de la información, en tanto que los restantes tiene que ver con la precisión conceptual y con los rasgos formales típicos de los discursos formales y el adecuado uso de las convenciones del lenguaje escrito. Es interesante detectar la importancia que los profesores, de acuerdo a sus declaraciones en la entrevista, asignaron a cada uno de ellos y la ponderación de estos ítems en la calificación final de los trabajos. Se reproducen a continuación fragmentos de las entrevistas que dan cuenta de los aspectos que las profesoras han privilegiado en la evaluación de los trabajos:

3.5. Criterios para la evaluación de los trabajos	
Dimensiones propuestas para el tratamiento del tema	*Grado de desarrollo de las explicaciones* (P1)
Selección/integración de la información	*Integración y selección de la información (P2)*
Integración de la información	*Rupturas en el tratamiento de la información (P1)*
Precisión conceptual	*Presencia/ausencia de errores conceptuales (P1 y P2)*
Pautas formales de los textos académicos	*Adecuación de las referencias a las fuentes consultadas…* *Adecuación en la transcripción literal de la bibliografía (P1)* *Pautas formales de presentación (citas, referencias) (P2)*
Convenciones del lenguaje escrito	*Redacción (signos de puntuación, errores ortográficos, de concordancia, de cohesión) (P1)*

En estas expresiones se advierte que ambos profesores coinciden en la evaluación de la integración de la información del mismo modo que la precisión conceptual y las pautas formales de los textos académicos, y en que ambos han obviado las cuestiones referidas a la organización de la información.

La diferencia entre ambos profesores radica en que P1 señala la necesidad de un mayor desarrollo de los tópicos en tanto P2 ha considerado la selección adecuada de los contenidos (pertinencia) y el empleo correcto de las convenciones del lenguaje escrito es solo considerado por P1.

3.6. Dificultades de los estudiantes

En relación a dificultades de los estudiantes, se destaca la ampliación del espectro de los obstáculos en esta segunda entrevista. Entre los principales se señalaron, con mayor o menor grado de explicitación, en primer lugar, las relacionadas con la claridad y precisión conceptual; en segundo lugar, con la comprensión de los textos fuente; en tercer lugar, con las operaciones características de la tarea de síntesis: selección, integración y organización de la información; en tercer lugar, con la necesidad de cumplir con pautas formales de presentación del informe como texto académico; finalmente, con los que tienen que ver con la comprensión de la consigna.

3.6 Dificultades de los estudiantes	
Comprensión de textos	*Fundamentalmente creo que (…) había lectura insuficiente de la bibliografía asignada. [No entendían a qué se refería] escritura como sistema de notación y de representación. No identificaban los temas de la consigna en la bibliografía (…) (P2)*
Claridad y precisión conceptual	*Los trabajos [contenían] errores conceptuales (P2)*
Selección de la información	*(…) quedó desbalanceado el trabajo respecto [de todos] (…) los temas que debían abordar. Problemas que tiene que ver con la selección de la información (P2)*
Integración de la información	*…[dificultades] que se ligan a presentar un planteo integrado de la información* *[Los textos evidencian] rupturas en el tratamiento de la información (P1)*
Organización de la información	*Los problemas que identifico, tomados los trabajos en su conjunto y que aparecen más acentuados en unos que otros, son dificultades vinculadas problemas de organización de las ideas… (…) (P1)*
Comprensión de la consigna	*Solicitaron mayor especificación o ampliación de la consigna (…) [Los estudiantes manifestaron] falta de claridad respecto de si lo que [se] debía elaborar era un proyecto didáctico, una propuesta pedagógica concreta, algo así como la planificación de una secuencia didáctica para implementar o que se haya implementado en el aula destinada a enseñar a leer y escribir en primer grado (...) (P2)*
	[Se puso de manifiesto] confusión en la interpretación de "planteo didáctico" y "propuesta didáctica"(P1)
Pautas formales de presentación del informe	*(…) no se citan fuentes, no se referencian autores… (P1)*
	Las [dificultades] se refieren a errores vinculadas con las pautas formales de presentación, referencias bibliográficas,… (P2)
	[He advertido] problemas lingüísticos puntuales (P1)

Examinando las respuestas de los profesores, se hace evidente que al referirse a las dificultades de los estudiantes, los docentes aluden a los problemas que encontraron en los informes, describiendo un cuadro más rico, matizado y amplio de los parámetros que consideraron para valorar los trabajos, los cuales no fueron mencionados cuando se los interrogó acerca de los criterios de evaluación.

P1 reiteró los obstáculos referidos a la integración y organización de la información ya mencionados en la primera entrevista, aunque omite la comprensión de textos y agrega problemas vinculados a la comprensión de la consigna y a las pautas formales de presentación del informe en la segunda entrevista. P2 reiteró de la primera entrevista los problemas vinculados a la comprensión de la consigna y agrega los vinculados a la comprensión de textos**,** a la claridad **y** precisión conceptual, a la selección de la información y a las pautas formales de presentación del informe.

En la primera entrevista no se encontró coincidencia entre los dos profesores respecto a las dificultades anticipadas: integración y organización de la información y comprensión de textos (P1); comprensión de la consigna (P2). En la segunda, coinciden en dos aspectos: comprensión de la consigna y pautas formales de presentación del informe. A pesar de esta coincidencia parcial, se puede afirmar que existe mayor correspondencia en las dificultades señaladas por P1 entre la primera y la segunda entrevista (mantiene dos y agrega dos) que P2 (mantiene una y agrega cuatro).

Si se recurre a las consultas efectuadas en las tutorías, es posible ampliar lo referido al tipo de orientaciones brindadas a los estudiantes de acuerdo al modo en que el docente se representó la tarea. Así, en la consulta de 3MI, atendida por P1, se observa el planteo de cuestiones vinculadas a la estructura del escrito.

La organización del escrito

> *Me quedé pensando en esta cuestión de que tú intentabas organizar la información así, estableciendo… comparaciones… ahí vas a tener que ser*

muy cuidadosa en, en la forma y en, y en los ejes o en las cuestiones que tú decidas…

(…)

Eliges la forma y anticipas, incluso, en la introducción de qué forma lo vas a hacer. Si tu alternativa es decir, primero presento la alternativa de enseñanza más ligada a enfoques tradicionales y después la perspectiva constructivista, tú ya lo anticipas ¿Si?

Y después ser cuidadosa en el orden en que presentas la información, los tópicos que vas tratando cuando presentas la tradicional y en ese mismo orden, o tener en cuenta esos mismos tópicos cuando vayas desarrollando la otra.

Pero se observa que la conversación gira también en torno a otras cuestiones

El propósito del escrito

Bueno, a ver, tú tienes formulado ahí un primer propósito…que tiene que ver como enmarcarte en esta situación comunicativa ficticia…

Me parece que por lo que estás diciendo, podrías decir que en función de eso tu propósito es hacer esta exposición ….estableciendo comparaciones entre prácticas vigentes actualmente y no incluidas en esta perspectiva constructivista y por otro lado marcar las características de los lineamientos constructivistas… ¿No? Estás hablando como de dos cosas ahí, de un propósito más personal en el marco de esta situación comunicativa y de cómo vas a organizar la información en el texto.

La elaboración de un plan para el texto

¿Y si hicieras primero un… un esquema por ejemplo de lo que sería el desarrollo de trabajo? ¿Y después en función de eso escribir algo en la introducción?

En esta conversación se pone de manifiesto la intención del profesor de que el estudiante atienda a cuestiones vinculadas al propósito del informe solicitado, que tiene que ver con la articulación del objetivo de dirigirse a una

audiencia con el otro personal que el alumno propuso para su trabajo y con la estructura del escrito tal como fue solicitado en la consigna; señalamientos que reflejan la concepción del docente acerca de los parámetros especificados: convencer a la audiencia como propósito y estructuración del texto en tres partes (Introducción, Desarrollo y Conclusión) sobre la base de un bosquejo previo.

3.7. Expectativas vinculadas al grado de elaboración del informe

Respecto del grado de elaboración del informe, se esperaba que los alumnos activaran operaciones complejas como las de seleccionar, reorganizar, integrar y sintetizar la información y reelaborarla con criterios personales; sin embargo, las características de los trabajos pusieron en evidencia que los sujetos apelaron de manera predominante a la estrategia más simple de reproducción y yuxtaposición.

3.7. Expectativas vinculadas al grado de elaboración del informe	
Organización/ reorganización de la información	*Lo que los alumnos hacen en general es cortar y pegar la información seleccionada en los textos de la bibliografía, entonces resulta un texto yuxtapuesto con cortes en la información y en la coherencia (…). Las estrategias que [los alumnos] debían poner en juego son la selección, interpretación y síntesis de la bibliografía (P2).*
Reorganización/ transformación de la información	*[Esperaba] que los alumnos fueran capaces de reorganizar el material contenido en las distintas fuentes en nuevo texto, el propio, con una organización diferente, una organización personal,… , los textos fueron elaborados a partir de la reproducción literal de los autores* *… [que el texto evidenciara] ajuste conceptual a las fuentes, sin caer en la reproducción literal ni el parafraseo deformante. Una de las estrategias más ampliamente utilizadas se vincula con la selección pertinente de información según los tópicos establecidos en la consigna; (…) también he apreciado intentos por otorgar una estructuración al informe: distintos apartados, generalmente ligados a los temas que tenían que desarrollar. Las estrategias menos frecuentes se ligan a aquellas que posibilitan un planteo integrado de la información (P1).*

4. Análisis comparativo de la representación de la consigna entre los profesores en la segunda entrevista

De las puntualizaciones especificadas se aprecia que los dos profesores coinciden en el propósito (demostrar los conocimientos adquiridos), y el sentido de la tarea (evaluación, comprensión, aprendizaje) y temas a tratar en el informe (todos).

Las diferencias se observan en las restantes dimensiones. Respecto del tipo de texto a escribir, al igual que en la primera entrevista, solo es especificado por P1. Respecto de los criterios de evaluación, si bien ambos coinciden en que evalúan integración de la información, claridad y precisión conceptual y pautas formales de los textos académicos, P1 también hace alusión a la estructura del escrito y los aspectos convencionales del lenguaje escrito.

En relación a las dificultades de los estudiantes para realizar la tarea, se encuentran ciertas coincidencias: las vinculadas a la comprensión de la consigna, a la claridad y precisión conceptual y a las pautas formales, pero P1 alude, además, a la organización e integración de la información y a problemas de orden lingüístico, en tanto P2 señala obstáculos ligados a la selección de la información y a la comprensión de los textos.

Si se examinan los problemas relacionados con la comprensión de la consigna, es notable el acuerdo entre los docentes, en el que ambos insisten por igual; es el referido al señalamiento que apunta a dejar claramente establecida a los estudiantes la diferencia entre lineamientos generales de alfabetización inicial y actividades específicas de enseñanza de la escritura en el aula y que lo que se solicita en la consigna es un tratamiento de los primeros. Del mismo modo, ambos admiten, que en lugar de plantear acciones didácticas concretas, sería aceptable la inclusión de ejemplos que ilustren y permitan comprender mejor aquellos lineamientos.

Quizás el mayor grado de discrepancia se detecta en las expectativas del grado de elaboración del informe. P1 enfatizó los procesos de transformación de la información; P2 pareció inclinarse, aunque no totalmente, hacia el polo de la reproducción de las fuentes. Cabría una observación que profundiza las diferencias; aunque no con total claridad, P2 reconoció la importancia de generar procesos de transformación de la información, sin embargo, opinó que era poco probable que los alumnos se comprometieran en operaciones de ese tipo. Desde el comienzo afirmó que esperaba encontrar en los escritos reproducción de las fuentes y, en la segunda entrevista, no hizo más que confirmarlo. Es distinta la posición P1, quien pareció ser más optimista respecto de los procesos de transformación que suponía la tarea desencadenaría; sin

embargo, después de leídos los trabajos escritos, afirmó encontrar la misma tendencia a la copia de enunciados o párrafos o ideas de los materiales de referencia, coincidiendo con su colega de la otra comisión.

5. Análisis comparativo de las diferencias de representación de la consigna entre la primera y la segunda entrevista

El análisis realizado permite, en síntesis, constatar mayor número de coincidencias que de diferencias entre los entrevistados, tanto en la primera como en la segunda entrevista. Matices diferenciales están dados por mayor énfasis y/o explicitación de unos aspectos u otros de parte de uno de los docentes (P1). Cuando las discrepancias se manifiestan, éstas a veces se encuentran aun entre la primera y la segunda situación de indagación al mismo profesor. Por una parte, se mencionan aspectos en la primera entrevista que se omiten o desdibujan en la segunda, como, por ejemplo, la posición enunciativa a asumir por los alumnos como productores del texto (P1), por otra parte, se advierte que no resulta fácil anticipar las dificultades de la tarea ya que éstas se señalan más detalladamente después de la lectura de los trabajos elaborados por los alumnos. La Tabla 6.2 sintetiza estas conclusiones.

Las diferencias, más o menos marcadas, que se detectaron en la forma en que los profesores entendieron la tarea, pareció conveniente estudiar hasta qué punto tuvieron en cuenta o consideraron los parámetros estipulados en la consigna; es decir, el grado de adecuación de la representación que construyeron. Para dicha exploración, se elaboró un conjunto de criterios que se explicitan en el párrafo siguiente.

6. Grado de adecuación de la representación de la consigna

En base a las dimensiones de análisis, se elaboró un conjunto de criterios para explorar a adecuación de la representación de la consigna por las mismas profesoras que la elaboraron, los que se presentan en la Tabla 6.3.

Sobre la base de esos criterios se establecieron las siguientes categorías que definen grados de mayor a menor adecuación.

Tabla 6.2. Diferencias en la representación de la consigna por los profesores entre la primera y segunda entrevista

Variables	Entrevistas			
	Primera		Segunda	
	Profesores			
	P1	P2	P1	P2
1.Posición enunciativa	Estudiantes y Psicopedagogos		Estudiantes	Estudiantes y psicopedagogos
2.Destinatarios	Docentes y asistentes	Docentes	Docentes y asistentes a reunión de discusión	
3.Propósito del escrito	Demostrar conocimientos			
4.Sentido de la tarea	Evaluación, comprensión, aprendizaje			
5.Temas a desarrollar	Todos			
6.Tipo texto a escribir	Expositivo-explicativo	No especifica	Expositivo-explicativo	No especifica
7.Criterios evaluación	Todos		Claridad, precisión conceptual Integración de la información Convenciones del lenguaje escrito Pautas formales	Claridad, precisión conceptual Pautas formales
8.Dificultades de los estudiantes	Integración de la información Comprensión de textos	Comprensión de la consigna	Claridad y precisión conceptual Organización de la información Integración de la información Comprensión de la consigna Pautas formales Convenciones del lenguaje escrito	Claridad y precisión conceptual Selección de la información Comprensión de la consigna Comprensión de los textos Pautas formales
9.Expectativas	Transformación de la información	Reproducción organización de la información	Reorganización/transformación de la información	Reproducción/organización de la información

Tabla 6.3. Criterios de análisis del grado de adecuación de la representación de la consigna que construyeron los profesores

Dimensiones	Grado de adecuación de la representación de la consigna		
	Representación adecuada	**Representación aproximada**	**Representación inadecuada**
1.Posición enunciativa	Considera los dos planos de la posición enunciativa: estudiantes y psicopedagogos	Considera un solo plano de la posición enunciativa: o estudiantes o psicopedagogos	No considera ningún plano de la posición enunciativa
2.Destinatarios del escrito	Considera los dos grupos de destinatarios implicados: docentes y asistentes a reunión de discusión	Considera un solo grupo de destinatarios: o docentes o asistentes a reunión de discusión	No considera a los destinatarios
3.Propósitos del escrito	Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos y para convencer a una audiencia	Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos	No considera los propósitos del escrito
4.Sentido de la tarea	Ser evaluados por los docentes Comprensión Aprendizaje	Ser evaluados por los docentes	Otros sentidos: Aprender habilidades profesionales Aprender estrategias de producción escrita
5.Temas a tratar	Considera todos los temas centrales a tratar en el informe Representación general Enunciados específicos	Considera algunos de los temas centrales Representación general Enunciados específicos	No especifica temas
6.Tipo de texto a escribir	Expositivo - explicativo	Argumentativo- explicativo	O expositivo o argumentativo
7.Criterios de evaluación	Al menos 3 tres criterios	Al menos dos criterios	Uno o ninguno o criterios confusos
8. Dificultades para realizar la tarea de síntesis	Correspondencia entre dificultades anticipadas antes de realizar la tarea y detectadas después de realizar la tarea		No considera dificultades
9. Expectativas de las profesoras respecto del grado de elaboración del informe	Transformación de la información	Organización de la información	Reproducción de la información

6.1. Categorías del grado de adecuación de la representación de la consigna

6.1. 1. Representación adecuada

- Consideración de los dos planos de la posición enunciativa a asumir: la de estudiantes y la de psicopedagogas.
- Atención a los dos grupos de *destinatarios* del escrito: docentes y asistentes al encuentro.
- Estimación que el *propósito* del escrito supone demostrar los conocimientos adquiridos tanto como convencer a la supuesta audiencia.
- Percepción de que el *sentido de la tarea* consiste es ser evaluados por los docentes, comprender y aprender.
- Mención de todos los *temas a tratar en el escrito*, tanto a nivel de enunciados generales como específicos.
- Identificación del *texto a escribir* como expositivo-explicativo.
- Alusión a todos o la mayoría de los *criterios de evaluación* que se formularon en la consigna: claridad, precisión conceptual, explicitación y justificación de los enunciados.
- Ajuste completo o casi completo entre las dificultades anticipadas y detectadas.

6.1.2. Representación aproximada

- Consideración de un solo plano de la *posición enunciativa*: la de estudiantes o la de psicopedagogas.
- Atención a un solo grupo de *destinatarios*: o docentes o asistentes al encuentro.
- Estimación que el *propósito* del escrito supone demostrar conocimientos adquiridos.
- Percepción de que el *sentido de la tarea* es ser evaluados por los docentes.
- Mención a solo *algunos de los temas a tratar* en el escrito tanto a nivel de enunciados generales como específicos.
- Identificación del *texto a escribir* como explicativo-argumentativo.
- Alusión a solo a algunos de los *criterios de evaluación* que se formularon en la consigna: claridad y precisión conceptual.

- Ajuste parcial entre las dificultades anticipadas y detectadas

6.1.3. Representación inadecuada

- Ausencia de consideración de la *posición enunciativa*, de los *destinatarios* y del *propósito* del escrito.
- Atribución equivocada del *sentido de la tarea*: aprender habilidades profesionales o estrategias de producción escrita.
- Ausencia de especificación de los *temas centrales* a tratar en el informe.
- Identificación del *texto a escribir* o como explicativo o como argumentativo.
- Imposibilidad de representarse los *criterios de evaluación* y las *dificultades* que se presentarán al encarar la tarea.

La aplicación de los criterios precedentes permitió apreciar el grado de adecuación de la representación de la consigna por profesor y por entrevista, tal como se muestra en la Tabla 6.4.

Tabla 6.4. Grado de adecuación de la consigna por los profesores en la primera y segunda entrevista

Dimensiones	Entrevista			
	Primera		Segunda	
	P1	P2	P1	P2
Propósito del escrito	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Sentido de la tarea	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Temas a desarrollar	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Adecuada
Posición enunciativa	Adecuada	Adecuada	Aproximada	Adecuada
Destinatarios	Adecuada	Aproximada	Adecuada	Adecuada
Criterios de evaluación	Adecuada	Adecuada	Adecuada	Aproximada
Dificultades de los estudiantes	Aproximada	Aproximada	Adecuada	Aproximada
Tipo de texto a escribir	Adecuada	-	Adecuada	-
Expectativas del grado de elaboración del informe	Adecuada	Aproximada	Adecuada	Aproximada

En la Tabla precedente se aprecia con claridad el acuerdo en tres dimensiones: el propósito del escrito (demostrar los conocimientos adquiridos), el sentido de la tarea (evaluación, comprensión, aprendizaje) y los temas a desarrollar, ya que se mencionan a todos ellos. Además de la coincidencia entre los profesores, las forma de entender estas dimensiones, revela una adecuada representación de la consigna.

Asimismo es posible advertir que en relación a la posición enunciativa, ambos docentes consideran los dos planos (estudiantes y psicopedagogos), lo que revela una representación adecuada de la consignaren la primera entrevista. En la segunda, P1 considera una solo (estudiantes) y omite el otro (psicopedagogos). Este hecho revela una representación adecuada de la consigna en la primera entrevista por parte de ambos profesores y aproximada por parte de P1 en la segunda.

En relación a los destinatarios del escrito P1 menciona ambos grupos (docentes y asistentes al encuentro), mientras P2 solo uno de ellos (docentes). Este hecho revela una representación adecuada de la consigna por parte de P1 y aproximada por parte de P2. En la segunda entrevista, ambos docentes hacen alusión a los dos grupos de destinatarios (docentes y asistentes al encuentro), lo que es una evidencia de una adecuada representación de la consigna.

Al tomar en cuenta los criterios de evaluación, en la primera entrevista ambos profesores refieren a los especificados en la consigna son mayor o menor grado de explicitación, lo que constituye un indicador de una adecuada representación de la consigna. En la segunda entrevista, P1 menciona casi todos los especificados en el texto de la consigna (precisión y claridad conceptual de los contenidos y de las argumentaciones que se exponen, grado de integración y vinculación entre ellos y atención a las pautas formales de presentación y convenciones del lenguaje escrito), en tanto P2 los limita a dos de ellos (claridad y precisión conceptual y pautas formales). Desde este punto de vista la representación de la consigna por parte de P1 es adecuada y la de P2 aproximada.

En relación a las dificultades de los estudiantes para realizar la tarea, en la primera entrevista los dos docentes mencionan aspectos diferentes: comprensión de textos (P1), comprensión de la consigna (P2), respuestas reveladoras de una representación aproximada de las dificultades que posiblemente enfrentarán los estudiantes. En la segunda entrevista, se encuentran ciertas coincidencias entre los docentes: las vinculadas a la comprensión de la consigna y a las pautas formales, pero P1 alude a la precisión conceptual y a las convenciones del lenguaje escrito, en tanto P2 señala problemas ligados a la comprensión de los textos.

Si se toma en consideración el tipo de texto a escribir, se detecta que solo P1 ha mencionado las características del tipo de texto que se demandaba escribir. Este hecho indica una representación adecuada de la consigna por parte de P1 e imposible de definir en el caso de P2.

Como resumen del análisis realizado, aunque las diferencias no son muy notorias se detecta una representación de la consigna más adecuada por parte de P1. De todas maneras se puede afirmar que las diferencias más sustanciales radican en el reconocimiento de la función de la escritura como herramienta de transformación conceptual y la clara intención, por medio de ella, de promover el aprendizaje, lo que revela una posición más cercana a activar procesos cognoscitivos complejos (P1), frente a otra posición que parece más próxima a la valoración del producto final, como es el control de lo aprendido (P2).

Al analizar las características de la tarea (Capítulo V) se especificó que la misma requería el establecimiento de relaciones internas entre elementos o informaciones preexistentes y explícitas (la de los materiales bibliográficos consignados). Esta indicación supone organización y reorganización en los que la elaboración de información ocupa un lugar central. La tarea solicitada, por lo tanto, exige un nivel de procesamiento cognitivo más profundo que la simple reproducción literal de los textos fuente. La exigencia de organizar/reorganizar información y la de generar otra nueva no presente en las fuentes de referencia, evidencia que la resolución de la tarea supone inferir y aportar ideas. Por este motivo se sugirió que la consigna presentada a los estudiantes

se caracterizaba como una tarea de un grado de complejidad media y de un nivel de procesamiento profundo.

De acuerdo a los parámetros precedentes, se podría decir que P1 advirtió en mayor medida que la tarea presentaba cierta complejidad y requería procesamiento profundo, ya que reconoció que demandaba un proceso de transformación de la información, señalando algunas de las operaciones implicadas como la integración intertextual y la reorganización de los contenidos. En cambio, P1 alude más bien a estrategias de reproducción/organización; se puede considerar, por lo tanto, que concibe a la tarea en términos de mayor simplicidad, lo cual no se corresponde estrictamente con las especificaciones del texto escrito de la consigna.

La relevancia de los resultados obtenidos es que permite determinar si las diferencias más o menos marcadas entre las ideas de los profesores respecto de la tarea, la forma que explicaron la consigna en la clase y las instrucciones ofrecidas en las tutorías, incidieron de alguna manera en la representación de la tarea por parte de los estudiantes. Su importancia radica en el posible impacto de este conjunto de acciones docentes en la selección de los procedimientos para encarar la actividad y, ciertamente, en las características y calidad del informe. Esta información resulta de interés para establecer si existen diferencias en la representación que los estudiantes construyeron de la consigna y, en consecuencia, en el desempeño de sujetos que recibieron ayuda adicional de aquellos otros que no la recibieron o no la requirieron.

El próximo capítulo está dedicado a la representación de la consigna en el pensamiento de los estudiantes, la que se analiza de acuerdo a las mismas dimensiones y criterios especificados en éste.

CAPÍTULO VII
LA CONSIGNA Y LA TAREA EN LA CONCEPCIÓN DE LOS ESTUDIANTES

Así como el capítulo anterior estuvo dedicado a analizar la forma en que los profesores entendieron la consigna de escritura, este capítulo enfoca la perspectiva de los estudiantes respecto de la misma cuestión. El **objetivo** es indagar la representación de la consigna elaborada por los alumnos, quienes, tal como estaba previsto en el diseño de este estudio, también fueron entrevistados en dos oportunidades. El propósito de las entrevistas era recoger información sobre la representación que habían elaborado acerca de la tarea a realizar y de las estrategias que tenían previsto activar para resolverla.

Por medio de las entrevistas se indagó si los estudiantes habían identificado los componentes de la demanda y la forma en que habían sido interpretados los requerimientos de la misma, tal como habían sido definidos por los profesores. Se esperaba que las respuestas a las preguntas de la entrevista permitiera acceder al modo en que los sujetos de la muestra concibieron la tarea solicitada desde la situación comunicativa planteada y la posición enunciativa que debían asumir para la realización de un informe que sistematizara los principales lineamientos de la alfabetización inicial desde el enfoque constructivista, destinado a una audiencia conformada por docentes y profesionales de instituciones educativas. El propósito principal del escrito solicitado era argumentar a favor de esta perspectiva, para convencer de la solidez del enfoque asumido cuando se lo confrontara con otras posiciones en un encuentro de discusión e intercambio de ideas.

La resolución de la consigna suponía escribir para un parcial de evaluación, lo que es una tarea habitual para los estudiantes universitarios, pero dadas las restricciones señaladas en las consigna, era importante analizar si advirtieron que el tipo de texto a producir exigía un procesamiento intertextual, como ocurre con todo texto que se elabora a partir de la lectura de fuentes múltiples e implican las operaciones propias de síntesis discursiva.

Pareció conveniente asimismo conocer si los estudiantes ponderaron adecuadamente la importancia de los criterios por medio de los cuales los

profesores habían indicado que evaluarían el trabajo escrito, ya que esos criterios funcionaban como pautas claramente explicitadas en la versión escrita de la consigna y se suponía que, como tales, podían tener incidencia en los modos de producción del texto como en el producto esperado. En la medida que se trata de una actividad compleja de interpretación y producción para la que los estudiantes disponían de escasa experiencia previa, resultó de interés averiguar si las alumnas fueron capaces de imaginarse las dificultades con las que se enfrentarían para resolverla y si se correspondían con la percepción que los profesores tenían de ellas.

Se supuso que este análisis permitiría comparar las representaciones entre profesores estudiantes, aspecto que se consideró pertinente ya que las diferencias de interpretación de la tarea podrían dar lugar a divergencias en relación a lo que los profesores esperaban del trabajo de los alumnos y lo que éstos consideraban una resolución correcta de la tarea. En el Capítulo anterior se especificaron las dimensiones y las categorías del grado de adecuación de la consigna, que se aplican al tratamiento de la cuestión objeto de análisis en este capítulo. Se presentan a continuación los resultados de la primera y segunda entrevista y luego se procede a un análisis comparativo.

1. La representación de la consigna en la primera entrevista

Conviene recordar que se entrevistó a los estudiantes en dos ocasiones. La primera entrevista tuvo lugar cuando se entregó la consigna que solicitaba la tarea escrita. A los efectos del análisis de los datos en la primera entrevista, se calculó la frecuencia para cada una de las dimensiones, lo que se presenta en la Tabla 7.1. (Registro completo de la dimensión Temas a Desarrollar ver Anexo VIII).

Los datos hacen observable que en la representación que los sujetos construyeron de la tarea dicen asumir la posición de enunciación de estudiantes y psicopedagogos (10=56%) tanto como la de solo estudiantes (9=50%). Pensaron como destinatarios de sus escritos a los docentes y asistentes al encuentro de manera conjunta (17=94%) en casi la totalidad de los casos; solo uno (6%) considera solo a los docentes. Reconocieron en la casi totalidad de los casos que el propósito de la tarea era demostrar los conocimientos enseñados y adquiridos en la secuencia didáctica (17=94%); en

cambio que muchos menos estudiantes imaginaron el propósito de convencer a la audiencia (5=28%). Adjudicaron en forma casi unánime el sentido a la actividad a la evaluación (17=94%), pero 9 estudiantes (50=%) le atribuyeron también el sentido de aprendizaje y comprensión de los contenidos; en mucho menor medida que aprender habilidades profesionales (7=39%) y estrategias de producción de textos (4=22%). Respecto de los contenidos a incluir en el informe construyeron una representación general de todos los temas centrales (5=28%), menos de los que mencionaron algunos de ellos (9=50%) en tanto cuatro no pudieron especificarlos (4=22%). Concibieron como expositivo-explicativo (9=50%) el tipo de texto que debían elaborar, mientras que en solo 3 casos (17%) hicieron alusión al expositivo-argumentativo.

Entre los criterios de evaluación destacaron fundamentalmente la pertinencia de la información a incluir en el trabajo (16=89%); la integración de la información se observa en 10 casos (56%) y la precisión conceptual en 7 (39%). Menor frecuencia manifiesta la exigencia de justificar las afirmaciones (6=33%).

Finalmente, dentro de las posibles dificultades más mencionadas que supusieron les plantearía la actividad, los alumnos indicaron las derivadas de la formulación lingüística de los enunciados para que se adecuen a las pautas de los aspectos convencionales del lenguaje escrito en primer lugar (9=50%); en segundo lugar, las vinculadas con la selección (8=44%) y organización de la información (7=39%); mientras que la dificultad de integración fue mencionada por 4 estudiantes (22%) y la comprensión de textos por solo tres (17%).

2. La representación de la consigna en la segunda entrevista

Como se recordará, la segunda entrevista tuvo lugar después de que los informes habían sido finalizados, corregidos y devueltos a sus autores Del mismo modo que en relación a la primera entrevista, se presenta la Tabla 7.2 con los datos de las frecuencias de las variables para cada una de las dimensiones.

Tabla 7.1. Representación de la consigna – Estudiantes - 1ª Entrevista

Sujetos	1. Posición enunciativa como productores del texto				2. Destinatarios del escrito				3. Propósitos del escrito	
	Estudiantes y psicopedagogos	Estudiantes	Psicopedagogos	Ninguna	Docentes y asistentes al encuentro	Docentes	Asistentes al encuentro	Ninguno	Demostrar conocimientos	Convencer a una audiencia
1MI		X			X				X	X
2MI	X				X				X	
3MI		X			X				X	X
4MI		X			X				X	
5MI	X				X				X	
6MI	X				X				X	X
7MI		X			X				X	X
8MI	X				X				X	
9MI	X				X				X	
10MI		X			X					X
11mi	X				X				X	
12mi		X			X				X	
13mi		X			X				X	
14mi		X				X			X	
15mi	X				X				X	
16mi	X	X			X				X	
17mi	X				X				X	
18mi	X				X				X	
Total	10	9			17	1			17	5

Sujetos	(Cont) 4. Sentido de la tarea				5. Temas a desarrollar					6. Tipo de texto a escribir	
	Aprender habilidades profesionales	Aprender estrategias de producción de textos	Ser evaluados por los docentes	Aprendizaje de contenidos Comprensión	Considera todos los temas centrales		Considera algunos de los temas centrales		No especifica los temas centrales	Expositivo explicativo	Expositivo argumentativo
					Representación General	Enunciados Específicos	Representación General	Enunciados Específicos			
1MI			X		X					X	
2MI			X				X				X
3MI			X	X					X	X	
4MI			X				X			X	
5MI			X		X					X	
6MI	X			X			X			X	
7MI			X		X					X	
8MI		X	X	X			X				
9MI	X		X	X	X						X
10MI			X	X	X						
11mi	X	X	X				X			X	
12mi			X						X		
13mi			X	X			X				
14mi	X		X	X					X		X
15mi		X	X	X			X			X	
16mi	X	X	X				X				
17mi	X		X						X		
18mi	X		X	X			X			X	
Total	7	4	17	9	5		9		4	9	3

Sujetos	(Cont.) 7. Criterios de evaluación					8. Dificultades para elaborar la síntesis						
	Claridad y precisión conceptual	Pertinencia de la información	Integración de la información	Justificación de enunciados	Atención a pautas formales	Selección	Organización	Integración	Comprensión de textos	Formulación lingüística	Asunción posición enunciativa	Comprensión tarea
1MI	X	X	X									X
2MI		X	X	X		X		X	X		X	
3MI	X	X	X			X	X			X		
4MI	X	X										
5MI	X	X	X							X		
6MI				X								
7MI	X	X	X				X			X		
8MI		X	X	X			X	X				
9MI		X	X	X								
10MI		X		X		X	X			X		
11mi				X		X						
12mi		X					X					
13mi		X	X				X		X			
14mi		X	X			X				X		
15mi	X	X	X			X		X		X	X	
16mi	X	X				X			X	X		
17mi		X				X	X			X		
18mi		X						X		X		
Total	7	16	10	6		8	7	4	3	9	2	1

En la segunda entrevista, los estudiantes declararon adoptar la posición de enunciación ya sea de estudiantes y psicopedagogas (9=50%) ya sea la de estudiantes (9=50%). Dijeron tomar en cuenta como destinatarios a los docentes y asistentes al encuentro conjuntamente (14=78%) y, casi de la misma manera, a los asistentes al encuentro (1=6%) y a los docentes 3 (17%). Expresaron que el propósito de la tarea era demostrar conocimientos adquiridos (18=100%) con un claro sentido de evaluación (15=83%); pocos estudiantes se representaron el propósito de convencer a la audiencia (5=28%) y menos aún atribuyeron un sentido de aprendizaje o comprensión de contenidos: 3 (16%).

Se manifestaron apenas diferencias entre los que se representaron todos los temas a desarrollar (7=39%) de los que se representaron algunos de ellos (6=33%) y ninguno (5=28%); considerando minoritariamente que el tipo de texto que suponían tenían que producir era expositivo-explicativo (4=22%).

Los criterios de evaluación que tienen que ver con la pertinencia de la información (16=89%) fueron los más destacados seguidos en orden de frecuencia por la integración de la información (7=39%). Numerosas son las dificultades que mencionaron a propósito de las operaciones cognitivas que debían desplegar, todas las cuales, se supone, tuvieron incidencia en el uso de estrategias y en la claridad del informe: organización de la información (14=78%), selección de la información (10=56%), comprensión de textos (10=56%), integración de la información (9=50%), comprensión de la consigna (10=56%) y formulación lingüística (9=50%).

3. Diferencias y similitudes de la representación de la consigna entre la primera y la segunda entrevista

Para facilitar este análisis comparativo, se presenta la Tabla 7.3 con los datos de ambas entrevistas.

Tabla 7.2. Representación de la consigna – Estudiantes - 2ª. entrevista -

Sujetos	1. Posición enunciativa como productores del texto				2. Destinatarios del escrito				3. Propósitos del escrito	
	Estudiantes y psicopedagogos	Estudiantes	Psicopedagogas	Ninguna	Docentes y asistentes al encuentro	Docentes	Asistentes al encuentro	Ninguno	Demostrar conocimientos	Convencer a la audiencia
1MI		X			X				X	X
2MI	X				X				X	
3MI		X			X				X	X
4MI	X						X		X	
5MI	X				X				X	
6MI		X			X				X	X
7MI		X				X			X	X
8MI	X				X				X	
9MI		X			X				X	
10MI	X				X				X	X
11mi		X			X				X	
12mi		X			X				X	
13mi	X				X				X	
14mi		X				X			X	
15mi	X					X			X	
16mi		X			X				X	
17mi	X				X				X	
18mi	X				X				X	
Totales	9	9	-	-	14	3	1	-	18	5

Sujetos	(Cont.) 4. Sentido de la tarea				5. Temas a desarrollar					6. Tipo de texto a escribir	
	Aprender habilidades Profesionales	Aprender estrategias de producción de textos	Ser evaluados por los docentes	Aprendizaje de contenidos Comprensión	Considera todos los temas centrales		Considera algunos de los temas centrales		No especifica los temas centrales	Expositivo explicativo	Expositivo argumentativo
					Representación General	Enunciados Específicos	Representación General	Enunciados Específicos			
1MI			X				X			X	
2MI			X		X					X	
3MI			X	X	X						
4MI							X				
5MI			X	X	X					X	
6MI			X				X				
7MI			X		X						
8MI			X				X				
9MI					X						
10MI							X				
11mi			X	X	X						
12mi			X						X		
13mi			X						X		
14mi			X						X		
15mi			X		X						
16mi			X				X				
17mi			X						X		
18mi			X						X	X	
Totales			15	3	7		6		5	4	

Sujetos	(Cont.) 7. Criterios de evaluación					8. Dificultades para elaborar la síntesis						
	Claridad y precisión conceptual	Pertinencia de la información	Integración de la información	Justificación de enunciados	Atención a pautas formales	Selección	Organización	Integración	Comprensión de textos	Formulación lingüística	Asunción posición enunciativa	Comprensión de la consigna
1MI		X					X			X		X
2MI		X				X	X					X
3MI		X	X			X	X	X	X	X		
4MI			X			X	X	X	X			X
5MI		X	X				X	X	X			X
6MI		X										X
7MI		X	X				X		X	X		
8MI		X				X	X					
9MI		X				X	X	X				
10MI		X						X	X	X		
11mi		X					X			X		
12mi		X					X	X	X	X		
13mi		X	X			X	X	X	X			X
14mi			X			X	X					X
15mi	X	X		X				X	X	X		X
16mi		X				X	X	X	X	X		X
17mi		X				X					X	X
18mi	X	X	X			X	X		X	X		
Totales	2	16	7	1	0	10	14	9	10	9	1	10

Tabla 7.3. Valores de las variables de la representación de la consigna en la primera y segunda entrevista (en *f* y %)

Dimensiones	Categorías	1ª E		2ª E	
		f	%	*f*	%
1. Posición Enunciativa	Estudiantes y Psicopedagogos	10	56	9	50
	Estudiantes	9	50	9	50
	Psicopedagogos	0	0	0	0
	Ninguno	0	0	0	0
2. Destinatarios	Docentes y Asistentes	17	94	14	78
	Docentes	1	6	3	17
	Asistentes	0	0	1	6
	Ninguno	0	0	0	0
3. Propósitos	Demostrar Conocimientos	17	94	18	100
	Convencer Audiencia	5	28	5	28
4. Sentido Tarea	Aprender habilidades profesionales	7	39	0	0
	Aprender estrategias producción textos	4	22	0	0
	Ser evaluados	17	94	15	83
	Aprendizaje de los contenidos	9	50	3	17
5. Temas a desarrollar	Todos. Representación general	5	28	7	39
	Algunos. Representación general	9	50	6	33
	No especifica temas centrales	4	22	5	28
6. Tipo de texto	Expositivo explicativo	9	50	4	22
	Expositivo argumentativo	3	17	0	0
7. Criterios de evaluación	Claridad y precisión conceptual	7	39	2	11
	Pertinencia	16	89	16	89
	Integración	10	56	7	39
	Justificación	6	33	1	6
	Pautas formales	0	0	0	0
8. Dificultades	Selección	8	44	10	56
	Organización	7	39	14	78
	Integración	4	22	9	50
	Comprensión textos	3	16	10	56
	Formulación lingüística	9	50	9	50
	Asunción posición enunciativa	2	11	1	6
	Comprensión de la consigna	1	6	10	56

El análisis de la Tabla anterior permite advertir la evolución y el cambio en algunas dimensiones de la representación de la consigna a lo largo del desarrollo de la tarea. Los datos sugieren que los estudiantes asumieron la posición enunciativa de psicopedagogos y de estudiantes conjuntamente y la de solo estudiantes con el propósito de demostrar los conocimientos adquiridos y ser evaluados.

Resulta curioso que los participantes alumnos mencionen apenas los obstáculos para asumir la posición enunciativa de psicopedagogos, ya que la falta de experiencia en el ejercicio de ese rol profesional les podría haber generado algún tipo de inconveniente. En relación a los destinatarios, parece que han sido concebidos los profesores de la cátedra y los asistentes al supuesto encuentro de discusión conjuntamente. Parece contradictorio que hayan pensado escribir para una audiencia distinta a la habitual y que sin embargo no se hayan representado otro propósito que demostrar conocimiento y hayan atribuido el sentido de la tarea a ser evaluados. Al seleccionar simultáneamente a profesores y asistentes como destinatarios quizás hayan percibido a la audiencia como una totalidad indiferenciada.

En relación a los temas a desarrollar, aumenta levemente la mención a todos los temas y disminuye de igual manera la mención de algunos, sin que evidencien casi cambios respecto de la ausencia de especificación.

Consideraron que tenían que escribir un texto expositivo-explicativo (sobre todo en la primera entrevista) para lo cual era importante la pertinencia y, aunque en menor medida, la integración de la información, que supusieron era lo que se evaluaría en el trabajo.

El incremento en la mención a las dificultades para realizar la tarea en la segunda entrevista, como la selección, organización e integración de la información y la comprensión de textos, permite suponer una toma de conciencia más clara de las mismas después de realizar la actividad y conjeturar una insuficiente activación de las estrategias de autorregulación necesarias para resolver los posibles obstáculos reales que les presentaría la tarea, justamente por el hecho de no haber sido percibidos. Y, finalmente, es notable el aumento de obstáculos encontrados para la comprensión de la consigna después de realizada la actividad.

Aun teniendo en cuenta esta tendencia general, en la Tabla 7.3 se constatan diferencias en la interpretación de la consigna, detectando que algunos estudiantes construyeron una representación más adecuada que otros. Es por ello que se hace necesario un tratamiento de los datos que permita discriminar, caso por caso, el grado de adecuación para realizar un estudio más fino de esas distintas maneras de entender la tarea. Con tal propósito, a continuación se detallan las características que

permiten puntualizar los diferentes grados de adecuación de la representación de la consigna.

4. Grado de adecuación de la representación de la consigna

La tarea solicitada requería a los estudiantes asumir la posición enunciativa de psicopedagogos que trabajan en una institución educativa de nivel primario en actividades de asesoramiento a maestros en el área de la lengua. Además, en tanto la tarea a realizar constituía un parcial de evaluación, implicaba asimismo el involucramiento de los sujetos como estudiantes que cursaban una materia obligatoria del plan de estudios de la carrera. El desempeño en el parcial suponía la aprobación o desaprobación del mismo dependiendo del cumplimiento de los requisitos que debían cumplimentar. De acuerdo a ello, tenían que adecuarse a esta doble demanda de la tarea.

La tarea consistía en escribir un informe sobre alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista, que sería presentado, para su discusión, en un encuentro al que asistiría personas interesadas en el tema que podían o no compartir los postulados sostenidos en el informe, tratando de convencerlos de la perspectiva asumida en base a claras explicaciones y sólidas bases conceptuales, para lo que era necesario construir un texto de naturaleza expositivo-explicativa. Además, en tanto el trabajo constituía un parcial de evaluación se supone que el mismo sería evaluado y calificado por los profesores encargados del dictado de la materia. En razón de ello, los sujetos debían tener presente ambos destinatarios como audiencia del trabajo.

La doble función del trabajo a presentar, parcial e informe de discusión, implicaba un doble propósito: tanto demostrar los conocimientos adquiridos como convencer a una audiencia más o menos informada, más o menos especializada, que compartía en grados diversos la perspectiva constructivista sobre alfabetización inicial. Los estudiantes, en consecuencia, debían atender a ese doble propósito.

Si bien el sentido de la tarea era el de evaluación, estaban implicados procesos cognitivos de aprendizaje y de compresión significativa y profunda del tema.

En relación a la alfabetización inicial, los temas centrales a tratar en el informe consistían en desarrollar aspectos teóricos referidos a los implicados en el triángulo

didáctico: las características del objeto a enseñar; es decir, la escritura; los procesos implicados en la adquisición del lenguaje escrito por parte del sujeto que aprende y los principios generales que dirigen las acciones de los docentes que contemplan aquellos procesos de adquisición.

Se determinaron como criterios de evaluación, los concernientes a las características de un informe académico: claridad y precisión conceptual, pertinencia e integración de la información, justificación de los enunciados y atención a pautas formales.

La previsión de las dificultades que enfrentarían los estudiantes giraban en torno a las operaciones que son típicas de la síntesis discursiva: selección, organización e integración de la información; además de otras posibles derivadas de la consigna como es la de asumir la posición enunciativa de un psicopedagogo. Del mismo modo, otras como la implicaba en la formulación lingüística del texto o, de manera general, la de comprensión de la consigna.

De lo procedentemente expuesto, se derivaron criterios para establecer el grado de adecuación en la representación de la consigna que construyeron los estudiantes, diferenciando entre representaciones adecuadas, aproximadas y e inadecuadas (Tabla 7.4).

Sobre la base de esos criterios se establecieron las siguientes categorías que definen grados de mayor a menor adecuación.

4.1. Representación adecuada

- Consideración de los dos planos de la posición enunciativa a asumir: la de estudiantes y la de psicopedagogos.
- Atención a los dos grupos de destinatarios del escrito: docentes y asistentes al encuentro.
- Estimación que el propósito del escrito supone demostrar los conocimientos adquiridos tanto como convencer a la supuesta audiencia.
- Percepción de que el sentido de la tarea consiste es ser evaluados por los docentes, comprender y aprender.

Tabla 7.4. Criterios de análisis del grado de adecuación de la representación de la consigna que construyeron los estudiantes

Dimensiones	Grado de adecuación de la representación de la consigna		
	Representación adecuada	**Representación aproximada**	**Representación inadecuada**
1.Posición enunciativa	Considera los dos planos de la posición enunciativa: estudiantes y psicopedagogos	Considera un solo plano de la posición enunciativa: o estudiantes o psicopedagogos	No considera ningún plano de la posición enunciativa
2.Destinatarios del escrito	Considera los dos grupos de destinatarios implicados: docentes y asistentes a reunión de discusión	Considera un solo grupo de destinatarios: o docentes o asistentes a reunión de discusión	No considera a los destinatarios
3.Propósitos del escrito	Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos y para convencer a una audiencia	Elaborar un informe para demostrar los conocimientos adquiridos	No considera los propósitos del escrito
4.Sentido de la tarea	Ser evaluados por los docentes Comprensión Aprendizaje	Ser evaluados por los docentes	Otros sentidos: Aprender habilidades profesionales Aprender estrategias de producción escrita
5.Temas a tratar	Considera todos los temas centrales a tratar en el informe: Representación general; Enunciados específicos	Considera algunos de los temas centrales: Representación general; Enunciados específicos	No especifica temas
6.Tipo de texto a escribir	Expositivo - explicativo	Argumentativo- explicativo	Expositivo o argumentativo
7.Criterios de evaluación	Al menos 3 tres criterios	Al menos dos criterios	Uno o ninguno o criterios confusos
8. Dificultades para realizar la tarea de síntesis	Correspondencia de al menos tres dificultades anticipadas antes de realizar la tarea y detectadas después de realizar la tarea	Correspondencia de al menos dos dificultades anticipadas antes de realizar la tarea y detectadas después de realizar la tarea	Correspondencia de una dificultad anticipada antes de realizar la tarea y detectadas después de realizar la tarea

- Mención de todos los temas a tratar en el escrito, tanto a nivel de enunciados generales como específicos.
- Identificación del texto a escribir como expositivo-explicativo.
- Alusión a al menos tres de los criterios de evaluación que se formularon en la consigna.
- Ajuste de al menos tres dificultades anticipadas y detectadas.

4.2. Representación aproximada

- Consideración de un solo plano de la posición enunciativa: la de estudiantes o la de psicopedagogos.
- Atención a un solo grupo de destinatarios: o docentes o asistentes al encuentro.
- Estimación que el propósito del escrito supone demostrar conocimientos adquiridos.
- Percepción de que el sentido de la tarea es ser evaluados por los docentes.
- Mención a solo algunos de los temas a tratar en el escrito tanto a nivel de enunciados generales como específicos.
- Identificación del texto a escribir como explicativo-argumentativo.
- Alusión a al menos dos de los criterios de evaluación que se formularon en la consigna.
- Ajuste de al menos dos dificultades anticipadas y detectadas

4.3. Representación inadecuada

- Ausencia de consideración de la posición enunciativa, de los destinatarios y del propósito del escrito.
- Atribución equivocada del sentido de la tarea: aprender habilidades profesionales o estrategias de producción escrita.
- Ausencia de especificación de los temas centrales a tratar en el informe.
- Identificación del texto a escribir o como explicativo o como argumentativo.
- Imposibilidad de representarse los criterios de evaluación.
- Ausencia de ajuste entre las dificultades anticipadas y las efectivamente enfrentadas

Para efectuar el análisis del grado de adecuación de la representación de la consigna, se agruparon las dimensiones de la manera que se explicita a continuación.

- **Dimensiones vinculadas el espacio retórico**: posición enunciativa a adoptar (Dimensión 1), destinatarios del escrito (Dimensión 2), propósito de la tarea (Dimensiones 3), sentido de la tarea (Dimensión y 4) y tipo de texto a producir (Dimensión 6)
- **Dimensiones vinculadas al espacio del contenido:** temas a desarrollar en el informe (Dimensión 5)
- **Criterios de evaluación** (Dimensión 7)
- **Dificultades para realizar la tarea** (Dimensión 8)

A continuación, se realiza un análisis caso por caso tomando en consideración cada una de las dimensiones de la representación de la consigna antes y después de la tarea. Para ello se recurre a los datos empíricos recogidos en las entrevistas como así también las opciones elegidas por los sujetos en el Cuestionario 3. Estas son:

i. Formato del texto: notas o resumen, resumen más la opinión propia, tema escolar típico para un lector cualquiera, ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional
ii. Objetivos de la tarea de escritura: demostrar que se ha entendido el material, extraer una o dos buenas ideas a partir de la tarea, exponer lo que se ha aprendido, encontrar algo interesante para decir, hacer lo mínimo y lo más rápido posible, cumplimentar con lo solicitado, poner a prueba la propia experiencia, tratar todos los puntos clave de la lectura, ser original y creativo, aprender algo por sí mismo, influir en el lector, usar la lectura para poner a prueba algo que ya sabía.

Caso 1MI (Mayor nivel de información previa)

A) Información empírica
1. Antes de la tarea
1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada
1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo- explicativo; representación adecuada
1. 2. Espacio del contenido: mención de todos los temas a tratar en el informe; representación adecuada

1.3. Criterios de evaluación: claridad y precisión conceptual, pertinencia, e integración de la información; representación adecuada
1.4. Dificultades de la tarea: comprensión de la tarea; representación inadecuada
2. Después de la tarea
2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada
2.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo explicativo; representación adecuada
2. 2. Espacio del contenido: mención de algunos temas a tratar en el informe; representación aproximada
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada
2.4. Dificultades de la tarea: reorganización de la información, comprensión de la consigna, formulación lingüística; representación inadecuada
. **B) Grado de adecuación**
En este caso observa una disminución del grado de adecuación en relación a los temas a tratar y a los criterios de evaluación. Además, ha encontrado muchas más dificultades que las anticipadas antes de la tarea.
Las respuestas en el Cuestionario 3, reafirma la intención de convencer a la audiencia: opta por ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato del texto.

Caso 2MI

A) Información empírica
1. Antes de la tarea
1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada
1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-argumentativo; representación aproximada
1.2. Espacio del contenido: mención de algunos de los temas a tratar; representación aproximada
1.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información y justificación de enunciados; representación adecuada
1.4. Dificultades de la tarea: asunción posición enunciativa de psicopedagogo, selección e integración de la información y comprensión de textos; representación inadecuada
2. Después de la tarea
2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada

2.1.2. Destinatarios: profesor y asistentes el encuentro; representación adecuada
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada
2.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada
2.3. Espacio del contenido: mención de todos los temas a tratar; representación adecuada
2.4. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada
2.5. Dificultades de la tarea: selección y organización de la información y comprensión de la consigna; representación inadecuada

B) Grado de adecuación

En este caso se observa que se incrementa el grado de adecuación respecto del tipo de texto a escribir y de los temas a tratar en el informe, pero disminuye en relación a los criterios de evaluación.

En el Cuestionario 3, opta por un tema escolar típico para un lector cualquiera como formato del texto, encontrar algo interesante para decir y tratar todos los puntos clave de la lectura como objetivos de la tarea de escritura. La primera respuesta aproxima a un menor grado de adecuación porque escribir para los asistentes al encuentro no se corresponde con un texto escolar típico para un lector cualquiera; encontrar algo interesante para decir es aceptable porque lo interesante parece corresponderse con lo pertinente; tratar todos los puntos clave reafirma el propósito de atender al desarrollo de los temas principales.

Caso 3MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada
1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado, comprensión; representación adecuada
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada
1.2. Espacio del contenido: no menciona los temas a tratar; representación inadecuada
1.3. Criterios de evaluación: claridad conceptual, pertinencia e integración de la información; representación adecuada
1.4. Dificultades de la tarea: selección y organización de la información, formulación lingüística; representación adecuada

2. Después de la tarea

2.1 Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada

2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado, comprensión; representación adecuada
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada
2.2. Espacio del contenido: mención de todos los temas a tratar; representación adecuada
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información; representación aproximada
2.4. Dificultades de la tarea: selección, organización e integración de la información, comprensión de textos y formulación lingüística; representación adecuada

B) Grado de adecuación

En este caso se detecta una disminución del grado de adecuación en el tipo de texto a escribir y la delimitación de los criterios de evaluación considerados después de la tarea. Se observa en cambio un incremento del grado de adecuación respecto de los temas centrales a incluir en el informe.

En el Cuestionario 3 opta por hacer lo que le pedían como objetivo de la tarea de escritura y notas o resumen como formato del texto. Estas alternativas resultan incompatibles con el propósito que ha asignado a la tarea de convencer a la audiencia.

Caso 4MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada (2)
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada
1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada
1.2. Espacio del contenido: algunos de los temas a tratar; representación aproximada
1.3. Criterios de evaluación: claridad conceptual y pertinencia de la información; representación aproximada
1.4. Dificultades de la tarea: sin especificar

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada
2.1.2. Destinatarios: asistentes al encuentro; representación aproximada
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada
2.1.4. Sentido de la tarea: sin especificar; representación inadecuada
2.1.5. Tipo de texto a escribir: sin especificar; representación inadecuada
2.2. Espacio del contenido: mención de algunos de los temas a tratar; representación aproximada
2.3. Criterios de evaluación: integración de la información; representación inadecuada
2.4. Dificultades de la tarea: selección, organización e integración de la información y comprensión de textos y de la consigna; representación inadecuada

B) Grado de adecuación

En este caso, después de la tarea, se observa un mayor grado de adecuación de la posición enunciativa a asumir, pero un menor grado de adecuación de la estimación

de los destinatarios, del sentido de la tarea, del tipo de texto a escribir y de los criterios de evaluación. Además, no puede anticipar las dificultades que le presentará la realización de la tarea.
En las respuestas en el Cuestionario 3 considera que el formato del texto es el de ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional lo que consolida la atención de los destinatarios del escrito. Tratar todos los puntos clave de la lectura es una forma de reafirmar la intención de tener en cuenta los aspectos centrales a tratar en el informe.

Caso 5MI

A) Información empírica
1. Antes de la tarea
1.1. Espacio retórico
1.1 1.Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.
1.2. Espacio del contenido: mención de todos de los temas a tratar; representación adecuada.
1.3. Criterios de evaluación: claridad conceptual, pertinencia e integración de la información; representación adecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: formulación lingüística.
2. Después de la tarea
2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado, comprender, aprender; representación adecuada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.
2.2. Espacio del contenido: mención de todos de los temas a tratar; representación adecuada.
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración; representación aproximada.
2.4. Dificultades de la tarea: organización e integración de la información y comprensión de textos y de la consigna; representación inadecuada.
B) Grado de adecuación
Se evidencia un mayor grado de adecuación en relación al sentido de la tarea pero un menor grado de adecuación después de la tarea respecto de los criterios de evaluación. Representación inadecuada es la ausencia de anticipación de las dificultades que enfrentará al realizar la tarea.
En el Cuestionario 3 opta por un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato de texto, lo que manifiesta su intención de convencer a la audiencia. Tratar todos los puntos clave de la lectura reafirma su intención de demostrar los conocimientos; el otro objetivo que le asigna a la tarea de encontrar

algo interesante para decir es aceptable ya que parece que lo que consideró interesante se corresponde con lo pertinente.

Caso 6MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.

1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.

1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada.

1.1.4. Sentido de la tarea: aprender los contenidos, aprender habilidades profesionales; representación aproximada.

1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.

1.2. Espacio del contenido: especifica algunos temas a tratar en el informe; representación aproximada.

1.3. Criterios de evaluación: justificación de enunciados representación inadecuada.

1.4. Dificultades de la tarea: No específica dificultades; representación inadecuada.

2. Después de la tarea

2.2. Espacio retórico

2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.

2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.

2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada.

2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.

2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.

2.3. Espacio del contenido: especifica algunos temas a tratar en el informe; representación aproximada.

2.4. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.

2.5. Dificultades de la tarea: interpretación de la consigna; representación inadecuada.

B) Grado de adecuación

1. Antes de la tarea

En este caso se manifiesta un ajuste de la identificación del sentido de la tarea una vez que ha sido realizada, pero una disminución de la adecuación respecto del tipo de texto a escribir. No parece que haya sido capaz de anticipar una de las dificultades de la tarea, que es de suma relevancia, ya que se trata de la interpretación de la consigna.

En el Cuestionario 3 opta por alternativas que reafirman la consideración de la audiencia, ya que elige un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato del texto. Hacer lo mínimo y lo más rápido posible como objetivo de la escritura parece contradecir las respuestas anteriormente enunciadas que manifiestan un mayor grado de ajuste.

Caso 7MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.

1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.

1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada.

1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.

1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.

1.2. Espacio del contenido: todos los temas; representación adecuada.

1.3. Criterios de evaluación: claridad conceptual, pertinencia e integración de la información, representación adecuada.

1.4. Dificultades de la tarea: organización de la información y formulación lingüística; representación aproximada.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.

2.1.2. Destinatarios: docentes; representación aproximada.

2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada.

2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.

2.1.5. Tipo de texto a escribir: no hace referencia; representación inadecuada.

2.2. Espacio del contenido: todos los temas; representación adecuada.

2.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información; representación aproximada.

2.4. Dificultades de la tarea: organización de la información, comprensión de textos y formulación lingüística; representación aproximada.

B) Grado de adecuación

En este caso se manifiesta una diminución del grado de adecuación en tres dimensiones: de los destinatarios del escrito, del tipo de texto a escribir y de los criterios de evaluación.

En el Cuestionario 3, reafirma la atención a la audiencia al optar por un ensayo académico y profesional como formato de texto. Exponer lo que ha aprendido como objetivo de la tarea es un objetivo que representa mejor el sentido de la tarea.

Caso 8MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.

1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.

1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.

1.1.4. Sentido de la tarea: aprender los contenidos, aprender estrategias de producción de texto y ser evaluado; representación aproximada.

1.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica: representación inadecuada.

1.2. Espacio del contenido: especifica algunos temas a tratar en el informe; representación aproximada.

1.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información y justificación de enunciados; representación adecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: organización e integración de la información; representación aproximada.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1.1. Posición enunciativa: psicopedagogo y estudiante; representación adecuada.
2.1.2. Destinatarios: profesores y asistentes; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.

2.2. Espacio del contenido: especifica algunos temas a tratar en el informe; representación aproximada.
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: selección, organización e integración de la información; representación aproximada.

B) Grado de adecuación

Se pone de manifiesto una disminución del grado de adecuación después de la tarea respecto de los criterios de evaluación aunque ajusta el grado de adecuación respecto del sentido de la tarea.
En el Cuestionario 3, opta por ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato de texto y encontrar algo interesante para decir como objetivo de la tarea de escritura. La opción que elige manifiesta su intención de convencer a la audiencia; el objetivo de la escritura por el que opta de escribir algo interesante es aceptable puesto que parece corresponderse con lo pertinente.

Caso 9MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1.1. Posición enunciativa: psicopedagogo y estudiante; representación adecuada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: comprensión, aprender habilidades profesionales y ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo- argumentativo; representación aproximada.

1.2. Espacio del contenido: especifica todos los temas; representación adecuada.
1.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información y justificación de enunciados; representación adecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: no especifica; representación inadecuada.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.

2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: no especifica; representación inadecuada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.
2.2. Espacio del contenido: especifica todos los temas; representación adecuada.
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: selección, organización e integración de la información; representación inadecuada.

B) Grado de adecuación

Se evidencia una disminución en el grado de adecuación de la consigna en cuatro dimensiones: posición enunciativa, sentido de la tarea, tipo de texto a escribir y criterios de evaluación. Además, no es capaz de anticipar las dificultades que le deparará la tarea.

En el Cuestionario 3, opta por ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato de texto y demostrar que ha entendido el material como objetivo de la escritura. Las opciones manifiesta la intención de convencer a la audiencia; además, demostrar que ha entendido el material es una indicación del sentido de comprensión que ha atribuido a la tarea.

Caso 10MI

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: convencer a la audiencia; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: aprendizaje, comprensión y ser evaluado; representación adecuada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: informativo; representación inadecuada.
1.2. Espacio del contenido: especifica todos temas a tratar en el informe; representación adecuada.
1.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información y justificación de enunciados; representación aproximada.
1.4. Dificultades de la tarea: formulación lingüística, selección y organización de la información.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos y convencer a la audiencia; representación adecuada.
2.1.4. Sentido de la tarea: no especifica; representación inadecuada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.
2.2. Espacio del contenido: especifica algunos de los temas a tratar en el informe; representación aproximada.

2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: integración de la información, formulación lingüística y comprensión de textos; representación inadecuada.
En este caso se manifiesta un ajuste en la consideración de la posición enunciativa y en el propósito del escrito después de la tarea y un menor grado de adecuación en tres dimensiones: sentido de la tarea, temas a incluir en el informe y criterios de evaluación.
En el Cuestionario 3, opta por escribir un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato de texto, consolida su intención de convencer a la audiencia y encontrar algo interesante para decir como objetivo de la tarea de escritura, lo que es aceptable porque parece corresponderse con lo pertinente.

Caso 11mi (Menos nivel de información previa)

A) Información empírica
1. Antes de la tarea
1.1. Espacio retórico
1.1. 1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: aprender habilidades profesionales y estrategias de producción de textos y ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.
1.2. Espacio del contenido: especifica algunos de los temas a tratar en el informe; representación aproximada.
1.3. Criterios de evaluación: justificación de enunciados; representación inadecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: Selección de la información; representación inadecuada.
2. Después de la tarea
2.1. Espacio retórico
2.1. 1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: comprensión y ser evaluado; representación adecuada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.
2.2. Espacio del contenido: especifica todos los temas a tratar en el informe; representación adecuada.
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: organización y formulación lingüística; representación inadecuada.

B) Grado de adecuación
1. Antes de la tarea
Después de la tarea se manifiesta una disminución en el agrado de adecuación en la posición enunciativa y el tipo de texto a escribir y un aumento del grado de

adecuación en relación al sentido de la tarea y a los temas a incluir en el informe. No anticipa las dificultades que la elaboración del informe le presentará.
En el Cuestionario 3, opta por escribir un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato de texto, lo que supone su intención de convencer a la audiencia y exponer lo que ha aprendido como objetivo de la tarea de escritura. Las opciones que elige vinculadas a la atención a la audiencia, reafirman la intención de dirigir el texto a los destinatarios y entender y comprender los contenidos supone una mejor representación del sentido de la tarea después de realizada.

Caso 12mi

A) Información empírica
1. Antes de la tarea
1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: informativo; representación inadecuada.
1.2. Espacio del contenido: No especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
1.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: organización de la información; representación inadecuada.
2. Después de la tarea
2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.
2.2.1. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.
2.2.2. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.2.3. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
2.2.4. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.
2.3. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
2.4. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.5. Dificultades de la tarea: organización e integración de la información, comprensión de textos y formulación lingüística; representación inadecuada.
B) Grado de adecuación
En este caso no se observan cambios en la representación de la consigna antes y después de la tarea. En el Cuestionario 3, opta por un tema escolar típico para un lector cualquiera como formato del texto que no resulta compatible con su intención de atender a los destinatarios; al optar por hacer lo que le pedían como objetivo de la tarea de escritura consolida la representación que ha construido del propósito y del sentido de la tarea: demostrar los conocimientos y ser evaluado.

Caso 13mi

A) Información empírica
1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1. 1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.

1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.

1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.

1.1.4. Sentido de la tarea: aprendizaje, ser evaluado; representación adecuada.

1.1.5. Tipo de texto a escribir: informativo; representación inadecuada.

1.3. Espacio del contenido: especifica algunos de los temas centrales a tratar en el informe; representación aproximada.

1.4. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información; representación aproximada.

1.5. Dificultades de la tarea: organización de la información y comprensión de textos; representación aproximada.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada .

2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes el encuentro; representación adecuada.

2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.

2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.

2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.

2.2. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.

2.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información; representación aproximada..

2.4. Dificultades de la tarea: selección, organización e integración de la información, comprensión de textos y de la consigna; representación aproximada.

B) Grado de adecuación

En este caso se observa un aumento del grado de adecuación en relación a la posición enunciativa y una disminución del grado de adecuación en relación al sentido de la tarea y a los temas a incluir en el informe.

En el Cuestionario 3 opta por un tema escolar típico para un lector cualquiera como formato del texto y aprender algo por sí mismo como objetivo de la tarea de escritura. Resulta contradictorio entender que el formato del texto es el de un tema escolar típico para un lector cualquiera, siendo que ha expresado en las entrevistas que dirige el texto a los destinatarios del encuentro. El objetivo de aprendizaje constituye un ajuste del sentido de la tarea después de realizada.

Caso 14mi

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.2. Espacio retórico

1.1. 1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.

1.1.2. Destinatarios: docentes; representación aproximada.

1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.

1.1.4. Sentido de la tarea: aprendizaje de contenidos, aprendizaje de habilidades profesionales y ser evaluado; representación aproximada.

1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-argumentativo; representación aproximada.
1.2. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
1.3. Criterios de evaluación: pertinencia e integración de la información; representación aproximada.
1.4. Dificultades de la tarea: selección de la información y formulación lingüística del texto.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1. 1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.
2.1.2. Destinatarios: docentes; representación aproximada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.

2. 2. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
2.3. Criterios de evaluación: integración de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: selección e integración de la información y comprensión de la consigna; representación inadecuada.

C) Grado de adecuación

Se evidencia una disminución en el grado de adecuación respecto del tipo de texto que tiene que escribir y en relación a los criterios de evaluación después de la tarea.
En el Cuestionario 3, opta por un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato del texto que supone su intención de convencer a la audiencia. Los objetivos de demostrar que ha entendido el material y de aprender algo por sí mismo indican un ajuste del sentido de la tarea.

Caso 15mi

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1. 1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: comprensión de contenidos, aprendizaje de estrategias de producción de textos y ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.

1.2. Espacio del contenido: considera algunos de los temas centrales a tratar en el informe; representación aproximada.
1.3. Criterios de evaluación: claridad y precisión conceptual, pertinencia e integración de la información; representación adecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: selección e integración de la información, formulación lingüística del texto, asunción de la posición enunciativa; representación aproximada.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1. 1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
2.1.2. Destinatarios: docentes; representación aproximada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.
2.2. Espacio del contenido: especifica todos los temas centrales a tratar en el informe; representación adecuada.
2.3. Criterios de evaluación: claridad y precisión conceptual, pertinencia de la información, justificación de enunciados; representación adecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: integración de la información, comprensión de textos, formulación lingüística del texto y comprensión de la consigna; representación aproximada.

B) Grado de adecuación

Se evidencia una disminución del grado de adecuación respecto de los destinatarios, del sentido de la tarea y del tipo de texto a escribir después de la tarea. En cambio se manifiesta un incremento del grado de adecuación respecto de los temas a tratar en el informe.
En el Cuestionario 3 opta por un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato del texto, lo que supone su intención de convencer a la audiencia.

Caso 16mi

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: comprensión de los contenidos, aprender habilidades profesionales y ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: informativo; representación inadecuada.
1.2. Espacio del contenido: especifica algunos de los temas centrales a tratar en el informe; representación aproximada.
1.3. Criterios de evaluación: claridad y precisión conceptual y pertinencia de la información; representación aproximada.
1.4. Dificultades de la tarea: selección de la información, comprensión de textos y formulación lingüística del texto; representación adecuada.

2. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante; representación aproximada.
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.

2. 2. Espacio del contenido: especifica algunos de los temas centrales a tratar en el informe; representación aproximada.
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: selección, organización e integración de la información, comprensión de textos, formulación lingüística del texto y comprensión de la consigna; representación adecuada.

B) Grado de adecuación

En este caso se observa una disminución del grado de adecuación en relación a la posición enunciativa y a los criterios de evaluación.
En el Cuestionario 3, opta por un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional como formato del texto, lo que manifiesta su intención de convencer a la audiencia.

Caso 17mi

A) Información empírica

1. Antes de la tarea

1.1. Espacio retórico

1.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.

1.1.2. Destinatarios; docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.

1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.

1.1.4. Sentido de la tarea: aprender habilidades profesionales y ser evaluado; representación aproximada.

1.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada.

1. 2. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
1.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
1.4. Dificultades de la tarea: selección y organización de la información y formulación lingüística del texto.

1. Después de la tarea

2.1. Espacio retórico

2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.

2.1.2. Docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.

2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.

2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.

2.1.5. Tipo de texto a escribir: no especifica; representación inadecuada adecuada.

2. 2. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
2.3. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: selección de la información y comprensión de la consigna, asunción de la posición enunciativa; representación inadecuada.

. **B) Grado de adecuación**

No se evidencian cambios en la representación de la consigna después de la tarea..
En el Cuestionario 3, opta por un ensayo persuasivo para una audiencia académica y profesional como formato del texto y como objetivos de la tarea de escritura, los de exponer lo que ha aprendido y tratar todos los puntos clave de la lectura. De las opciones que elige, la referida a la primera supone su intención de convencer a la

audiencia; demostrar que ha aprendido revela que valora los procesos de comprensión de la temática y el de cubrir los puntos clave de la lectura reafirma el propósito de tratar los temas centrales en el informe aunque finalmente no pueda mencionarlos.

Caso 18mi

A) Información empírica
1) Antes de la tarea
1.1. Espacio retórico
1.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
1.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.
1.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
1.1.4. Sentido de la tarea: aprender los contenidos, aprender habilidades profesionales y ser evaluado; representación aproximada.
1.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.
1.3. Espacio del contenido: especifica algunos de los temas centrales a tratar en el informe; representación aproximada.
1.4. Criterios de evaluación: pertinencia de la información; representación inadecuada.
5. Dificultades de la tarea: integración de la información y formulación lingüística; representación inadecuada.
2. Después de la tarea
2.1. Espacio retórico
2.1.1. Posición enunciativa: estudiante y psicopedagogo; representación adecuada.
2.1.2. Destinatarios: docentes y asistentes al encuentro; representación adecuada.
2.1.3. Propósito: demostrar conocimientos; representación aproximada.
2.1.4. Sentido de la tarea: ser evaluado; representación aproximada.
2.1.5. Tipo de texto a escribir: expositivo-explicativo; representación adecuada.
2.2. Espacio del contenido: no especifica los temas centrales a tratar en el informe; representación inadecuada.
2.3. Criterios de evaluación: claridad y precisión conceptual, pertinencia e integración de la información; representación adecuada.
2.4. Dificultades de la tarea: selección y organización de la información, comprensión de textos y formulación lingüística; representación inadecuada.
B) Grado de adecuación
Se evidencia un ajuste en los criterios de evaluación y una disminución del grado de adecuación respecto de los temas a tratar en el informe.
En el Cuestionario 3, opta por resumen más su opinión como formato del texto que no resulta del todo compatible con el escrito que espera que produzca.

El análisis previamente realizado, caso por caso y dimensión por dimensión, permite advertir que en ningún caso, la representación de la consigna es totalmente

adecuada ni totalmente inadecuada, sino que se evidencian grados de mayor y menor adecuación.

En base al análisis anterior, en las Tablas 7.5 y 7.6 se sintetizan los datos respecto del grado de adecuación de la representación de la consigna para cada sujeto de la muestra. Se asignaron 2, 1 y 0 puntos para ponderar las representaciones adecuadas, aproximadas e inadecuadas respectivamente. A la ponderación obtenida se sumaron y restaron puntos en base a los datos del Cuestionario 3. El puntaje total se termina de definir después de la realizada la tarea, considerando el grado de acuerdo/desacuerdo entre las dificultades anticipadas antes de la tarea y las efectivamente enfrentadas durante la realización de la misma. Si la representación es adecuada, se agregan 2 puntos antes y dos puntos después de la tarea a la dimensión dificultades; si es aproximada, se agrega 1 punto antes y 1 punto después. En base al puntaje asignado a la representación construida por cada sujeto antes y después de la tarea se calculó la puntación media. Antes de la tarea la puntuación media es 10 ($\overline{X}$ =9.72); en base a ese valor se ubicaron tres categorías de respuestas: se consideraron representaciones más adecuadas las que obtuvieron 10 puntos o más, las que obtuvieron 9 puntos se consideraron aproximadas y por debajo de ese valor se consideraron más inadecuadas (Tabla 7.5).

Después de la tarea la puntuación media es 8 ($\overline{X}$=8.38); en base a ese valor se ubicaron tres categorías de respuestas. Las respuestas que obtuvieron ese puntaje o más se consideraron representaciones más adecuadas, las que obtuvieron 7 puntos se consideraron aproximadas y menos de 7 más inadecuadas. (Tabla 7.6).

	Tabla 7.5. Grado de adecuación de la representación de la consigna antes de la tarea								
Sujetos	**Dimensiones**								**Puntaje**
	Espacio Retórico					**Espacio de contenido**	**Criterios de evaluación**	**Dificultades**	
	Posición enunciativa	**Destinatarios**	**Propósito**	**Sentido de la tarea**	**Tipo de texto**	**Temas a desarrollar**			
1MI	AP	AD	AD	AP	AD	AD	AD	ID	12
2MI	AD	AD	AP	AP	AP	AP	AD	AP	10
3MI	AP	AD	AD	AD	AD	ID	AD	AD	13
4MI	AP	AD	AP	AP	AD	AP	AP	ID	9
5MI	AD	AD	AP	AP	AD	AD	AD	ID	12
6MI	AD	AD	AD	AP	AD	AP	ID	ID	10
7MI	AP	AD	AD	AP	AD	AD	AD	AP	13
8MI	AD	AD	AP	AP	ID	AP	AD	AP	10
9MI	AD	AD	AP	AD	AP	AD	AD	ID	11
10MI	AP	AD	AP	AD	ID	AD	AP	ID	9
11mi	AD	AD	AP	AP	AD	AP	ID	ID	9
12mi	AP	AD	AP	AP	ID	ID	ID	ID	5
13mi	AP	AD	AP	AD	ID	AP	AP	AP	9
14mi	AP	AP	AP	AP	AP	ID	AP	ID	6
15mi	AD	AD	AP	AP	AD	AP	AD	AP	12
16mi	AD	AD	AP	AP	ID	AP	AP	AD	10
17mi	AD	AD	AP	AP	ID	ID	ID	ID	6
18mi	AD	AD	AP	AP	AD	AP	ID	AP	9
Total									**175**
$\overline{X}$									**9.72=10**

Tabla 7.6. Grado de adecuación de la representación de la consigna después de la tarea

Sujetos	Dimensiones									Puntaje
	Espacio Retórico					Espacio del contenido	Criterios de evaluación	Dificultades	Cuestionario 3	
	Posición enunciativa	Destinatarios	Propósito	Sentido de la tarea	Tipo de texto	Temas a desarrollar				
1MI	AP	AD	AD	AP	AD	AP	ID	ID	-	9
2MI	AD	AD	AP	AP	AD	AD	ID	ID	-1	9
3MI	AP	AD	AD	AD	ID	AD	AP	AD	-1	11
4MI	AD	AP	AP	ID	ID	AP	ID	ID	+1	5
5MI	AD	AD	AP	AD	AD	AD	AP	ID	+1	13
6MI	AP	AD	AD	AP	ID	AP	ID	ID	-1	6
7MI	AP	AP	AD	AP	ID	AD	AP	AP	+1	10
8MI	AD	AD	AP	AP	ID	AP	ID	AP	+1	9
9MI	AP	AD	AP	ID	ID	AD	ID	ID	+1+1	8
10MI	AD	AD	AD	ID	ID	AP	ID	ID	.	7
11mi	AP	AD	AP	AD	ID	AD	ID	ID	+1+1	10
12mi	AP	AD	AP	AP	ID	ID	ID	ID	-1	4
13mi	AD	AD	AP	AP	ID	ID	AP	AP	-1+1	8
14mi	AP	AP	AP	AP	ID	ID	ID	ID	+1+1	6
15mi	AD	AP	AP	AP	ID	AD	AD	AP	+1	11
16mi	AP	AD	AP	AP	ID	AP	ID	AD	+1	9
17mi	AD	AD	AP	AP	ID	ID	ID	ID	+1+1	8
18mi	AD	AD	AP	AP	AD	ID	AD	ID	-2	8
Total										151
$\bar{X}$										8.38=8

Comparando los datos de las Tablas 7.5 y 7.6 se observa una leve disminución de la puntuación media (1.39 puntos), lo que sugiere una representación de la consigna menos ajustada para el grupo total después de realizada la tarea. Doce respuestas (67%) se mantienen con el mismo grado de adecuación que antes de la tarea: 1MI, 2MI, 3MI, 5MI, 7MI, 8MI, 9MI, 15mi, 16micomo adecuadas;10MIcomo aproximada y 12mi y 14mi como inadecuadas.

En otras cuatro respuestas se detectó un avance en su grado de adecuación: 11mi, 13mi y 18mi (de AP a AD), 17mi (de ID a AD); en tanto que dos disminuyen su grado de adecuación: 4MI (de AP a ID) y 6MI (de AD a ID). Como es posible advertir el número de respuestas adecuadas después de la tarea asciende a 13, lo que constituye un 72%.

Un resultado más fino se puede obtener verificando las diferencias en el grado de adecuación de la representación de la consigna por nivel de conocimientos previos de los estudiantes respecto del contenido a desarrollar en el informe y de los aspectos retóricos.

5. Grado de adecuación de la representación de la consigna en la primera entrevista antes de que fuera realizada la tarea por nivel de información respecto de aspectos del contenidos y de los aspectos retóricos del informe.

En las Tablas siguientes (7.7 y 7.8), se muestra la distribución de los participantes de acuerdo al nivel de información antes y después de la tarea.

Tabla 7.7. Grado de adecuación de la representación de la consigna antes de la realización de la tarea por nivel de información

Nivel de información	$\geq \bar{X}$	$\bar{X}$	$< \bar{X}$	
	10 puntos o más Adecuadas	**10**	**9 puntos Aproximadas**	**-9 puntos Inadecuadas**
Mayor	8(80%) (1MI,2MI,3MI, 5MI,6MI,7MI,8MI,9MI)		2(20%) (4MI, 10MI)	-
Menor	2(25%) 15mi,16mi		3(37%) 11mi,13mi, 18mi	3(37%) 12mi,14mi, 17mi
Total	10(56%)		5(28%)	3(16%)

Tabla 7.8. Grado de adecuación de la representación de la consigna después de la tarea realizada				
Nivel de información	$\geq \overline{X}$	$\overline{X}$	$< \overline{X}$	
	10 puntos o más Adecuadas	**8**	**7 puntos Aproximadas**	**-7 puntos Inadecuadas**
Mayor	7(70%) 1MI,2MI,3MI,5MI, 7MI, 8MI, 9MI		1(10%) 10MI	2(20%) 4MI, 6MI
Menor	6(75%) 11mi,13mi, 15mi,16mi,17mi, 18mi		-	2(25%) 12mi, 14mi
Total	13(72%)		1(6%)	4(22%)

A modo de síntesis, en la Tabla 7.9. se presentan gráficamente los datos comparativamente.

Tabla 7.9. Grado de adecuación de la representación consigna por nivel de información antes y después de la tarea realizada						
Nivel de información	**Grado de adecuación**					
	Adecuadas		**Aproximadas**		**Inadecuadas**	
	Antes	**Después**	**Antes**	**Después**	**Antes**	**Después**
Mayor	1MI,2MI,3MI, 5MI,6MI, 7MI 8MI,9MI	1MI,2MI,3MI, 5MI,7MI,8MI,9MI	4MI,10MI	10MI	-	4MI,6M
Subtotal	8	7	2	1	-	2
%	80	70	20	10	-	20
Menor	15mi,16mi,18mi	11mi,13mi,15mi, 16mi,17mi,18mi	11mi,13mi	-	12mi,14mi,17mi	12mi,14mi
Subtotal	3	6	2	-	3	2
%	37	75	25	-	37	25
TOTAL	**11**	**13**	**4**	**1**	**3**	**5**
%	**61**	**72**	**22**	**6**	**17**	**28**

De las Tablas anteriores se desprende una tendencia a una mejor representación de la consigna entre los estudiantes de mayor nivel de información. Antes de la tarea, se evidencian 8 casos (80%) de representaciones adecuadas (1MI, 2MI, 3MI, 5MI, 6MI, 7MI, 8MI, 9MI) y dos (20%) aproximadas (4MI, 10MI), en tanto que los estudiantes de menor nivel de información se distribuyen entre dos adecuadas: 15mi, 16mi, (25%), tres (37%) aproximadas (11mi, 13mi, 18mi) y tres (37%) inadecuadas (12mi, 14mi, 17mi). Después de la tarea seis casos mi (11mi, 13mi, 15mi, 16mi, 17mi, 18mi) manifiestan respuestas adecuadas (75%) y dos (25%) respuestas inadecuadas (12mi, 14mi); en los estudiantes MI se observan 7 (70%) adecuadas (1MI, 2MI, 3MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI), 1 (10%) aproximada (10MI) y 2 (20%) inadecuadas (4MI, 6MI).Las diferencias a favor a los estudiantes MI antes de la tarea están dadas por la representación más adecuada del propósito del escrito de convencer a la audiencia, de la consideración de todos los temas a tratar, del tipo de texto a escribir como expositivo-explicativo y de los criterios de evaluación que tienen que ver con la precisión y claridad conceptual, la integración de la información y la justificación de enunciados como criterios de evaluación.

Las representaciones menos adecuadas de los estudiantes mi antes de la tarea se refieren al aprendizaje de habilidades profesionales como sentido de la tarea, la ausencia de especificación de los temas centrales a tratar, la ausencia de mención al tipo de texto a escribir y al mayor énfasis en la pertinencia de la información como criterio de evaluación. Aunque ambos grupos tienden a anticipar dificultades de selección de información y de formulación lingüística es levemente superior en los mi.

Se puede sostener entonces que al momento de iniciar la tarea, los estudiantes del grupo de mayor nivel de información estaban en mejores condiciones que los del grupo de menor nivel de conocimientos previos, dato nada despreciable puesto que es dable suponer que esa primera representación ha tenido un fuerte impacto en la resolución de la consigna y esos estudiantes movilizarían estrategias más ajustadas y, en consecuencia, elaborarían un producto de más calidad.

La mención a las dificultades encontradas por los estudiantes para organizar la información se incrementa notablemente después de la tarea: de 7 (39%) menciones se eleva a 14 (78%) y es considerada por 8 (80%) de los estudiantes MI en tanto 6 (75%) participantes mi hacen referencia a ella. La escasa diferencia en el porcentaje indica que ha sido advertida por los estudiantes de ambos grupos de la misma manera.

Como síntesis del análisis realizado, se podría decir que los datos sugieren, como tendencia, la siguiente situación al inicio de la tarea:

- Los estudiantes intentaron responder a los requerimientos de la consigna ya que, según lo expresaron, se propusieron asumir la posición enunciativa tanto de psicopedagogos como de estudiantes. Quizás sea esta condición lo que los haya conducido a representarse a los profesores y a los asistentes al encuentro como la audiencia privilegiada de sus informes. No se observaron diferencias sustanciales en esta dimensión entre estudiantes de mayor y menos nivel de conocimientos previos.
- Asimismo, todos los estudiantes se representaron mayormente el preciso propósito de demostrar los conocimientos adquiridos y reconocieron que el sentido de la tarea era el de ser evaluados. Sin embargo solo algunos de los de mayor nivel de conocimientos previos fueron capaces de construir el otro propósito de convencer a la audiencia y el otro sentido de aprendizaje de contenidos. Y solo los estudiantes de menor nivel de información adjudicaron a la tarea de manera equívoca el sentido de aprender habilidades profesionales.
- Los estudiantes de mayor nivel de información, entendieron que la elaboración de un texto expositivo-explicativo era el adecuado para exhibir como producto y que en su formulación era necesaria la claridad y precisión conceptual, la inclusión de información pertinente debidamente integrada y con justificación de los enunciados concibiendo que los cuatro aspectos serían considerados en la evaluación, en tanto no adjudicaron la misma importancia a la claridad y precisión conceptual ni a las pautas formales de presentación. De estos criterios, el de

pertinencia de la información es el más considerado por los estudiantes de menor nivel de conocimientos previos.

- Las dificultades para realizar la tarea residieron en aquellos procesos involucrados en la actividad de síntesis discursiva: selección, organización e integración de la información, además de la comprensión de textos y la comprensión de la consigna, que fueron explicitadas más claramente en la segunda entrevista. Esto permite suponer que la realización de la tarea ha tenido efectos, favoreciendo la toma de conciencia de esos procesos.

En función de lo expuesto a lo largo de este capítulo se puede decir que se ha encontrado evidencia para sostener una de las expectativas de este estudio: los estudiantes mostraron diferencias en la representación de la consigna, construyendo algunos de ellos una representación más adecuada que otros. Esta diferencia a favor de una representación más adecuada ha tendido a manifestarse vinculada al nivel de información previa de los contenidos acerca de los cuales los participantes tenían que escribir.

6. Diferencias en la representación de la consigna entre profesores y estudiantes

En lo que se refiere a la diferencia en la representación de la consigna entre profesores y estudiantes se aprecia una tendencia a los acuerdos, más o menos completos en algunas de las dimensiones de la consigna en tanto en otras no se observa una tendencia definida.

- Entre los acuerdos pueden mencionarse, por una parte, el requerimiento de la consigna de atender a los destinatarios del escrito (docentes y asistentes al encuentro) que aunque declina bastante en la segunda entrevista, es considerado por la mayoría de los estudiantes antes de la tarea; y, por otra parte, el de demostrar conocimientos adquiridos como propósito y el de evaluación como sentido de la tarea.
- Los acuerdos son parciales respecto de los criterios de evaluación, ya que los demás alta frecuencia entre los estudiantes son los de la

pertinencia y la integración de la información. No han atendido de la misma manera a la claridad y precisión conceptual y a la justificación de los enunciados, cuya mención por los estudiantes declina notoriamente en la segunda entrevista y, sobre todo, la atención a las pautas formales particulares de los textos académicos.

- En cuanto a las dificultades que encontraron los estudiantes para realizar la tarea, se encontró que profesores y alumnos coinciden, sobre todo después de realizada la tarea en considerar como dificultades la integración y organización de la información, la comprensión de la consigna y la formulación escrita del texto; la comprensión de textos señalada por la mitad de los estudiantes, seguramente fue advertida por los profesores posteriormente a la tarea, puesto que es en ocasión de la segunda entrevista que hacen referencia a las distorsiones conceptuales que encontraron en los informes.
- No se ha encontrado en cambio una clara tendencia respecto de la posición enunciativa. Es clara la coincidencia entre el punto de vista de los profesores de la demanda de asumir la asumir la posición enunciativa de estudiantes y psicopedagogos; sin embargo, los estudiantes se distribuyen casi en partes iguales entre los que admiten adoptar esta doble posición y la de solo estudiantes.
- El propósito de aprender los contenidos de la materia lo reconoce la mitad de los estudiantes, y solo en la primera entrevista; en cambio, el de convencer a una audiencia es destacado por unos pocos. Adquirir habilidades profesionales propias de los psicopedagogos no era un propósito explícito de la tarea, sin embargo lo mencionan con una frecuencia atendible en la primera entrevista.
- Mayor divergencia se encuentra en relación a los temas a desarrollar, ya que los estudiantes se distribuyen en partes casi iguales entre la mención a todos ellos, a solo algunos y a ninguno. También parece serlo el tipo de texto a escribir, ya que si bien en la primera entrevista la mitad de los estudiantes mencionan el texto expositivo-explicativo, esta tendencia disminuye de manera notable en la segunda entrevista.

- El propósito de convencer a la audiencia es citado solo por estudiantes de uno de los profesores (P1) y predomina entre estos estudiantes la representación de todos los temas a tratar y del tipo de texto como expositivo-explicativo. El sentido de la tarea atribuido al desarrollo de habilidades profesionales y la representación de algunos temas a tratar predomina entre los estudiantes del otro profesor (P2). La pertinencia de la información como criterio de evaluación es más mencionada por los estudiantes de P1 sobre todo en la segunda entrevista.
- En relación a las dificultades, después de realizada la tarea, la de comprensión de textos, de integración de la información y de formulación lingüística predomina entre los estudiantes de P1, en tanto que la de selección de información y de comprensión de la consigna es más acentuada entre los de P2. Estas son algunas de las razones por las que los problemas con algunos de los componentes de la tarea se agudizan de manera diferencial entre los estudiantes de los distintos profesores.
- Si se tiene en cuenta la distribución de los estudiantes por profesor, se observa que las representaciones más adecuadas de la consigna se encuentran entre los estudiantes de P2, pero entre los estudiantes de P1 se encuentran un número algo mayor de las aproximadas y menor que las inadecuadas. Las estrategias de lectura y escritura más adecuadas se encuentran en mayor medida también entre los estudiantes de P2 pero se constata mayor número de estrategias adecuadas aunque insuficientes en los estudiantes de P1, sin que se detectaran diferencias entre los dos grupos respecto de las inadecuadas. Considerando el producto, se detectó que los informes de más alta calidad se encuentran en mayor medida en cambio entre los estudiantes de P1, los de calidad media en solo en dos estudiantes de P2 en tanto no se aprecian diferencias en relación a los de baja calidad.
- Estos resultados revelan que una mejor representación de la consigna y el empleo de estrategias más adecuadas de lectura y escritura no siempre se traducen en forma directa en informes de más calidad.

> Además, es probable que esta diferencia a favor de los estudiantes de P2 respecto al grado de adecuación de la representación de la consigna y de las estrategias de lectura y escritura se deba al hecho de que en el grupo de P2 se concentró un número algo más elevado de estudiantes con mayor nivel de información previa sobre los contenidos a tratar en el informe.

En función de los resultados obtenidos en los Capítulos VI y VII, se puede decir que se ha encontrado evidencia empírica para sostener las expectativas de este estudio formulada en términos de una tendencia a que se manifestaran acuerdos parciales y algún grado de discrepancia entre la forma en que los y estudiantes concibieran, interpretaron y se representaron la consigna y la tarea, y entre las expectativas de los profesores respecto de los procesos cognitivos que pretendieron promover y los efectivamente desplegados por los estudiantes.

CAPÍTULO VIII

ESTRATEGIAS DE LECTURA Y ESCRITURA

Como se sostiene en las expectativas del estudio, se esperaba que la representación de la consigna que construyeron los estudiantes condicionaran las estrategias de interpretación y producción que desplegaron. El **objetivo** de este capítulo es justamente el análisis de la relación entre la representación de la consigna que los estudiantes construyeron y las estrategias de lectura y escritura que activaron para cumplimentar con la tarea. Para la exploración de las estrategias se llevó a cabo una entrevista antes de la realización de la tarea con el propósito de obtener información sobre las estrategias que los estudiantes pensaron que emplearían y se administraron dos cuestionarios (Cuestionario 2 y Cuestionario 3) y una segunda entrevista una vez finalizada la tarea para detectar las estrategias que los sujetos expresaron que efectivamente habían activado. Además, se analizaron todos los materiales escritos elaborados por los alumnos (materiales de lectura y textos intermedios o borradores), para constatar la correspondencia entre las estrategias que los estudiantes manifestaron que emplearían y de las que efectivamente se valieron.

Estas consideraciones son de relevancia porque permiten una exploración del grado de conocimiento estratégico de que disponen los sujetos para realizar una tarea de escribir a partir de la lectura de fuentes múltiples; posibilita además constatar el grado de conciencia que tienen los estudiantes de las estrategias adecuadas a la tarea solicitada y, por último, establecer el grado de coherencia entre lo que dijeron que harían antes de abocarse a la resolución de la consigna y lo que efectivamente hicieron para completarla.

Se esperaba que el conjunto de las dimensiones que orientó el análisis de los datos permitiera advertir las estrategias, enfoques o modalidades de resolución de la consigna y las semejanzas y diferencias entre la primera y la segunda entrevista y entre sujetos con mayor y menos nivel de información previa. Se ofrece a continuación una síntesis de dichas dimensiones, que fueron presentadas y explicadas en el Capítulo IV (Tabla 8.1).

Tabla 8.1. Dimensiones de análisis de las estrategias de lectura y escritura
1. Fuente principal de la información 1.1. Apuntes de clase 1.2. Textos de referencia 1.3. Conocimientos ya disponibles sobre el tema
2. Proceso general de elaboración del informe 2.1. Lectura del material y escritura del informe 2.2. Alternancia de procesos de lectura y escritura
3. Proceso de lectura 3.1. Una sola lectura de cada texto 3.2. Varias lecturas de los textos
4. Instrumentos de mediación de la lectura 4.1.Subrayado 4.2. Anotaciones en los textos 4.3. Toma de notas breves 4.4. Esquemas 4.5. Mapas conceptuales 4.6.Resúmenes
5. Plan de organización del informe 5.1. Resumen de las lecturas 5.2. Opiniones sobre el tema 5.3. Concepto sintetizador 5.4. Interpretación con propósito personal
6. Formas de utilizar los textos de referencia 6.1. Utilización de varios textos pertinentes como base 6.2. Utilización de un texto pertinente como base 6.3. Utilización de ningún texto como base
7. Instrumentos de mediación de la escritura 7.1. Plan para el texto 7.2. Borradores
8. Procesos de revisión 8.1. Extensión de la revisión Global; fragmentos extensos del texto, ideas principales, estructura Puntual; frases o palabras aisladas 8.2. Modalidades y niveles de la revisión 8.2.1. De contenidos 8.2.2. Formales 7.2.3. De organización 8.3. Momento de la revisión 8.3.1. Durante el proceso de escritura 8.3.2. Al finalizar el proceso de escritura

1. Estrategias que los sujetos anticiparon que emplearían para producir el informe solicitado

Antes de proceder al análisis de los datos de la primera entrevista se presenta la tabla de frecuencias para cada una de las dimensiones y para cada uno de los sujetos (Tabla 8.2).

Los datos obtenidos muestran las alternativas en las que los estudiantes pensaron como estrategias de resolución de la tarea. Se exponen estos resultados para cada una de las dimensiones y para el conjunto de los sujetos de la muestra.

En relación a la fuente principal de información, la totalidad de los alumnos afirma que apelará a los textos de referencia en tanto que solo cuatro (22%) declaran que, además, harán uso de los apuntes de clase. Respecto del proceso general de elaboración del informe, 14 sujetos (78%) se pronuncian a favor de la alternancia entre lectura y escritura en tanto que 4 (22%) dicen que hacen una lectura previa, general antes de proceder a otra más definitiva y precisa. Cuando se interroga acerca del proceso de lectura, 10 sujetos (56%) declaran que realizarán una sola lectura en tanto que 8 (44%) opinan que realizarán varias lecturas de los textos. Como instrumentos de mediación de la lectura, casi en casi igual porcentaje señalan que emplearán el subrayado (14=78%) y las anotaciones en los textos (13=72%), en tanto que es mucho menor la cantidad de alumnos que indican otros instrumentos como toma de notas (7=39%), esquemas (22%) y solo uno menciona los mapas conceptuales (6%).

Es escasa la referencia a un plan de organización del informe, ya que apenas tres estudiantes manifiestan que elaborarán el escrito en base a un concepto sintetizador (17%); mientras que en una cantidad un poco más elevada declara que escribirá en base a un propósito personal (6=33%). Al indagar acerca de las formas de utilizar los textos fuente, los estudiantes, en su totalidad, no consideraron la posibilidad de utilizar textos como base del escrito. Como instrumentos de mediación de la escritura, nueve estudiantes anticipan

Tabla 8.2. Estrategias de lectura y escritura -1ª Entrevista

Sujetos	1.Fuente principal de información			2.Proceso general de elaboración del informe		3.Proceso de lectura		4. Instrumentos de mediación de le lectura					
	Apuntes de clase	Textos de referencia	Conocimientos disponibles	Alternancia L y E	Lectura y posterior escritura	Una sola lectura	Varias lecturas	Subrayado	Anotaciones en los textos	Toma de notas	Esquemas	Mapas conceptuales	Resúmenes
1MI	X	X		X		X				X			
2MI		X			X		X	X	X	X			
3MI	X	X		X			X	X	X				
4MI		X			X	X		X	X	X			
5MI		X		X			X	X	X				
6MI		X			X	X		X					
7MI		X		X		X		X	X	X			
8MI		X		X		X			X	X	X		
9MI		X		X		X		X	X				
10MI		X		X		X		X	X	X			
11mi	X	X		X		X		X	X		X		
12mi		X		X			X		X			X	
13mi		X		X		X			X				
14mi		X		X		X		X	X	X			
15mi		X		X			X	X					
16mi	X	X			X		X	X			X		
17mi		X		X			X	X	X				
18mi		X		X			X	X	X		X		
Total	4	18	-	14	4	10	8	14	13	7	4	1	-

(Cont.) Estrategias de lectura y escritura -1ª Entrevista

Sujetos	5.Plan de organización del informe				6.Forma de utilizar los textos fuente			7.Instrumentos de mediación de la escritura	
	Resumen de lecturas	Opiniones sobre el tema	Concepto sintetizador	Propósito personal	Varios textos pertinentes como base	Un texto pertinente como base	Ningún texto como base	Plan de texto	Borradores
1MI				X			X		
2MI				X			X	X	
3MI			X				X		X
4MI							X	X	
5MI							X		X
6MI							X	X	X
7MI			X				X		
8MI							X	X	
9MI							X		X
10MI							X		X
11mi			X				X	X	X
12mi							X		X
13mi							X		X
14mi				X			X		
15mi				X			X	X	X
16mi				X			X	X	
17mi							X	X	X
18mi				X			X	X	X
Total	-	-	3	6	-	-	18	9	11

***(Cont.)*Estrategias de lectura y escritura -1ª Entrevista**

Sujetos	8. Proceso de revisión							
	Extensión de la revisión		Modalidades y niveles de la revisión			Momento de la revisión		
	Global	Puntual	Contenidos	Formales	De organización	Durante el proceso de escritura	Al finalizar el proceso de escritura
1MI	X		X	X		X	X
2MI	X		X		X	X	
3MI	X		X			X	X
4MI	X		X		X	X	
5MI	X		X			X	
6MI	X				X		X
7MI	X		X			X	
8MI	X		X		X		
9MI	X					X	
10MI							
11mi	X		X				X
12mi	X		X			X	X
13mi							
14mi							
15mi		X				X	
16mi	X		X				X
17mi							
18mi	X		X		X	X	
Total	13	1	11	1	5	11	5

la construcción de un plan para el texto (50%) y 11 declaran que harán uso de borradores (11=61%). En relación al proceso de revisión, más de la mitad de los estudiantes indica que la abordará de manera global (13=72%), y más de la mitad que recaerá sobre los contenidos (11=61%). En relación al momento de la revisión hay diferencias entre los que señalan que lo realizarán durante y al finalizar la escritura (11=61% y 5=28% respectivamente) pero mucho menos en relación a la organización del informe (5=28%) y a aspectos puntuales o formales (1=6%).

A igual que la recurrencia a un concepto sintetizador como plan de organización del informe (3=17%), hay pocas evidencias de que los alumnos opten por un resumen de lecturas, o que perciban a la actividad solicitada como una oportunidad para emitir opiniones sobre el tema; tampoco consideran la posibilidad de apelar a los conocimiento previos como fuente adicional de información.

En síntesis, los informantes indican que emplearán los textos de referencia como fuente principal de información y que alternarán entre actividades de lectura y actividades de escritura. Menos de la mitad de los participantes señalan que realizarán varias lecturas de los materiales y ninguno que adoptará algunos de ellos como base del escrito. Asimismo señalan que emplearán el subrayado y las anotaciones en los textos como principales instrumentos mediadores de la lectura. Como instrumentos mediadores de la escritura anticipan elaborar un plan de texto y borradores y, respecto de revisión, que ésta predominará durante el proceso de escritura y enfocará aspectos globales del escrito atendiendo sobre todo a los contenidos.

2. Estrategias que los sujetos manifestaron haber empleado para producir el informe solicitado

Un análisis pormenorizado se realizó una vez que los estudiantes terminaron y entregaron el trabajo a los profesores. Inmediatamente a la finalización de la tarea se administraron los Cuestionarios 2 y 3, y la segunda entrevista que fue realizada posteriormente; instrumentos con los que se indagaron las mismas cuestiones que se exploraron en la primera entrevista. A continuación se presentan los datos obtenidos con cada uno de estos procedimientos. Tabla 8.3 muestra las frecuencias para cada una de las dimensiones sujeto por sujeto.

2.1. Las respuestas a los cuestionarios

En base a los datos de los Cuestionarios 2 y 3, fue posible advertir los cambios entre la primera y la segunda situación de indagación. En relación a la fuente principal de información, 17 (94%) estudiantes optan por los apuntes de clase, 18 (100%) por los textos de referencia y 4 (22%) por los conocimientos disponibles sobre el tema. Respecto al proceso general de elaboración del informe, 10 sujetos (56%) eligen la opción alternancia de lectura y escritura y 13 (72%) lectura y posterior y escritura y, respecto del proceso de lectura la totalidad de los estudiantes (100%) optan por varias lecturas y ninguno por una lectura.

Al analizar las respuestas referidas a los instrumentos de mediación de la lectura se encuentra que la totalidad de los estudiantes (100%) seleccionan el subrayado, 15 (83%) las anotaciones en los textos, 2 (11%) los esquemas, 3 (17%) mapas conceptuales y 8 (44%) los resúmenes.

En cuanto al plan de organización del informe, dos sujetos (11%) opta por resúmenes de lectura, doce (67%) eligen estructurar el informe en base a concepto sintetizador en igual frecuencia que en base a un propósito personal 12 (67%) y 4 (22%) se inclina por opinar sobre el tema. En las formas de utilizar los textos fuente adquiere igual la frecuencia la referida a la utilización de varios textos pertinente como base y uno solo (7=39%), en tanto cuatro (22%) no utilizan ninguno.

Por último, respecto de los instrumentos de mediación de la escritura, la opción por borradores acusa la mayor frecuencia ya que es elegida por la totalidad de los sujetos (100%) en tanto que el plan para el texto por 11 (61%) de ellos.

2.2. Las respuestas en la segunda entrevista

En la Tabla 8.4 se presentan los datos recogidos por medio de la segunda entrevista. En primer lugar, como fuente principal de información se mencionan los textos de referencia (18=100%) y los apuntes de clase. (12=67%). En relación al proceso general de elaboración del informe, se expresaron a favor de la alternancia de la lectura y escritura 17 sujetos (94%) y solo uno (6%) a favor de la lectura y posterior

Tabla 8.3. Estrategias de lectura y escritura – Cuestionarios 2 y 3

Sujetos	1.Fuente principal de información			2.Proceso general de elaboración del informe		3.Proceso de lectura		4. Instrumentos de mediación de le lectura					
	Apuntes de clase	Textos de referencia	Conocimientos disponibles	Alternancia L y E	Lectura y posterior escritura	Una sola lectura	Varias lecturas	Subrayado	Anotaciones en los textos	Toma de notas	Esquemas	Mapas conceptuales	Resúmenes
1MI	X	X		X			X	X	X				
2MI	X	X	X	X			X	X	X				
3MI	X	X		X	X		X	X	X				X
4MI	X	X			X		X	X	X				
5MI	X	X		X	X		X	X	X		X	X	
6MI	X	X	X				X	X					
7MI	X	X		X	X		X	X	X				X
8MI		X		X	X		X	X	X				X
9MI	X	X			X		X	X	X		X	X	X
10MI	X	X			X		X	X	X				X
11mi	X	X			X		X	X					X
12mi	X	X			X		X	X	X				X
13mi	X	X		X	X		X	X	X				X
14mi	X	X	X		X		X	X	X				
15mi	X	X		X	X		X	X					
16mi	X	X		X	X		X	X	X				
17mi	X	X		X			X	X	X				
18mi	X	X	X		X		X	X	X		X	X	
Total	17	18	4	10	13	-	18	18	15	-	2	3	8

(Cont.) Estrategias de lectura y escritura – Cuestionarios 2 y 3

Sujetos	5.Plan de organización del informe				6.Forma de utilizar los textos fuente			7.Instrumentos de mediación de la escritura	
	Resumen de lecturas	Opiniones sobre el tema	Concepto sintetizador	Propósito personal	Varios textos pertinentes como base	Un texto pertinente como base	Ningún texto como base	Plan de texto	Borradores
1MI				X			X	X	X
2MI			X	X	X			X	X
3MI	X		X	X	X			X	X
4MI			X	X		X			X
5MI		X		X	X			X	X
6MI			X	X		X			X
7MI				X		X			X
8MI	X					X		X	X
9MI		X	X	X			X	X	X
10MI		X	X	X			X	X	X
11mi				X	X				X
12mi			X			X			X
13mi			X			X		X	X
14mi			X					X	X
15mi			X	X	X	X		X	X
16mi			X						X
17mi			X						X
18mi		X		X			X	X	X
Total	2	4	12	12	7	7	4	11	18

Tabla 8.4. Estrategias de lectura y escritura - 2ª Entrevista

Sujetos	1.Fuente principal de información			2.Proceso general de elaboración del informe		3.Proceso de lectura		4. Instrumentos de mediación de le lectura					
	Apuntes de clase	Textos de referencia	Conocimientos disponibles	Alternancia L y E	Lectura y posterior escritura	Una sola lectura	Varias lecturas	Subrayado	Anotaciones en los textos	Toma de notas	Esquemas	Mapas conceptuales	Resúmenes
1MI		X		X				X		X	X		
2MI	X	X		X			X	X	X	X	X		
3MI	X	X		X			X	X	X				
4MI	X	X		X			X	X	X	X			
5MI		X		X			X	X	X	X			
6MI	X	X		X			X	X	X				
7MI		X		X		X		X	X	X			
8MI		X		X		X		X	X	X			
9MI	X	X		X		X		X	X		X		
10MI	X	X		X			X	X	X	X	X		
11mi	X	X			X	X		X					
12mi	X	X		X			X	X	X				
13mi		X		X			X	X	X				
14mi	X	X		X			X	X	X	X			
15mi	X	X		X			X	X					
16mi	X	X		X			X	X	X				
17mi		X		X			X	X	X				
18mi	X	X		X		X		X	X	X			
Total	12	18	-	17	1	5	12	18	15	9	4	-	-

(Cont.) **Estrategias de lectura y escritura -2ª Entrevista**

Sujetos	5.Plan de organización del informe				6.Forma de utilizar los textos fuente			7.Instrumentos de mediación de la escritura	
	Resumen de lecturas	Opiniones sobre el tema	Concepto sintetizador	Propósito personal	Varios textos pertinentes como base	Un texto pertinente como base	Ningún texto como base	Plan de texto	Borradores
1MI				X			X	X	X
2MI			X		X			X	X
3MI				X		X			X
4MI						X			X
5MI				X	X				X
6MI					X			X	X
7MI							X		
8MI						X		X	X
9MI					X				X
10MI							X	X	X
11mi							X	X	
12mi						X		X	X
13mi						X			
14mi					X				X
15mi						X		X	X
16mi							X		X
17mi							X		X
18mi							X	X	X
Total	-	-	1	3	5	6	7	9	15

(Cont.)	Estrategias de lectura y escritura -2ª Entrevista						
Sujetos	**8. Proceso de revisión**						
	Extensión de la revisión		**Modalidades y niveles de la revisión**			**Momento de la revisión**	
	Global	**Puntual**	**Contenidos**	**Formales**	**De organización**	**Durante el proceso de escritura**	**Al finalizar el proceso de escritura**
1MI	X	X	X	X	X	X	X
2MI	X		X			X	
3MI	X	X	X	X	X	X	X
4MI	X		X		X	X	
5MI	X		X			X	
6MI						X	
7MI		X	X			X	
8MI			X		X	X	
9MI	X		X			X	
10MI		X	X			X	
11mi	X		X				
12mi	X				X	X	
13mi	X		X		X	X	
14mi	X					X	
15mi	X	X	X		X	X	
16mi							
17mi							
18mi	X		X			X	
Total	12	5	13	2	7	15	2

escritura. Vinculado al proceso de lectura, 12 (67%) estudiantes expresaron que realizaron varias lecturas de los textos y cinco (28%) una sola lectura. Entre los instrumentos de mediación de la lectura, se evidencia que la totalidad de los estudiantes sostuvieron el empleo del subrayado (18=100%), 15 (83%) sujetos las anotaciones en los textos, 9 (50%) la escritura de notas y 4 (22%) la elaboración de esquemas. El plan de organización del informe no parece haber sido evocado por los estudiantes ya que solo uno reconoció que estructuró el informe en base a un concepto sintetizador (6%) y tres en base a un propósito personal (17%).

La forma de utilizar los textos fuente consiste en el empleo de varios textos de referencia como base (5=28%), como así también el de usar al menos uno (6=33%), o ninguno (7=39%). Se puede afirmar entonces que más de la mitad de los estudiantes declara emplear uno o algunos textos pertinentes como base del escrito (11=61%).

Considerando los instrumentos de mediación de la escritura aluden al plan del texto nueve sujetos (50%) y 15 (83%) a la escritura de borradores. En cuanto a los procesos de revisión la global presenta una frecuencia de 12 (67%) mayormente referida a los contenidos 13 (72%), la de la organización del escrito solo es mencionada por 7 sujetos (39%) y en mucha menor medida la puntual (5=28%) y la formal (2=11%). Los estudiantes manifestaron que los procesos de revisión tuvieron lugar durante el proceso de escritura (15=83%), en tanto que aparentemente atendieron menos a realizarla al finalizar la escritura (2=11%).

Para facilitar la comparación entre las dos situaciones de indagación (antes y después de la tarea), se presenta en la Tabla 8.5.

3. Comparación entre las estrategias que los sujetos declararon que emplearían antes y que declararon que emplearon para realizar la tarea

En función de los cuadros comparativos anteriores, es posible discriminar las diferencias entre la indagación realizada antes de realizar la tarea (primera entrevista) y después de realizada (Cuestionarios y segunda entrevista). En los siguientes párrafos referidos al análisis de los datos, en algunas oportunidades los porcentajes se expresan en series de tres, separados por barras, para cada dimensión. El primero

Tabla 8.5. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de lectura y escritura en tres situaciones de indagación																
Nº Sujetos	**1.Fuente principal de información**									**2.Proceso general de elaboración del informe**						
18	**Apuntes de clase**			**Textos de referencia**			**Conocimientos disponibles**			**Lectura y posterior escritura**			**Alternancia lectura y escritura**			
Instrumentos	1ª E	C 2 y 3	2ª E	1ª E	C 2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C 2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	
f	4	17	12	18	18	18	-	4	-	4	13	1	14	10	17	
%	22	94	67	100	100	100	-	22	-	22	72	6	78	56	94	

*(Cont.)*Tabla 8.5. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción en tres situaciones de indagación						
Sujetos	**3.Proceso de lectura**					
18	**Una lectura de cada texto**			**Varias lectura de los textos**		
Instrumentos	1ª E	C 2 y 3	2ª E	1ª E	C 2 y 3	2ª E
f	10	-	5	8	18	12
%	56	-	28	44	100	67

*(Cont.)*Tabla 8.5. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción en tres situaciones de indagación																		
Sujetos	**4. Instrumentos de mediación de la lectura**																	
18	**Subrayado**			**Anotaciones en los Textos**			**Toma notas**			**Esquemas**			**Mapas Conceptuales**			**Resúmenes**		
Instrum.	1ª E	C 2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E
F	14	18	18	13	15	15	7	-	9	4	2	4	1	3	-	-	8	-
%	78	100	100	72	83	83	39	-	50	22	11	22	6	17	-	-	44	-

*(Cont.)*Tabla 8.5. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción en tres situaciones de indagación

Sujetos	**5. Plan de organización del informe**											
18	**Resumen de lecturas**			**Opiniones sobre tema**			**Concepto sintetizador**			**Propósito personal**		
Instrumentos	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E
f	-	2	-	-	4	-	3	12	1	6	12	3
%	-	11	-	-	22	-	17	67	6	33	67	17

*(Cont.)*Tabla 8.5. Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción en tres situaciones de indagación

Sujetos	**6. Formas de utilizar los textos de referencia**								
18	**Varios textos pertinentes como base**			**Un texto pertinente como base**			**Ningún texto como base**		
Instrumentos	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E
f	-	7	5	-	7	6	18	4	7
%	-	39	28	-	39	33	100	22	39

*(Cont.)*Tabla 8.5.Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción en tres situaciones de indagación

Sujetos	**7. Instrumentos de mediación de la escritura**					
18	**Plan de texto**			**Borradores**		
Instrumentos	1ª E	C2 y 3	2ª E	1ª E	C2 y 3	2ª E
F	9	11	9	11	18	15
%	50	61	50	61	100	83

(Cont.) Tabla 8.5.Frecuencia y porcentaje de empleo de estrategias de interpretación y producción en tres situaciones de indagación

Sujetos	**8. Procesos de revisión**													
18	**Extensión de la revisión**				**Modalidades de la revisión**						**Momento de la revisión**			
	Global		**Puntual**		**Contenidos**		**Formales**		**Organización**		**Durante el proceso**		**Al finalizar el proceso**	
Instrumentos	1ª E	2ª E	1ª E	2ª E	1ª E	2ª E	1ª E	2ª E	1ª E	2ª E	1ª E	2ª E	1ª E	2ª E
f	13	12	1	5	11	13	1	2	5	7	11	15	5	2
%	72	67	6	28	61	72	6	11	28	39	61	83	28	11

de cada serie refiere a la primera entrevista, el segundo a los Cuestionarios y el tercero a la segunda entrevista.

Respecto de la fuente principal de información, aumenta considerablemente la tendencia a la recurrencia a los apuntes de clase (22%/94%/67%), en tanto que la recurrencia a los textos de referencia no evidencian modificación y los conocimientos disponibles sobre el tema solo se registran en los Cuestionarios en un 22%.

En relación al proceso general de elaboración del informe, se constata la tendencia a un incremento de la mención a la alternancia lectura y escritura de la primera a la segunda entrevista (78% a 94%), aunque en los Cuestionarios este incremento es de 56%, y se observa una disminución de la mención a la lectura y posterior escritura en la segunda entrevista (22% al 6%), aunque en el Cuestionario el porcentaje es de 72%.

En lo referido al proceso de lectura se revela una disminución de una sola lectura de 56% a 28% en las entrevistas y no se hace mención a ella en los Cuestionarios, mientras se afirma la tendencia a varias lecturas en las entrevistas (44% a 67%), que en los Cuestionario abarca el 100% de los casos.

Vinculado a los instrumentos de mediación de la lectura, es posible señalar que aumenta la mención al subrayado (78%/100%/100%), a las anotaciones en los textos (72/83%/83%), y a la toma de notas de 39 a 50%, sin que se registre en los Cuestionarios. El empleo de esquemas se mantiene sin variación en las entrevistas (22%) pero se registra una disminución en los Cuestionarios (11%). El registro del empleo de los mapas conceptuales es insignificante (6%/17%/0%) y el de los resúmenes solo se anotan en los Cuestionarios en el 44% de los casos.

Si se considera el plan de organización del informe, se observa que en las entrevistas disminuye las declaraciones de estructurar el informe en base a un concepto sintetizador (de 17% a 6%), sin embargo en los Cuestionarios se observa un porcentaje de 67%; aunque es un poco más elevado en las entrevistas el porcentaje que indica que los estudiantes apelaron a un propósito

personal para elaborar el informe en torno a él (33% y 17%), nuevamente en los Cuestionarios se registra en el 67% de los casos.

En relación a las formas de emplear los textos fuente, se observa un incremento de la elección de varios textos como base en los Cuestionarios (0%/39%/28%), aumenta asimismo de manera considerable la mención al empleo de al menos un texto como base de 0%/39%/33%), al tiempo que decrece de manera notable la manifestación de no emplear ningún texto como base (100%/22%/39%).

Si se consideran los instrumentos mediadores de la escritura, se constata que casi no varía el empleo del plan de texto (50%61%/50%). Aumenta en cambio del empleo de borradores que en la primera entrevista lo declara el 61%/100%/83%.

Respecto de los procesos de revisión, se advierte que aumenta la revisión puntual (6% a 28%) y menos la formal (de 6% a 11%), disminuye la global (de 72% a 67%), pero aumenta la referida a la de contenidos de (61 a 72%) y también aunque algo menos la de organización (28% a 39%). La relacionada con el momento de la revisión se incrementa la realizada durante el proceso de escritura (56 a 83%), pero disminuye de la realizada al finalizar la escritura (33% a 11%).

Algunos aspectos no evidencian variación: la mención a los textos de referencia como fuente principal de información y la elaboración de un plan para el texto como instrumento mediador de la escritura. Otros aspectos parecen tener poca importancia para la tarea: los conocimientos disponibles sobre el tema en tanto fuentes de información, la elaboración de esquemas y mapas conceptuales como otras herramientas mediadoras de la lectura, y la evaluación formal y puntual al finalizar el proceso de escritura en vistas al mejoramiento de la calidad del texto.

Resulta problemática la consideración de algunas dimensiones. En relación a los instrumentos de mediación de la lectura, la mención a los resúmenes registra un porcentaje del 44% en los cuestionarios, pero no se mencionan en las entrevistas. Respecto del plan de organización del informe, la mención a la

organización del texto en torno a un concepto sintetizador disminuye de 17% en la primera entrevista a 6% en la segunda, pero en los cuestionarios se registra en 67% de los casos. Situación similar se encuentra respecto de la organización del texto de acuerdo a un propósito personal que aumenta de 33% en la primera entrevista al 67% en los cuestionarios, pero disminuye al 17% en la segunda entrevista.

Se observó un mejor rendimiento de los sujetos en las respuestas a los Cuestionario 2 y 3. En relación a ello, es necesario reconocer que los Cuestionarios fueron administrados inmediatamente después de cumplimentado el trabajo; desde ese punto de vista se puede pensar que las respuestas estaban más disponibles en la memoria de corto plazo de los estudiantes que posteriormente, cuando tuvieron lugar las entrevistas. Ello podría explicar, en parte, la omisión en ellas de algunas de las respuestas.

Otra explicación, quizás complementaria a la anterior, es que en los Cuestionarios los sujetos tienen que seleccionar una opción que está disponible para ser marcada; se trataría pues de una identificación de las estrategias empleadas o de las que los estudiantes creyeron emplear. La entrevista, por el contrario, implica evocar y reconstruir un acontecimiento ocurrido en un pasado mediato, en un momento que ya estaba algo alejado de las preocupaciones de los sujetos.

De todas formas, no se puede negar que es frecuente que los entrevistados brinden información acerca de lo que supone que se espera de ellos o intenten mostrar una buena imagen de sí mismos como estudiantes, representaciones que los conducirían a cierta distorsión de las expresiones verbales.

A pesar de los contrastes en las respuestas a los diferentes procedimientos de recolección de datos, en base a la información recabada se puede constatar que algunas de las estrategias necesarias para la elaboración del informe, se mencionan con mayor frecuencia en la indagación después de la tarea. Los apuntes de clase como fuente adicional de información, la alternancia lectura y escritura, la lectura reiterada de los textos, el empleo de uno o algunos textos como base del escrito, el incremento de algunos de los instrumentos de

mediación de la lectura como el subrayado y las anotaciones en los textos, la elaboración de borradores como instrumentos mediadores de la escritura, y la revisión global, de contenidos y de organización aunque realizada principalmente durante el proceso de escritura, permite reafirmar una tendencia a demostrar mayor conciencia de las estrategias que son indispensables para cumplimentar la tarea después de realizada la actividad.

Los resultados expuestos, que se basan en las declaraciones verbales en las entrevistas y en los cuestionarios, ponen en evidencia lo que los estudiantes dicen qué hacen o qué hicieron o intentaron hacer. Fue necesario por lo tanto someter esas afirmaciones a algún tipo de verificación, en la medida de lo posible: derivar las estrategias de lectura y escritura a partir de la información provista por los materiales leídos y las escrituras intermedias que los estudiantes adjuntaron a solicitud de la investigadora. Se puede diferenciar tres tipos de datos desde el punto de vista de la posibilidad de contrastación:

a) Los que brindaron un testimonio escrito a modo de rastro o huella del trabajo intelectual realizado. Es el caso del subrayado, las anotaciones en los textos, la elaboración de notas y de esquemas y, asimismo, los borradores.

b) Los que no brindaron testimonios escritos de los textos intermedios, pero puede ser analizada en el producto final. Es el caso de la elaboración de un concepto sintetizador en base al cual se elaboró el informe y la especificación de los propósitos personales que guiaron los procesos de lectura y escritura.

c) Los que no son verificables en sentido estricto, por la falta de indicios acerca de la actividad. Es el caso de lo referido al proceso general de elaboración del informe (alternancia entre lectura y escritura), el proceso de lectura (cantidad de veces que se han leído los textos fuente y el momento de la revisión (durante o al finalizar el proceso).

Es por estas razones que el análisis realizado se completó con el estudio de otras fuentes de datos, los materiales entregados por los estudiantes, con la intención de profundizar en el examen de la consistencia y estabilidad de las respuestas obtenidas por medio de ellos, como así también detectar el grado de conocimiento que tienen los estudiantes de las estrategias que despliegan o

afirman desplegar. Se intentó de esa forma inferir los factores que den cuenta de sus efectos en la calidad del producto final.

Además del análisis cuantitativo anterior, es necesario determinar cuáles son las estrategias más ajustadas que emplearon los estudiantes para el cumplimiento aceptable de la tarea. En función de ello, se elaboraron criterios para estimar su grado de adecuación.

4. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura

Estimar el grado de adecuación de las estrategias supone diferenciar entre las más adecuadas, las que siendo adecuadas resultan insuficientes, y las menos productivas para la realización de la tarea. Las estrategias más adecuadas implican emplear los textos de referencia como fuente principal de información y los apuntes de clases como medio complementario o como orientación para la interpretación de los materiales de lectura y/o como guía para la organización del informe. Además, dado que la comprensión de los textos fuente depende de la integración del nuevo material con la información previa disponible, una estrategia adecuada es recurrir a ella para la asimilación significativa y profunda de los contenidos.

En función de las características de los textos fuente, cuando éstos revisten cierta complejidad, una estrategia productiva consiste en leer varias veces los textos de referencia, como así también alternar las actividades de lectura y escritura, destacando o recuperando de alguna forma ideas centrales susceptibles de ser desarrolladas posteriormente. Procedimientos apropiados pueden radicar en el subrayado de información importante, anotaciones en los textos, toma de notas, esquematización de la información mediante algún tipo de representación gráfica, condensación de la información mediante resúmenes.

Un componente sustancial para estructurar el texto a producir es un plan de organización. Puede consistir en plantear una meta personal adoptando, adaptando, transformando e integrando la información provista por las fuentes para cumplir con un propósito retórico. También lo es detectar o elaborar un concepto sintetizador como eje del trabajo a modo de hilo unificador que

determine la selección de la información a incluir y ejerza control sobre su pertinencia. Una o ambas elecciones constituyen estrategias de incidencia indudable en la calidad del texto. En base a ello conviene seleccionar algunos textos como base del escrito estimando la pertinencia de los contenidos que ofrecen en relación al plan de organización del informe seleccionado.

Es posible conservar en la mente cualquiera de las opciones anteriores, pero resulta más apropiado plasmarlas por escrito. La formulación escrita de un propósito y/o un concepto sintetizador orienta la información a incluir y el orden en que se incluirá; puede adoptar la forma de un bosquejo o plan de texto más o menos general que contenga de manera abreviada las ideas que serán objeto de tratamiento particular, expresadas detalladamente en una versión provisoria (borrador) que estará sujeta a revisiones.

La revisión interviene de manera constante, desde el inicio mismo de la elaboración del texto, potenciando los procesos de lectura y de escritura. El procedimiento más adecuado de revisión implica la lectura y relectura del texto que se está escribiendo, de los textos fuente que operan como material de referencia, del plan, de los objetivos, con la consiguiente atención a la organización y a la estructura del texto. La revisión experta involucra a aspectos globales del texto (fragmentos extensos, estructura) como a más particulares y puntuales (selección léxica, conectores, ortografía, precisión conceptual de los términos), y abarca diferentes niveles (de los contenidos, de la organización) realizados tanto durante como al finalizar la producción del escrito.

En base a los conceptos explicitados anteriormente, se elaboró un conjunto de criterios que permitiera explorar el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas por los estudiantes, los que se presentan en la Tabla 8.6.

De acuerdo a los criterios elaborados, se explicitan las características de cada una de las categorías que permitan diferenciar grados de adecuación de las estrategias de lectura y escritura.

Tabla 8.6. Criterios de análisis del grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura

Dimensiones	Estrategias adecuadas	Estrategias insuficientes	Estrategias inadecuadas
1.Fuente principal de información	Apuntes de clase Textos de referencia (cuatro o cinco) Conocimientos disponibles sobre el tema	Apuntes de clase Textos de referencia (menos de 4)	Apuntes de clase
2. Proceso general de elaboración del informe	Alternancia de procesos de lectura y escritura	Lectura del material y escritura del informe	Lectura del material y escritura del informe
3. Proceso de lectura	Varias lecturas de los textos	Una sola lectura de los textos	No emplea textos de referencia
4.Instrumentos de mediación de la lectura	Esquemas Mapas conceptuales Resúmenes	Subrayado Anotaciones en los textos Toma de notas breves	No emplea instrumentos de mediación
5. Plan de organización del informe	Concepto sintetizador o interpretación con propósito personal	Resumen de lecturas	Opiniones sobre el tema sin fundamento conceptual
6. Formas de utilizar los textos fuente	Adopción de varios textos pertinentes como base	Adopción de un texto pertinente como base	No adopta ningún texto como base
7. Instrumentos de mediación de la escritura	Plan para el texto Borradores	Borradores	Ninguno
8. Procesos de revisión	*Extensión* Global Puntual *Modalidades y niveles* De contenidos Formales De organización *Momento* Durante el proceso Al finalizar el proceso	*Extensión*: puntual *Modalidades y niveles*: formales y de contenido *Momento*: durante y al finalizar el proceso	*Extensión*: puntual *Modalidades y niveles*: formales *Momento*: al finalizar el proceso

4.1. Estrategias adecuadas

- Como fuente de información se recurre tanto los apuntes de clase, como a los textos de referencia, además de apelar a los conocimientos previos sobre el tema.
- El proceso general de elaboración del informe se caracteriza por la alternancia de los procesos de lectura y escritura.
- El proceso de lectura consiste en varias lecturas de los textos fuente.
- Los instrumentos mediadores de la lectura involucran el empleo de esquemas o mapas conceptuales y/o resúmenes además del subrayado y las anotaciones en los textos.
- El plan de organización del informe reside en la elaboración de un concepto control sintetizador a modo de hilo unificador o de organización del texto propio o en la transformación de la información de las fuentes integrándola al conocimiento personal del escritor para cumplir con un propósito retórico.
- La forma de utilizar los textos fuente radica en el empleo de varios textos pertinentes como base del escrito.
- Los instrumentos mediadores de la escritura se caracterizan por la elaboración de planes para el texto propio además de borradores.
- Los procesos de revisión contemplan tanto los aspectos globales del texto como otros más puntuales, atienden al contenido como así también a la estructura del texto en producción y se lleva a cabo durante y al finalizar el proceso de escritura.

4.2. Estrategias insuficientes

- Como fuente de información se recurre a los apuntes de clase y a los textos de referencia.
- El proceso general de elaboración del informe se caracteriza por leer el material y luego elaborar el informe.
- El proceso de lectura denota que se apela a una sola lectura de los materiales.
- Los instrumentos mediadores de la lectura consisten en el subrayado, anotaciones en los textos y la toma de notas breves.
- El plan de organización del informe consiste en un resumen de lecturas.

- La forma de utilizar los textos fuente implica el empleo de un texto como base de contenido pertinente a esa función.
- Los instrumentos mediadores de la escritura se caracterizan por la elaboración de borradores.
- Los procesos de revisión contemplan revisiones puntuales y de contenidos realizados al finalizar el proceso de escritura.

4.3. Estrategias inadecuadas

- Como fuente de información se emplean los apuntes de clase.
- El proceso general de elaboración del informe se caracteriza por leer el material y luego elaborar el informe.
- El proceso de lectura involucra la ausencia de lectura de los textos fuente.
- No se emplean instrumentos mediadores de la lectura
- El plan de organización del informe consiste en ofrecer opiniones sobre el tema sin fundamento conceptual.
- No se emplea ningún texto fuente como base del escrito.
- Ausencia de empleo de instrumentos mediadores de la escritura.
- Los procesos de revisión contemplan revisiones puntuales realizadas durante o al finalizar el proceso de escritura.

Para estimar el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura que los participantes emplearon, se agruparon las dimensiones que se especificaron en la Tabla 8.1 de acuerdo a la forma que se explicita a continuación:

1. Dimensiones vinculadas con aspectos generales del enfoque adoptado y del proceso realizado:

1.1. Plan de organización del informe: elaborar un concepto sintetizador y/o interpretar o usar información para cumplir con un propósito retórico (Dimensión 5)

1.2. Fuente principal de información: apuntes de clase, textos de referencia y conocimientos disponibles sobre el tema y apuntes de clase (Dimensión 1)

1.3. Proceso general de elaboración del informe: alternancia entre lectura y escritura (Dimensión 2)

2. Dimensiones vinculadas con los procesos de lectura:

2.1. Proceso de lectura: varias lecturas de los textos (Dimensión 3)

2.2. Instrumentos de mediación de la lectura: subrayado, anotaciones en los textos, elaboración de esquemas (Dimensión 4)

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura o procesos más híbridos:

3.1. Formas de utilizar los textos fuente: selección pertinente de varios textos como base (Dimensión 6)

3.2. Instrumentos de mediación de la escritura: plan de texto y borrador (Dimensión 7)

4. Procesos de revisión. Extensión, modalidades y momento: global (de contenidos y de organización) y puntual (aspectos formales) durante y al finalizar el proceso de escritura Dimensión 8).

Considerando los criterios expuestos, fue posible discriminar para cada una de las dimensiones el grado de adecuación de las estrategias declaradas por cada uno de los sujetos de la muestra. Como se recordará, en la primera entrevista los estudiantes indicaron que emplearían los textos de referencia como fuente principal de información y que alternarían entre actividades de lectura y actividades de escritura. Menos de la mitad de los participantes señalaron que realizarán varias lecturas de los materiales y ninguno que adoptaría algunos de ellos como base del escrito. Asimismo manifestaron que emplearían el subrayado y las anotaciones en los textos como principales instrumentos mediadores de la lectura. Como instrumentos mediadores de la escritura anticiparon elaborar un plan de texto y borradores y, respecto de revisión, que ésta predominaría durante el proceso de escritura y enfocaría aspectos globales del escrito atendiendo sobre todo a los contenidos.

El análisis que se presenta a continuación se refiere a las estrategias que los estudiantes dijeron emplear después de cumplimentada la tarea, tomando en consideración la información empírica recogida por medio de la segunda indagación. Esta segunda indagación incluye la segunda entrevista y los Cuestionarios 2 y 3. El Cuestionario 2 contiene información referida a las dimensiones vinculadas a los proceso de lectura, a los procesos de escritura y a los procesos de revisión. El Cuestionario 3 contiene información referida a las dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado. A ello se agrega la ponderación que corresponde en función de los materiales que los sujetos adjuntan como textos intermedios.

En lo que sigue, se analiza caso por caso el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura.

CASO 1MI (Mayor nivel de información previa)

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

En cuanto al plan de organización del informe elige como opción la de interpretar la información para cumplir con un propósito personal; estrategia adecuada.

Como fuentes principales de información indica solo los textos de referencia; estrategia insuficiente.

Respecto al proceso general de elaboración del informe, señala que alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

No alude al proceso de lectura.

Se vale del subrayado, la toma de notas y la elaboración de esquemas como instrumentos mediadores de la lectura; estrategia adecuada.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Manifiesta que no emplea ningún texto como base; estrategia inadecuada.

Se vale de la elaboración de un plan para el texto y de un borrador como instrumentos de mediación de la escritura; estrategia adecuada.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos señala que realiza revisiones globales, puntuales, de contenidos, formales y de organización mientras escribe y al finalizar el proceso de escritura y de contenidos, de organización y puntuales en el Cuestionario 2; estrategia adecuada.

B) Materiales que adjunta

Como instrumentos de mediación de la lectura acompaña una hoja con notas y un esquema que es producto de una elaboración personal. Como instrumentos de mediación de la escritura acompaña un plan para el texto elaborado en base a criterios personales y un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Estrategias adecuadas son las referidas al plan de organización del informe, al proceso general de elaboración del informe, a los instrumentos de mediación de la lectura y la escritura y a los procesos de revisión. Son insuficientes las vinculadas a las

fuentes de información e inadecuada la referida a la falta de adopción de textos como base del escrito. Sin embargo, en el Cuestionario 2 señaló que ha leído varias veces cinco textos que constituyen una buena selección como base del escrito, sin que parezca ser consciente de ello.

CASO 2MI

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

En cuanto al plan de organización del informe elige como opción la de crear un concepto sintetizador y de organizar el texto alrededor de ese concepto central; estrategia adecuada.

Como fuentes principales de información expresa que emplea los textos de referencia y los apuntes de clase; estrategia insuficiente.

Respecto al proceso general de elaboración del informe, expresa que alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta que lee varias veces el material de referencia; estrategia adecuada.

Expresa que se vale del subrayado, las anotaciones en los textos, la toma de notas y la elaboración de esquemas como instrumentos de mediación de la lectura; estrategia adecuada.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Selecciona tres textos como base del escrito que resultan pertinentes a la realización de la tarea; estrategia adecuada.

Se vale de la elaboración de un plan para el texto representado mentalmente y de un borrador como instrumentos de mediación de la escritura; estrategia adecuada.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos, señala que realiza revisiones globales y de contenidos durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.

B) Materiales que adjunta

Como instrumentos de mediación de la lectura y de la escritura acompaña un esquema general -a modo de soporte orientador- adoptando el organizador utilizado en clases teóricas para el desarrollo de los temas y un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Son adecuadas las estrategias referidas al plan de organización del informe y al proceso general de elaboración del informe, a los procesos de lectura y de escritura. Son insuficientes las vinculadas a las fuentes de información y a los procesos de revisión. Se descuenta un punto porque en el Cuestionario 2 indica que lee varias veces solo uno texto.

CASO 3MI

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

En cuanto al plan de organización del informe comenta que emplea la información para cumplir con un propósito retórico; estrategia adecuada.

Como fuentes principales de información expresa que emplea los textos de referencia y los apuntes de clase; estrategia insuficiente.

Respecto al proceso general de elaboración del informe, alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta que lee varias veces el material de referencia; estrategia adecuada.
Expresa valerse del subrayado y las anotaciones en los textos como instrumentos de mediación de la lectura, estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Apela a solo a un texto; estrategia insuficiente.
Se vale de la elaboración de un borrador como instrumentos mediadores de la escritura; estrategia insuficiente.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos, señala que realiza revisiones globales, puntuales, de organización del texto, de contenidos y formales durante y al finalizar el proceso de escritura; estrategia adecuada.

B) Material que adjunta

Como instrumentos de mediación de la escritura acompaña un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Las estrategias son adecuadas considerando el plan de organización del informe, al proceso general de elaboración del informe, a los procesos de leer varias veces el material de referencia y a los procesos de revisión. Son insuficientes las referidas a las fuentes de información, a los instrumentos de mediación de la lectura y a los procesos de escritura. Los textos que señala como base del escrito no son pertinentes a esa función.

CASO 4MI

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace mención al criterio que adoptó como plan de organización del informe.
Como fuentes principales de información expresa que emplea los textos de referencia y los apuntes de clase; estrategia insuficiente.
En relación al proceso general de elaboración del informe, indica alternancia entre ambas actividades; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

Manifiesta que lee varias veces el material de referencia; estrategia adecuada.
Como instrumentos de mediación de la lectura apela al subrayado, a las anotaciones en los textos y a la toma de notas; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Selecciona un texto como base del escrito; estrategia insuficiente.
Los instrumentos de mediación de la escritura que emplea se limitan a la elaboración de un borrador; estrategia insuficiente.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos, señala que realiza revisiones globales, de contenidos y de organización del texto durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.

B) Material que adjunta

Como instrumentos de mediación de la escritura acompaña un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Estrategias adecuadas son las referidas al proceso general de elaboración del informe y al de leer varias veces el material de referencia. Son insuficientes las referidas a las fuentes de información, a los instrumentos de mediación de la lectura, a los procesos de escritura y a los procesos de revisión. Los textos que señala como base del escrito no son pertinentes a esa función.

CASO 5MI

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

Respecto al plan de organización del informe manifiesta interpretar la información para cumplir con un propósito personal; estrategia adecuada.

Como fuentes principales de información emplea los textos de referencia; estrategia insuficiente.

Respecto del proceso general de elaboración del informe, expresa que alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta que lee varias veces el material de referencia; estrategia adecuada.

Los instrumentos de mediación de la lectura que declara emplear consisten en subrayado, las anotaciones en los textos y la toma de notas; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Selecciona adecuadamente los textos como base del escrito; estrategia adecuada.

Elabora notas y cuatro borradores revisados con cambios importantes entre uno y otro como instrumentos de mediación de la escritura; estrategia adecuada.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos, en la entrevista señala que realiza revisiones globales y de contenidos realizadas durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.

B) Material que adjunta

Acompaña una hoja de notas y cuatro versiones en borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Estrategias adecuadas son las vinculadas al plan de organización del informe, al proceso general de elaboración del informe, a leer varias veces el material, a la selección de los textos base del escrito y a la elaboración de varios borradores (aunque no haya elaborado un plan para el texto); son insuficientes las relacionadas a las fuentes principales de información, a los instrumentos de mediación de la lectura y de la escritura y a los procesos de revisión.

CASO 6MI

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace referencia al criterio que adopta como plan de organización del informe.

Como fuentes principales de información informa los apuntes de clase y los textos de referencia; estrategia insuficiente.

Respecto al proceso general de elaboración del informe, declara que alterna entre lectura y escritura en la entrevista; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta que lee varias veces el material de referencia; estrategia adecuada.

Reconoce que emplea el subrayado y anotaciones en los textos; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
Admite que emplea varios textos como base del escrito; estrategia adecuada.
Se vale de un plan de texto elaborado mentalmente y un borrador como instrumentos de mediación de la escritura; estrategia adecuada.
4. Procesos de revisión
Considerando estos procesos, señala que realiza revisiones durante la actividad de escribir, sin hacer referencia a los aspectos que revisa en la entrevista, pero en el Cuestionario 2 señala aspectos vinculados a la redacción, en la coherencia y la cohesión; estrategia insuficiente.
B) Material que adjunta
Como instrumentos de mediación de la lectura acompaña una hoja de notas y un borrador.
C) Grado de adecuación de las estrategias
Estrategias adecuadas son las vinculadas al proceso general de elaboración del informe, al proceso de lectura ya que dice leer varias veces el material de referencia y a los procesos de escritura. Son insuficientes las vinculadas con las fuentes de información, los instrumentos de mediación de la lectura y a los procesos de revisión.

CASO 7MI

A) Información empírica
1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado
No hace referencia al criterio que empleó respecto del plan de organización del informe.
Como fuente principal de información indica los textos de referencia; estrategia insuficiente.
Respecto al proceso general de elaboración del informe, expresa que alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.
2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura
Se vale de una sola lectura de los materiales de referencia; estrategia insuficiente.
Emplea el subrayado, las anotaciones en los textos y la toma de notas como instrumentos de mediación de la lectura; estrategia insuficiente.
3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
No emplea ningún texto pertinente como base del escrito; estrategia inadecuada.
No hace referencia a instrumentos de mediación de la escritura.
4. Procesos de revisión
Considerando estos procesos señala que realiza revisiones puntuales y de contenidos, que son realizados durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.
B) Material que adjunta
Adjunta notas sueltas transcriptas textualmente de la bibliografía.
C) Grado de adecuación de las estrategias
Es adecuada la estrategia de alternar entre las actividades de lectura y escritura. Son insuficientes las vinculadas a las fuentes de información, a los procesos de lectura y a los procesos de revisión. Son inadecuadas las vinculada a los procesos de escritura. En material que adjunta se observa que ha leído cuatro de los textos que son de lectura indispensable para hacer el trabajo, con subrayados y anotaciones, aunque al parecer no es consciente de ello.

CASO 8MI

A) Información empírica
1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace mención al plan de organización del informe; estrategia inadecuada.
Como fuente principal de información opta por los textos de referencia; estrategia insuficiente.
Respecto al proceso general de elaboración del informe, expresa que alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, señala una sola lectura de los materiales de referencia; estrategia insuficiente.
Emplea el subrayado, las anotaciones en los textos y la toma de notas como instrumentos de mediación de la lectura; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Manifiesta emplear un texto como base del escrito; estrategia insuficiente.
Manifiesta valerse de la elaboración de un plan de texto y un borrador como instrumento de mediación de la escritura; estrategia adecuada.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos, en la entrevista se refiere a la revisión de contenidos y de organización del texto durante la escritura; estrategia insuficiente.

B) Material que adjunta

Como instrumento de mediación de la lectura adjunta una hoja con notas y un esquema y, como instrumento de mediación de la escritura, un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Estrategias adecuadas son las vinculadas al proceso general de elaboración del informe y a los instrumentos de mediación de la escritura. Son insuficientes las vinculadas a las fuentes de información, a los procesos de lectura, al empleo de un solo texto como base del escrito y a los procesos de revisión. El texto que elige como base no es adecuado a tal función. Presenta breves esquemas como instrumentos mediadores de la lectura aunque no parece ser consciente de ello.

CASO 9MI

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace referencia al criterio que emplea como plan de organización.
Como fuente principal de información opta por los apuntes de clase y los textos de referencia; estrategia insuficiente.
Respecto del proceso general de elaboración del informe se manifiesta por la alternancia entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura manifiesta que realiza una sola lectura; estrategia insuficiente.
Emplea el subrayado, las anotaciones en los textos y la elaboración de esquemas; estrategia adecuada.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Manifiesta que emplea varios textos como base del escrito; estrategia adecuada.
Dice valerse de la elaboración de un borrador como instrumento de mediación de la escritura; estrategia insuficiente.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos señala que se centra en la revisión global y de contenidos durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.

B) Material que adjunta

Como instrumento de mediación de la lectura adjunta un esquema que es resultado de una elaboración personal y abarcativo del conjunto de los temas a desarrollar y, como instrumento de mediación de la escritura, un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

Son adecuadas las estrategias referidas al proceso general de elaboración del informe, a los instrumentos de mediación de la lectura y al empleo de varios textos como base del escrito. Son insuficientes las vinculadas a las fuentes de información, al proceso de leer una sola vez los materiales de referencia, a los instrumentos de mediación de la escritura y a los procesos de revisión. No son adecuados los textos que dice usar como base del escrito, pero los materiales que adjuntan muestran o contrario.

CASO 10MI

***A*) Información empírica**

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace mención al criterio de plan de organización del informe; estrategia inadecuada.

Como fuente principal de información opta por los apuntes de clase y los textos de referencia; estrategia insuficiente.

Respecto al proceso general de elaboración del informe expresa que alterna entre lectura y escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta realizar varias lecturas del material de referencia; estrategia adecuada.

Hace referencia al subrayado, las anotaciones en los textos, toma de notas y esquemas como instrumentos de mediación de la lectura; estrategia adecuada.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Manifiesta no haber empleado textos como base del escrito; estrategia inadecuada.

Dice valerse de la elaboración de un plan de texto y un borrador como instrumentos de mediación de la escritura; estrategia adecuada.

4. Procesos de revisión

Considerando estos procesos se centra en la revisión puntual y de contenidos durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.

B) Material que adjunta

Como instrumento de mediación de la lectura adjunta una hoja con notas y un esquema y, como instrumento de mediación de la escritura, un borrador.

D) Grado de adecuación de las estrategias

Son adecuadas las estrategias vinculadas al proceso general de elaboración del informe, a los procesos de lectura y a los instrumentos de mediación de la escritura y de la escritura. Son insuficientes las referidas a las fuentes de información y a los procesos de revisión Es inadecuada la que tiene que ver con la falta de selección de un texto base del escrito. Entre los materiales que adjunta no se encuentra el plan de texto que dice elaborar.

CASO 11mi (Menor nivel de información previa)

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace referencia al criterio que empleó como plan de organización del informe.

Como fuente principal de información opta por los apuntes de clase y los textos de referencia; estrategia insuficiente.
Respecto al proceso general de elaboración del informe, comenta que procede a leer el material y posteriormente a escribir; estrategia inadecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta realizar una sola lectura del material de referencia; estrategia insuficiente.
Emplea el subrayado como instrumento de mediación de la lectura; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

No manifiesta haber empleado texto alguno como base del escrito; estrategia inadecuada.
Señala que se vale de un plan para el texto como instrumento mediador de la escritura; estrategia insuficiente.

4. Procesos de revisión

Hace referencia a la revisión de global y de contenidos mientras escribe, sin especificar el momento de la revisión; estrategia insuficiente.

B) Materiales que adjunta

Como instrumento de mediación de la escritura adjunta un borrador.

C) Grado de adecuación de las estrategias

En este caso no se registra ninguna estrategia adecuada; se observa que la mayoría de las estrategias son insuficientes en tanto dos son inadecuadas: las referidas al proceso general de elaboración del informe y a la falta de empleo de al menos un texto como base. No se encuentra entre los materiales que adjunta el plan de texto al que alude. En el Cuestionario 2 registra cuatro textos como base del escrito que son pertinentes a tal función, pero se advierte la falta de conciencia de esta estrategia.

CASO 12mi

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No hace referencia a criterio alguno como plan de organización del informe.
Como fuente principal de información refiere a los apuntes de clase y a los textos de referencia; estrategia insuficiente.
Respecto al proceso general de elaboración del informe, comenta que alterna entre actividades de lectura y de escritura, estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación al proceso de lectura, manifiesta realizar varias lecturas de los textos de la bibliografía; estrategia adecuada.
Se vale del subrayado y las anotaciones en los textos como instrumentos de mediación de la lectura; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Manifiesta emplear un texto como base; estrategia insuficiente.
Manifiesta valerse de la elaboración de un plan de texto y un borrador como instrumento de mediación de la escritura; estrategia insuficiente.

4. Procesos de revisión

Refiere a revisiones globales y de organización que realiza mientras escribe; estrategia insuficiente.

B) Materiales que adjunta

Como instrumentos de mediación de la escritura adjunta un esquema que no es el resultado de una elaboración personal sino de una información de las clases teóricas que ha reproducido en su carpeta, y un borrador.

D) Grado de adecuación de las estrategias

Estrategia adecuada es la referida al proceso general de elaboración del informe, a la de leer varias veces el material de referencia y a los instrumentos de mediación de la escritura. Son insuficientes las vinculadas con las fuentes de información, con la adopción de un solo texto como base del escrito, con los instrumentos de mediación de la lectura y con los procesos de revisión. Los textos que dice emplear como base del escrito no son pertinentes y no presenta plan de texto.

CASO 13mi

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No manifiesta emplear criterio alguno como plan de organización del informe pero no lo expresa en la entrevista.

Emplea los textos de referencia como fuentes de información; estrategia insuficiente.

Manifiesta alternar entre actividades de lectura y actividades de escritura; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

Expresa realizar varias lecturas de los materiales; estrategia adecuada.

Dice valerse del subrayado, las anotaciones en los textos como instrumentos de mediación de la lectura estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Manifiesta emplear un texto como base del escrito; estrategia insuficiente.

Como instrumentos de mediación de la escritura emplea el subrayado y las anotaciones en los textos; estrategia insuficiente.

4. Procesos de revisión

Hace alusión a la revisión global, de contenidos y de organización mientras escribe; estrategia insuficiente.

B) Materiales que adjunta

Como instrumentos de mediación de la escritura adjunta un esquema que no es el resultado de una elaboración personal sino de una información de las clases teóricas que ha reproducido en su carpeta, y un borrador.

D) Grado de adecuación de las estrategias

Estrategias adecuadas son las referidas a la alternancia entre lectura y escritura y al proceso de leer varias veces el material de referencia. Son insuficientes las referidas a las fuentes principales de información, a los instrumentos de medicación de la lectura y de la escritura, al empleo de un solo texto como base del escrito y a los procesos de revisión. El texto base elegido no es pertinente a esa función.

CASO 14mi

A) Información empírica

1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No indica opción alguna como plan de organización del informe.

Hace alusión a los apuntes de clase y a los textos de referencia como fuentes de información; estrategia insuficiente.

Manifiesta alternar entre lectura y escritura; estrategia adecuada; estrategia adecuada.

2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

Manifiesta realizar varias lecturas de los materiales; estrategia adecuada.

Se vale del subrayado, las anotaciones en los textos y la toma de notas como instrumentos mediadores de la lectura; estrategia insuficiente.

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
Manifiesta que adopta varios textos pertinentes como base del escrito; estrategia adecuada.
Manifiesta que emplea un borrador como instrumento de mediación de la escritura; estrategia insuficiente.
4. Procesos de revisión
En relación a estos procesos menciona la revisión global, puntual y de contenidos mientras escribe; estrategia insuficiente.
B) Materiales que adjunta
Como instrumentos de mediación de la escritura adjunta hojas de notas breves de cada texto que ha leído y un borrador.
C) Grado de adecuación de las estrategias
Las estrategias adecuadas son las vinculadas al proceso general de elaboración del informe, al proceso de leer varias veces los textos de referencia y a la adopción de varios textos como base del escrito. Son insuficientes las referidas a las fuentes de información, a los instrumentos de mediación de la lectura y la escritura.

CASO 15mi

A) Información empírica
1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado
No se refiere a criterio alguno como plan de organización del informe.
Alude a los apuntes de clase y a los textos de referencia como principal fuente de información; estrategia insuficiente.
Alterna entre actividades de lectura y de escritura; estrategia adecuada.
2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura
Manifiesta realizar varias lecturas de los materiales; estrategia adecuada.
Se vale del subrayado como instrumento mediador de la lectura; estrategia insuficiente.
3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
Manifiesta adoptar un texto como base; estrategia insuficiente.
Elabora un plan de texto y borrador como instrumentos mediadores de la escritura; estrategia adecuada.
4. Procesos de revisión
En relación a estos procesos menciona que los realiza durante el proceso de escritura enfocando la revisión global, puntual, de contenidos y de organización; estrategia insuficiente.
B) Materiales que adjunta
Como instrumentos de mediación de la escritura adjunta un borrador.
D) Grado de adecuación de las estrategias
Estrategias adecuadas son las vinculadas a la alternancia entre lectura y escritura, al proceso de leer varias veces el material de referencia y a los instrumentos de mediación de la escritura. Son insuficientes las relacionadas con las fuentes de información, los instrumentos de mediación de la escritura, la adopción de un solo texto como base y los procesos de revisión. No se encuentra entre los materiales el plan de texto que dice elaborar. El texto que dice adoptar como base del escrito no es pertinente.

CASO 16mi

A) Información empírica
1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

No lo menciona criterio alguno como plan de organización del informe.
Hace alusión a los apuntes de clase y a los textos de referencia como principal fuente de información; estrategia insuficiente.
Alterna entre actividades de lectura y de escritura; estrategia adecuada.
2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura
Manifiesta realizar varias lecturas de los materiales de referencia; estrategia adecuada.
Se vale del subrayado y las anotaciones en los textos como instrumentos mediadores de la lectura; estrategia insuficiente.
3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
Manifiesta que no adopta ningún texto como base del escrito, estrategia inadecuada.
Elabora un borrador como instrumentos de mediación de la escritura; estrategia insuficiente.
4. Procesos de revisión
No alude a los proceso de revisión; estrategia inadecuada.
B) Materiales que adjunta
Como instrumento de mediación de la escritura adjunta un borrador.
D) Grado de adecuación de las estrategias
Son adecuadas las estrategias referidas al proceso general de elaboración del informe y a los procesos de leer varias veces los materiales de referencia. Son insuficiente las referidas a las fuentes principales de información y a los instrumentos de mediación de la lectura y de la escritura. Son inadecuadas las vinculadas con los procesos de revisión. Selecciona varios textos como base del escrito que son pertinentes, aunque no parece ser consciente de ello.

CASO 17mi

A) Información empírica
1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado
No hace referencia a criterio alguno para el plan de organización del informe; estrategia inadecuada.
Hace referencia a los textos de referencia como principales fuentes de información; estrategia insuficiente.
En relación al proceso general de elaboración del informe sostiene la alternancia entre lectura y escritura; estrategia adecuada.
2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura
En relación a estos procesos se refiere a varias lecturas de los materiales de referencia; estrategia adecuada.
Considerando los instrumentos de mediación de la lectura sostiene que se vale del subrayado y las anotaciones en los textos; estrategia insuficiente.
3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
No menciona texto alguno como base del escrito; estrategia inadecuada.
Emplea un borrador como instrumento mediador de la escritura; estrategia insuficiente.
4. Procesos de revisión
No menciona estos procesos en la entrevista; estrategia inadecuada.
B) Material que adjunta
Como instrumentos de mediación de la escritura adjunta un borrador.
D) Grado de adecuación de las estrategias
Estrategias adecuadas son las referidas al proceso general de elaboración del informe y al proceso de leer varias veces el material de referencia. Son insuficientes las referidas a las fuentes de información y a los instrumentos de mediación de la lectura y de la escritura. Son inadecuadas las referidas a la falta de adopción de al menos un

texto como base y a los procesos de revisión. En el Cuestionario 2 marca cuatro textos como base del escrito pero no acompaña el material que lo confirme.

CASO 18mi

A) Información empírica
1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado
No hace mención a criterio alguno como plan de organización del informe.
Hace alusión a los apuntes de clase y a los textos de referencia como fuentes de información; estrategia insuficiente.
Indica alternancia entre actividades de lectura y de escritura; estrategia adecuada.
2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura
Señala una sola lectura de los materiales de referencia; estrategia insuficiente.
Se vale del subrayado, las anotaciones en los textos y la toma de notas como instrumentos mediadores de la lectura; estrategia insuficiente.
3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura
Pone en evidencia que no adopta ningún texto como base; estrategia inadecuada.
Dice emplear un plan de texto y un borrador como instrumentos mediadores de la escritura; estrategia adecuada.
4. Procesos de revisión
En relación a estos procesos menciona la revisión global y de contenidos realizadas durante el proceso de escritura; estrategia insuficiente.
B) Materiales que adjunta
Como instrumentos de mediación de la escritura adjunta una hoja con algunas notas aisladas y una versión de la consigna presentada en forma de listado y un borrador.
C) Grado de adecuación de las estrategias
Son adecuados los procesos de alternar entre lectura y escritura y los instrumentos de mediación de la escritura. Todas las demás estrategias ofrece son insuficiente excepto dos que son inadecuadas: la ausencia de un criterio como plan de organización del informe y la falta de adopción de al menos un texto como base del escrito. Material que adjunta como plan de texto es una reproducción en forma de lista de la consigna y no producto de una elaboración personal y no registra texto alguno leído varias veces, ni lo registra en el Cuestionario 2.

El análisis precedente hizo posible comparar el grado de adecuación de las estrategias que los sujetos manifestaron que emplearían antes de la tarea y las efectivamente desplegadas durante la realización de la misma.

Se asignó un valor numérico al grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura: 2, 1 y 0 puntos para estrategias adecuadas, insuficientes e inadecuadas respectivamente. En las Tablas 8.7 y 8.8 se muestra el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura declaradas antes y después de la tarea para cada sujeto y para cada dimensión y en base al puntaje establecido para cada una se calculó la puntuación media. Antes de la tarea la puntuación media es de 8 punto ($\overline{X}$=8.16). Las respuestas que obtuvieron ese valor y por encima de él fueron consideradas adecuadas, las

que obtuvieron siete puntos fueron consideradas insuficientes e inadecuadas las de menos de siete puntos.

En la Tabla 8.8 se ajustó el puntaje en base al análisis de los materiales intermedios que los participantes adjuntaron y de los datos registrados en el Cuestionario 2 (Columna Material y Cuestionario 2).A los valores obtenidos se sumaron o restaron puntos si las producciones que los estudiantes declararon haber elaborado mientras realizaban la tarea no se encontraban entre los materiales que adjuntaron o se encontraron contradicciones entre los diferentes procedimientos de indagación. (En las páginas 300 a 311 se da cuenta de ello). Se observa una tendencia al empleo de estrategias adecuadas en doce casos (67%), insuficientes en otros dos casos (11%) e inadecuadas en 4 casos (22%). De manera que las adecuadas y las adecuadas pero insuficientes superan a las inadecuadas (14=77%) (Tabla 8.7).

En la Tabla 8.8 se muestra el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas para cada sujeto y para cada dimensión y en base al puntaje establecido para cada una se calculó la puntuación media. El número al final de cada estrategia indica el puntaje, la sumatoria de esos valores permite obtener el puntaje total para cada participante.

La Tabla 8.8 muestra que la puntuación media ($\overline{X}$=9), se incrementa en un punto, lo que permite sugerir la tendencia a un empleo de estrategias algo más adecuadas que las que se observaron antes de la tarea. Los puntajes de 9 o más se ubicaron como estrategias consideradas adecuadas. Los puntajes de 8 se ubicaron como estrategias insuficientes y por debajo de ese valor las inadecuadas. Se observa que las estrategias adecuadas disminuyen después de la tarea de 12 a 9: nueve estudiantes (50%) emplearon estrategias adecuadas, 5 adecuadas pero insuficientes (28%) y cuatro inadecuadas (22%). La suma de adecuadas y de adecuadas pero insuficientes es 14 (78%) y las inadecuadas permanecen en el mismo porcentaje: 4 (22%).

Tabla 8.7. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura declaradas antes de la tarea

Sujetos	Dimensiones								Puntaje
	Aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado			Varias lecturas		Procesos de escritura		Procesos de revisión	
	POI	FI	PGEI	Varias lecturas	IML	Texto base	IME		
1MI	AD	IF	AD	IF	IF	ID	ID	IF	8
2MI	AD	IF	ID	AD	IF	ID	IF	IF	8
3MI	AD	IF	AD	AD	IF	ID	IF	IF	10
4MI	ID	IF	ID	IF	IF	ID	IF	IF	5
5MI	ID	IF	AD	AD	IF	ID	IF	IF	8
6MI	ID	IF	ID	IF	IF	ID	AD	IF	6
7MI	AD	IF	AD	IF	IF	ID	ID	IF	8
8MI	ID	IF	AD	IF	AD	ID	IF	IF	8
9MI	ID	IF	AD	IF	IF	ID	IF	IF	7
10MI	ID	IF	AD	IF	IF	ID	IF	ID	6
11mi	AD	IF	AD	IF	AD	ID	AD	IF	11
12mi	ID	IF	AD	AD	AD	ID	IF	IF	9
13mi	ID	IF	AD	IF	IF	ID	IF	ID	6
14mi	AD	IF	AD	IF	IF	ID	ID	ID	7
15mi	AD	IF	AD	AD	IF	ID	AD	IF	11
16mi	AD	IF	ID	AD	AD	ID	IF	IF	9
17mi	ID	IF	AD	AD	IF	ID	AD	ID	8
18mi	AD	IF	AD	AD	AD	ID	AD	IF	12
Total									**147**
$\overline{X}$									**8.16=8**

ID: Inadecuada; IF: insuficiente; AD: Adecuada. POI: Plan de organización del informe; FI: Fuentes de información; PGEI: Proceso general de elaboración del informe; IML: Instrumentos de mediación de la lectura; IME: Instrumentos de mediación de la escritura

Tabla 8.8. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas

Sujetos	Dimensiones								Material y Cuestionario 2	Puntaje
	Aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado			Procesos de lectura		Procesos de escritura		Procesos de revisión		
	POI	FI	PGEI	Varias lecturas	IML	Texto base	IME			
1MI	AD	IF	AD	ID	AD	ID	AD	AD	+2	13
2MI	AD	IF	AD	AD	AD	AD	AD	IF	-1	13
3MI	AD	IF	AD	AD	IF	IF	IF	AD	-1	11
4MI	ID	IF	AD	AD	IF	IF	IF	IF	-1	8
5MI	AD	IF	AD	AD	IF	AD	AD	IF	-	13
6MI	ID	IF	AD	AD	IF	AD	AD	IF	-	11
7MI	ID	IF	AD	IF	IF	ID	ID	IF	+1	7
8MI	ID	IF	AD	IF	IF	IF	AD	IF		9
9MI	ID	IF	AD	IF	AD	AD	IF	IF		10
10MI	ID	IF	AD	AD	AD	ID	AD	IF	-1	9
11mi	ID	IF	ID	IF	IF	ID	IF	IF	+2 -1	6
12mi	ID	IF	AD	AD	IF	IF	AD	IF	-1-1	8
13mi	ID	IF	AD	AD	IF	IF	IF	IF	-1	8
14mi	ID	IF	AD	AD	IF	AD	IF	IF	-	10
15mi	ID	IF	AD	AD	IF	IF	AD	IF	-1-1	8
16mi	ID	IF	AD	AD	IF	ID	IF	ID	+1	8
17mi	ID	IF	AD	AD	IF	ID	IF	ID		7
18mi	ID	IF	AD	IF	IF	ID	AD	IF	-1-1	6
Total										165
$\bar{X}$										9.16=9

ID: Inadecuada; IF: insuficiente; AD: Adecuada. POI: Plan de organización del informe; FI: Fuentes de información; PGEI: Proceso general de elaboración del informe; IML: Instrumentos de mediación de la lectura; IME: Instrumentos de mediación de la escritura

Además del análisis anterior, es pertinente explorar el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura que los participantes con diferente nivel de información previa declararon que emplearían antes de la tarea y las efectivamente desplegadas para concretarla.

5. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura anticipadas y empleadas por nivel de información

La Tabla 8.9 muestra las estrategias que los participantes dijeron que emplearían antes de realizar la tarea. Los sujetos de menor nivel de información previa superan, al menos a nivel declarativo, a los de mayor nivel: seis (75%) y seis (60%) casos respectivamente. La diferencia respecto de las inadecuadas son levemente superiores en los MI, en tanto casi no hay diferencia respecto de las insuficientes.

Tabla 8.9. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura anticipadas por nivel de información

Nivel de información	$\geq \bar{X}$	$\bar{X}$	$< \bar{X}$	
	8 puntos o más Adecuadas		**7 puntos Insuficientes**	**-7 puntos Inadecuadas**
Mayor	6(60%) 1MI,2MI,3MI,5MI, 7MI,8MI	**8**	1(10%) 9MI	3(30%) 4MI,6MI,10MI
Menor	6(75%) 11mi,12mi,15mi,16mi, 17mi,18mi		1(10%) 14mi	1(12%) 13mi
Total	12 (67%)		2 (11%)	4(22%)

A continuación se realiza el mismo registro en relación a las estrategias a las que efectivamente recurrieron los estudiantes (Tabla 8.10).

Tabla 8.10. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas por nivel de información

Nivel de información	$\geq \bar{X}$	$\bar{X}$	$< \bar{X}$	
	Adecuadas		**8 puntos Insuficientes**	**-8 puntos Inadecuadas**
Mayor	8(80%) 1MI,2MI,3MI,5MI, 6MI, 8MI,9MI,10MI	**9**	1(10%) 4MI	1(10%) 7MI
Menor	1(12%) 14m		4(50%) 12mi,13mi,15mi, 16mi	3(37%) 11mi, 17mi, 18mi
Total	9 (50%)		5(28%)	4(22%)

En la Tabla precedente se evidencia una tendencia al empleo de estrategias más adecuadas de lectura y escritura por parte de los estudiantes MI (8=80%); un caso (6%) se caracteriza por el empleo de estrategias inadecuadas (7MI) y uno (10%) por el empleo de estrategias insuficientes (4MI). En los estudiantes mi, en cambio, se observa una tendencia al empleo de estrategias inadecuadas (3=37%) e insuficientes (4=50%) y solo un caso (14mi) emplea estrategias adecuadas (1=12%).

En cinco estudiantes MI (1MI, 2MI, 3MI, 5MI, 8MI) y ninguno mi se evidencia el empleo de estrategias adecuadas tanto antes como después de la tarea. Los sujetos 6MI y 10MI evidencian cambios muy notorios ya que avanzan del empleo de estrategias inadecuadas a adecuadas y otros menos pronunciados como 4MI y 9MI que cambian de inadecuadas a insuficientes y de insuficientes a adecuadas respectivamente. En sentido inverso también se encuentra un cambio notorio como el de 7MI que cambia de adecuadas a inadecuadas.

En los estudiantes mi se observa un avance (14mi) que cambia de insuficiente a adecuada y otro (13mi) que cambia de inadecuada a insuficiente. Se evidencian regresiones notorias, como 11mi, 17mi y 18mi que retroceden de un empleo de estrategias adecuadas antes de la tarea a tornarse inadecuadas; otros retrocesos menos notorios se observan en 12mi y 16mi que cambian de adecuadas a insuficientes. De acuerdo a este análisis, se encuentran 4 (40%) avances y un retroceso entre los MI (10%) y dos avances (25%) y cinco retrocesos entre lo mi (62%).

Se puede sostener, en consecuencia, no solo una tendencia al empleo de estrategias más adecuadas entre los estudiantes MI sino también una tendencia al incremento del grado de adecuación en este grupo de estudiantes en el transcurso de la tarea. La tendencia opuesta se detecta en los estudiantes de menor nivel de conocimiento previos: aunque expresaron que emplearían estrategias caracterizadas por el mayor grado de adecuación antes de la tarea, finalmente evidenciaron no solo que emplearon de manera efectiva estrategias menos adecuadas sino que en lugar de avanzar, tienden a disminuir en el grado de adecuación. La Tabla 8.11 presenta un resumen comparativo de esta información.

Lo que el análisis cualitativo posibilitó es la verificación de manera más ajustada de la tendencia de los participantes a mostrar el empleo de estrategias más o menos adecuadas en algunas de las variables e insuficientes o inadecuadas en otras. Los materiales que adjuntaron los sujetos permitieron constatar en qué casos se emplean efectivamente las estrategias que declaran verbalmente. Esto se encontró particularmente en relación a los instrumentos mediadores de la lectura y la escritura. Aunque expresaron en las entrevistas o en los cuestionarios que elaboraron esquemas, éstos solo se detectaron en los materiales que acompañaron 1MI, 2MI, 8MI, 9MI y 10MI. Lo mismo ocurre con la elaboración de un plan para el texto, que lo realizaron materialmente 1MI y 9MI y lo construyeron mentalmente 2MI y 6MI.

Tabla 8.11. Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura anticipadas y empleadas por nivel de información

Nivel de información	Grado de adecuación					
	Adecuadas		Insuficientes		Inadecuadas	
	Antes	Después	Antes	Después	Antes	Después
Mayor	1MI,2MI,3MI,5MI, 7MI,8MI	1MI,2MI,3MI, 5MI,6MI, 8MI,9MI,10MI	9MI	4MI	4MI,6MI, 10MI	7MI
Subtotal	6	8	1	1	3	1
%	60	80	10	10	30	10
Menor	11mi,12mi,15mi, 16mi, 17mi,18mi	14m	14mi	12mi,13mi, 15mi,16mi	13mi	11mi, 17mi, 18mi
Subtotal	6	1	1	4	1	3
%	75	12	12	50	12	37
TOTAL	**12**	**9**	**2**	**5**	**4**	**4**
%	**67**	**50**	**11**	**28**	**22**	**22**

6. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura empleadas

En relación a las expectativas formuladas en este estudio, es pertinente un análisis de las correspondencias entre el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura tratadas en este capítulo y el grado de

adecuación de la representación de la consigna tratada en el capítulo anterior. Se analiza la correspondencia entre la representación de la consigna construida antes de la tarea y las estrategias puestas en juego para resolverla. Se tomó esta decisión dado que, por un lado, la primera representación es la de más impacto en las estrategias desplegadas para la escritura del informe y, por otro lado, no se encontraron diferencias importantes entre la primera y segunda entrevista respecto de la representación de la consigna. En la Tabla 8.12 se muestra el resultado del análisis.

Tabla 8.12. Correspondencia entre la representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura empleadas

Sujetos	Representación de la consigna (Antes de la tarea)		Estrategias de lectura y escritura empleadas	
	Puntaje	Grado de adecuación	Puntaje	Grado de adecuación
1MI	12	AD	13	AD
2MI	10	AD	13	AD
3MI	13	AD	11	AD
4MI	9	AP	8	IF
5MI	12	AD	13	AD
6MI	10	AD	11	AD
7MI	13	AD	7	ID
8MI	10	AD	9	AD
9MI	11	AD	9	AD
10MI	9	AP	9	AD
11mi	9	AP	6	ID
12mi	5	ID	8	IF
13mi	9	AP	8	IF
14mi	6	ID	10	AD
15mi	12	AD	8	IF
16mi	10	AD	8	IF
17mi	6	ID	7	ID
18mi	9	AD	6	ID
Total	**175**		**165**	
$\bar{X}$	**9.72=10**		**9.16=9**	

De acuerdo a la tabla anterior, la tendencia a la relación completa entre representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura se encuentra en 10 casos (55%) (1MI, 2MI, 3MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI, 13mi,

17mi). En otros cinco casos (28%) se podrían sostener correspondencias aproximadas: 10MI, 11mi, 12mi, 15mi, 16mi (Tabla 8.13.).

Tabla 8.13. Relación entre la representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura empleadas

Relación completa	Relación aproximada	Sin relación
10(55%) 1MI, 2MI, 3MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI, 13mi, 17mi	5(28%) 10MI, 11mi, 12mi, 15mi, 16mi	3(17%) 7MI, 14mi, 18mi

Es de importancia determinar la diferencia entre los participantes con mayor y menor nivel de información previa respecto de los vínculos entre las dos dimensiones, punto que se trata a continuación.

7. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura por nivel de información

Los datos pertinentes a este análisis se especifican en la Tabla 8.14.

Tabla 8.14. Relación entre la representación de la consigna y las estrategias de lectura y escritura empleadas por nivel de información

Nivel de información	Relación completa	Relación aproximada	Sin relación
Mayor	8(80%) 1MI, 2MI, 3MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI,	1(10%) 10MI	1(10%) 7MI
Menor	2(25%) 13mi, 17mi	4(50%) 11mi, 12mi, 15mi, 16mi	2(25%) 14mi, 18mi
Total	**10**	**5**	**3**
Porcentaje	**55**	**28**	**17**

En la Tabla anterior se detecta en los estudiantes con más nivel de información una mayor tendencia a la correspondencia completa entre ambas dimensiones (8=80%). En los estudiantes de menor nivel de información previa, por el contrario, la tendencia es a la correspondencia aproximada (4=50%). No se observa diferencia de porcentaje entre las correspondencias aproximadas y la ausencia de correspondencias (10%) entre los estudiantes MI.

En resumen, el análisis de los datos muestra las siguientes tendencias:

- En primer lugar, el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura se incrementa en el transcurso de la realización de la tarea o como resultado de la misma; se podría pensar en un efecto positivo de la tarea sobre la toma de conciencia de las estrategias necesarias para su resolución.
- En segundo lugar, diferencias entre estudiantes con mayor y menor nivel de información previa sobre el tema. Después de realizada la tarea el empleo de estrategias adecuadas predomina en los *MI*, en tanto que las estrategias inadecuadas, predominan en los *mi*. Algunos de los procesos que marcan una diferencia de los *MI* respecto de los *mi*, es el empleo de *esquemas* como instrumentos de mediación de la lectura y *el plan de texto* como instrumento de mediación de la escritura.
- En tercer lugar, los estudiantes de mayor nivel de información tienden a avanzar más que los estudiantes de menor nivel de información en el empleo de estrategias adecuadas.
- En cuarto lugar, en más de la mitad de los participantes *MI* se manifiesta correspondencia entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura. En los otros casos se ha encontrado correspondencias solo aproximadas a la ausencia total de ellas.
- Finalmente, el análisis exhaustivo de los datos ha permitido obtener una perspectiva más ajustada del comportamiento estratégico de los estudiantes. Esto conduce a plantear la necesidad de contrastar con otras fuentes empíricas, como los textos intermedios, los resultados que se derivan directamente de las explicitaciones verbales (orales o escritas), que permiten relativizar o matizar los resultados encontrados por medio de esos procedimientos; y encontrar discrepancias más o menos acentuadas entre las estrategias que los estudiantes piensan que van a emplear, las que creen que tienen que activar, las que consideran que han puesto en juego y las efectivamente desplegadas.

Considerando el conjunto de los datos y las inferencias que se extraen de ellos, es posible sostener que la información recogida tiende a dar sustento

empírico a las expectativas formuladas para este estudio respecto de la tendencia a un mayor grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura y un mayor vinculación con el grado de adecuación de la representación de la consigna por parte de los estudiantes de mayor nivel de conocimientos previos.

CAPÍTULO IX

ANÁLISIS DEL PRODUCTO

Este capítulo está destinado al análisis del producto que resultó del modo en que los estudiantes concibieron la tarea de escritura y de las estrategias que emplearon para su realización. Interesa particularmente estimar si los informes solicitados reflejaban las transformaciones inter e intratextuales involucradas en la actividad de síntesis discursiva. Para lograr un documento con tales rasgos se trataba de escritos que suponían para su elaboración operaciones de selección, integración y organización de información relevante, al mismo tiempo que exigía ajuste conceptual a las fuentes bibliográficas.

Dado que la preocupación era la apropiación de conocimientos que posibilitaran el aprendizaje y la relación de las ideas previas de los estudiantes con la nueva información aportada por la bibliografía, debían considerarse asimismo categorías que dieran cuenta de los procedimientos predominantes en la construcción de textos propios. La intención era poner de manifiesto si los textos escritos seguían patrones particulares en la dirección de la reproducción de información o la transformación de la información atendiendo a un propósito retórico.

Para analizar la calidad del producto se consideró al texto en su versión final y los modos de apropiación y expresión lingüística de la información derivada de la bibliografía de referencia consultada por los estudiantes para la elaboración del documento, en base a las dimensiones de análisis de la calidad del producto explicadas en el Capítulo IV, que se reproducen a continuación (Tabla 9.1).

1. Calidad del producto

1.1. La inclusión de ideas principales

Para el análisis del grado en que los informes se atuvieron a significado de

Tabla 9.1. Dimensiones de análisis del producto
1. Grado en que se atiene al significado de los textos fuente **1.1.Selección de información relevante** 1.1.1. Incorporación de todas las ideas principales de los textos correctamente entendidas 1.1.2. Incorporación de la mayoría de las ideas principales de los textos correctamente entendidas 1.1.3.Incorporación de algunas de las ideas principales de los textos correctamente entendidas 1.1.4.Incorporación de escasas ideas principales de los textos o ideas incorrectas
2. Grado de relación e integración **2.1.Eje estructurador** 2.1.1. Existencia de un tema/eje estructurador explícito, correcto y suficientemente elaborado 2.1.2. Existencia de un tema/eje explícito, excesivamente genérico e insuficientemente elaborado 2.1.3. Ausencia de un tema/eje estructurador explícito **2.2. Integración** 2.2.1. Texto que integra los contenidos de los textos consultados 2.2.2. Resúmenes intercalados de los textos consultados 2.2.3. Resúmenes yuxtapuestos de los textos consultados
3. Comprensión de los textos fuente 3.1. No incluye elaboraciones erróneas 3.2. Incluye algunas elaboraciones erróneas 3.3. Incluye abundantes elaboraciones erróneas
4. Elaboración en relación a los textos fuente 4.1. Contenido reelaborado, paráfrasis, términos nuevos 4.2. Paráfrasis, leves modificaciones 4.3. Copia literal o casi literal

los textos fuente, se discriminaron las ideas principales de cada texto de referencia que, de acuerdo a la consigna, debían ser incluidas y objeto de tratamiento en el informe. Se asignó un puntaje a cada una de las ideas principales Un investigador experto en el tema, de manera independiente realizó esa discriminación, logrando una coincidencia del 80%. En la Tabla 9.2 se especifican esas ideas con el puntaje correspondiente: se puntuó con 1 cada idea correcta y se fueron descontando de ese valor las ideas solo mencionadas, sin desarrollos posteriores o incompletas. El descuento osciló entre los valores 0,50 y 0,25.

Posteriormente se sumaron los subpuntajes y, en base a ellos, se construyó la Tabla 9.3, en la cual el valor 12 corresponde a todas las ideas. La mitad superior distingue entre todas y la mayoría de las ideas (11 – 8); la mitad inferior distingue entre algunas (7 – 4) y escasas (menos de 4).

Tabla 9.2. Distribución del puntaje por idea principal

Ideas principales			Subpuntajes	Puntaje total por idea
1	Escritura	Objeto de conocimiento	0,33	1
		Sistema de representación	0,33	
		Objeto social y cultural	0,33	
2	Proceso de adquisición	Presilábico	0,25	1
		Silábico	0,25	
		Silábico alfabético	0,25	
		Alfabético	0,25	
3	Métodos de enseñanza	Sintéticos	0,50	1
		Analíticos	0,50	
4	Diferencia	Procesos de enseñanza	0,50	1
		Procesos de aprendizaje	0,50	
5	Diferencia entre escritura como	Sistema de representación	0,50	1
		Código de transcripción	0,50	
6	Rol docente	Cambio de rol	0,50	1
		Asunción nuevo rol	0,50	
7	Principios de didáctica constructivista (al menos 4)	1	0,25	1
		2	0,25	
		3	0,25	
		4	0,25	
8	Aspectos curriculares	Continuidad	0,50	1
		Diversidad	0,50	
9	Diferencia	Sistemas fonográficos	0,50	1
		Sistemas ideográficos	0,50	
10	Interacción social		1	1
11	Diferencia	Sistema de escritura	0,50	1
		Lenguaje escrito	0,50	
12	Estrategias docentes. Diferencia según se entienda a la escritura como	Objeto formal de enseñanza	0,50	1
		Contempla los procesos constructivos	0,50	
Total				**12**

Tabla 9.3. Número y porcentaje de ideas principales correctamente entendidas por sujeto

Sujetos	Todas		La mayoría		Algunas		Escasas	
	N° Ideas	%	N° Ideas	%	N° Ideas	%	N° Ideas	%
1MI			10	83				
2MI					6	50		
3MI			8	67				
4MI					6	50		
5MI			10	83				
6MI					6	50		
7MI					6	50		
8MI					7	54		
9MI			8	67				
10MI					7	54		
11mi					7	54		
12mi					5	42		
13mi					3	23		
14mi							2	17
15mi					3	25		
16mi							1	8
17mi							2	17
18mi					4	3		
Total	-	-	**4**	**22**	**11**	**61**	**3**	**17**

Los datos de la Tabla anterior de muestran agrupados en la Tabla 9.4.

Tabla 9.4. Ideas principales correctamente entendidas

Número de ideas correctas					
Sujetos	Todas (12)	La mayoría (11-8)	Algunas (7-4)	Escasas (-4)	Total
***f* y %**	-	4(22%)	11 (61%)	3 (17%)	**18 (100%)**

La Tabla 9.4 muestra que once informes (61%) exhiben algunas ideas principales correctamente entendidas, en tanto que tres (17%) exhiben escasas de esas ideas y solo cuatro informes (22%) presentan la mayoría de ideas. A

continuación se presenta el análisis de las otras dimensiones referidas a la calidad producto.

1.2. Eje estructurador, grado de relación e integración de los contenidos, comprensión y elaboración de los textos fuente

Antes de presentar los datos correspondientes es necesario aclarar el modo en que se computó la presencia de elaboraciones erróneas en base a la cual se estimó el grado de comprensión de los textos fuente. La puntuación media de elaboraciones erróneas es 3 (Tabla 9.5.); ese valor se consideró para algunas elaboraciones erróneas, por encima de 3 se consideraron abundantes y el valor 0 corresponde a ninguna.

Tabla 9.5. Elaboraciones erróneas

Sujetos	Elaboraciones erróneas
1MI	0
2MI	1
3MI	0
4MI	4
5MI	0
6MI	2
7MI	1
8MI	0
9MI	1
10MI	1
11mi	2
12mi	6
13mi	8
14mi	7
15mi	7
16mi	7
17mi	3
18mi	4
Total	54
$\overline{X}$	**3**

En la Tabla 9.6 se consignan las dimensiones del análisis del producto a que se hace referencia en este apartado.

Como lo muestra la Tabla 9.6 se manifiesta una tendencia a la incorporación de un eje estructurador genérico, a la yuxtaposición de información, a la inclusión de algunas elaboraciones erróneas y a la copia literal o casi literal.

Para el conjunto de la muestra los datos exhibidos permiten constatar, en relación a las ideas principales el predominio de algunas ideas: 11 (61%); si se considera el eje estructurador, el predominio del genérico: 11 (61%). En relación al grado de elaboración e integración, se observa preponderancia de la yuxtaposición de ideas: 12 (67%); en lo referido a la comprensión de textos fuente, prevalecen algunas elaboraciones erróneas (9=50%). Finalmente, respecto del grado de elaboración del contenido, la superioridad está dada por la copia textual o casi textual: 10 (55%).

En definitiva, los textos producidos por los estudiantes se caracterizan por la presencia de algunas de las ideas principales que se debían incluir en el informe, las cuales se organizan en torno a un eje estructurador genérico, se formulan de manera yuxtapuesta con predominio de la reproducción textual o casi textual de los textos fuente y en las que se observan algunas elaboraciones erróneas, siendo casi equivalente el porcentaje de abundantes y ninguna.

1.3. Puntaje total asignado al producto

Para determinar el puntaje del producto se sumaron al número de ideas, calculado para cada sujeto, dos puntos y un punto a eje estructurador explícito y genérico respectivamente; un punto y 0,50 a integración y a la yuxtaposición de ideas respectivamente; dos puntos en el caso de que el informe no incluyera elaboraciones erróneas y 1 punto en el caso de que hubiera algunas. En base a este criterio se determinó el puntaje definitivo (Tabla 9.7).

Tabla 9.6. Presencia de eje estructurador, grado de relación e integración de los contenidos y elaboración respecto de los textos fuente por sujeto

Sujetos	Eje estructurador			Grado de relación e integración de los contenidos			Comprensión de los textos fuentes			Elaboración respecto de los textos fuente		
							Elaboraciones erróneas					
	Explícito	Genérico	Ausencia	Integra	Intercala	Yuxtapone	No incluye	Algunas	Abundantes	Contenido elaborado	Paráfrasis	Copia
1MI	X			X			X (0)			X		
2MI		X				X		X (1)*				X
3MI		X		X			X (0)					X
4MI		X				X		X(4)				X
5MI	X			X			X (0)			X		
6MI		X				X		X (2)			X	
7MI		X				X		X (1)				
8MI		X		X			X (0)				X	
9MI	X			X				X (1)		X		
10MI	X				X			X (1)			X	
11mi		X				X		X (2)				X
12mi			X			X			X (6)			X
13mi		X				X			X (8)			X
14mi			X			X			X (7)		X	
15mi		X				X			X (7)			X
16mi		X				X			X (7)			X
17mi		X				X		X (3)				X
18mi			X			X		X (4)				X
Total	**4**	**11**	**3**	**5**	**1**	**12**	**4**	**9**	**5**	**3**	**5**	**10**
	18			**18**			**18**			**18**		

*Los números indican cantidad de elaboraciones erróneas

Tabla 9.7. Puntaje total asignado al producto

Sujetos	N° Ideas	Grado de relación e integración						Elaboración en relación de los textos fuente			Comprensión de los textos fuente			Puntaje total por sujeto
		Eje estructurador			Integración									
		Expl.	Genérico	Ausencia	Integra	Intercala	Yuxtapone	Contenido elaborado	Paráfrasis	Copia	No Incluye	Algunas	Abund.	
1MI	10	+2			+1			+2			+2			17
2MI	6		+1				0			0		+1		8
3MI	8		+1		+1					0	+2			12
4MI	6		+1				0			0		+1		8
5MI	10	+2			+1			+2			+2			17
6MI	6		+1				0		+1			+1		9
7MI	6		+1				0		+1			+1		9
8MI	7		+1		+1				+1		+2			12
9MI	8	+2			+1			+2				+1		14
10MI	7	+2				+0,50			+1			+1		11,50
11mi	7		+1				0			0		+1		9
12mi	5			0			0			0			0	5
13mi	3		+1				0			0			0	4
14mi	2			0			0		+1				0	3
15mi	3		+1				0			0			0	4
16mi	1		+1				0			0			0	2
17mi	2		+1				0			0		+1		4
18mi	4			0			0			0		+1		5
Total		4	11	3	5	1	12	3	5	10	5	9	5	**153,50**
$\overline{X}$														**8,52=9**

2. Calidad del producto por nivel de información

2.1. Ideas principales correctamente entendidas por nivel de información

En primer lugar se presenta frecuencia y porcentaje de ideas principales correctamente entendidas por nivel de información previa de los sujetos (Tabla 9.8).

Tabla 9.8. Ideas principales correctamente entendidas por nivel de información

	Número de ideas correctas				
	Todas (12)	**La mayoría (11-8)**	**Algunas (7-4)**	**Escasas (-4)**	**Total**
Sujetos	-	1MI,3MI,5MI, 9MI	2MI, 4MI, 6MI, 7MI, 8MI,10MI, 11mi, 12mi13mi, 15mi,18mi	14mi, 16mi, 17mi	**18 (100%)**
***f* y %**	-	4(22%)	11 (61%)	3 (17%)	**18 (100%)**

De la Tabla anterior se deprende que la *mayoría* de ideas principales correctamente comprendidas se constata en los informes de cuatro sujetos *MI* (40%) y ninguno en los de los *mi*; *algunas* ideas se encuentran en seis de alumnos *MI* (60%) y cinco *mi* (62%); en cambio, *escasas ideas* corresponde a los informes de 3 estudiantes *mi* (17%) y ninguno *MI.*

2.2. Presencia de eje estructurador y del grado de relación e integración de los contenidos y su grado de elaboración respecto de los textos fuente por nivel de información

En segundo lugar, se presentan los datos correspondientes a la presencia de eje estructurador y del grado de relación e integración de los contenidos y su grado de elaboración respecto de los textos fuente por nivel de información previa (Tabla 9.9).

Tabla 9.9. Presencia de eje estructurador, grado de relación e integración de los contenidos y elaboración respecto de los textos fuente por nivel de información

Nivel de información	2. Grado de relación e integración						4. Elaboración en relación de los textos fuente		
	2.1. Eje estructurador			2.2. Integración			Contenido elaborado	Paráfrasis	Copia
	Explícito	Genérico	Ausencia	Integra	Intercala	Yuxtapone			
Mayor	4(40%) 1MI,5MI, 9MI,10MI	6(60%) 2MI,3MI,4MI, 6MI,7MI,8MI	-	5(50%) 1MI,3MI, 5MI, 8MI,9MI	1(10%) 10MI	4(40%) 2MI,4MI, 6MI,7MI	3(30%) 1MI,5MI, 9MI	4(40%) 6MI,7MI, 8MI,10MI	3(30%) 2MI,3MI,4MI
Menor	-	5(62%) 11mi,13mi, 15mi, 16mi,17mi	3(37%) 12mi,14mi, 18,mi	-	-	8(100%) 11mi,12mi, 13mi, 14mi,15mi, 16mi, 17mi,18mi	-	1(12%) 14mi	7(87%) 11mi,12mi, 13mi, 15mi,16mi, 17mi,18mi
Total	4	11	3	5	1	12	3	5	10
%	22	61	17	28	6	67	17	28	56

Considerando el grado de relación e integración de los contenidos exhibidos en los informes, a excepción de la inclusión de un eje estructurador genérico, escasamente elaborado y de la intercalación y yuxtaposición de ideas, las restantes dimensiones arrojan diferencias entre ambos grupos de sujetos. En lo vinculado a la inclusión de un eje estructurador los informes de cuatro sujetos MI y ninguno mi incluyen uno explícito, correctamente elaborado. Respecto de la integración de los contenidos los informes de todos los sujetos mi evidencian yuxtaposición de las ideas adoptadas de los textos fuente y solo los de cuatro sujetos MI. Finalmente, respecto del grado de elaboración de la información aportada por la bibliografía de referencia, los informes de los sujetos MI presentan contenido elaborado o apelan a la paráfrasis en mayor medida que la copia, en tanto que los sujetos mi recurren a la copia literal o casi literal.

2.3. Comprensión de los textos fuente medida por el número de elaboraciones erróneas por nivel de información

Resultados similares se encuentran en relación a la comprensión de los textos fuente medida en función de la presencia de elaboraciones erróneas, como se muestra en la Tabla 9.10.

Tabla 9.10. Comprensión de textos fuente medida por el número de elaboraciones erróneas por nivel de información			
Nivel de información	**No incluye (0)**	**Algunas (1 a 3)**	**Abundantes (+3)**
Mayor	4 (40%) 1MI,3MI,5MI, 8MI	6 (60%) 2MI,4MI, 6MI,7MI,9MI, 10MI	-
Menor	-	3 (37%) 11mi, 17mi,18mi	5 (62%) 12mi, 13mi,14mi,15mi, 16mi
Total	4 (22%)	9 (50%)	5 (28%)

La Tabla anterior muestra que la ausencia de elaboraciones erróneas se advierte en cuatro sujetos MI (40%) y ninguno mi. Algunas elaboraciones erróneas se evidencian en seis sujetos MI (60%) y tres mi (37%), mientras que las abundantes se evidencian en cinco sujetos mi (62%) y ninguno MI.

2.4. Puntaje asignado al producto por nivel de información

Se calculó la puntuación media ($\overline{X}$=8.52) y en base a ese valor se distribuyeron los sujetos en función del puntaje obtenido en el informe. Los informes con valores iguales o superiores a la media (9 puntos) se consideraron de alta calidad; los informes que obtuvieron 8 puntos se consideraron de calidad media y de calidad inferior los que obtuvieron menos de 8 puntos. En la Tabla 9.11 se especifican los puntajes asignados al producto, diferenciados por nivel de información previa de los sujetos.

Tabla 9.11. Puntaje asignado a los informes de los estudiantes por nivel de información				
Nivel de información	$\geq \overline{X}$	$\overline{X}$	$< \overline{X}$	
	Alta calidad	**9**	**8 puntos Calidad media**	**-8 puntos Calidad baja**
Mayor	8(80%) 1MI, 3MI,5MI, 6MI, 7MI,8MI, 9MI,10MI		2(20%) 2MI,4MI	
Menor	1(12%) 11mi		-	7(87%) 12mi,13mi,14mi, 15mi,16mi,17mi, 18mi
Total	9(50%)		2(11%	7(39%)

En la Tabla 9.11 se aprecia que los ocho sujetos MI (80%) y uno mi (12%) logran puntajes altos, y dos MI (20%) obtienen puntajes medios, mientras que 7 participantes mi (87%) obtienen puntajes bajos, lo que vuelve a mostrar que los estudiantes de mayor nivel de información escribieron un producto mejor y de más calidad que los mi.

Esa superior calidad se manifiesta en los siguientes parámetros:

En primer lugar, solo informes de estudiantes MI contienen la mayoría de las ideas principales correctamente entendidas, en tanto que solo informes de mi contienen escasas de esas ideas.

En segundo lugar, predomina en los informes de estudiantes MI la presencia de un eje estructurador explícito organizador del trabajo y en ninguno de los estudiantes mi. La ausencia de eje estructurador se detecta en informes de estudiantes mi y ninguno MI.

En tercer lugar, en cuanto al grado de integración, éste predomina en los sujetos MI junto con la intercalación de ideas, en tanto que en los escritos de los mi predomina la yuxtaposición de la información.

En cuarto lugar, la elaboración y el parafraseo predomina en los MI; por el contrario, es la copia literal o casi literal lo que prevalece en los informes de los participantes mi.

En quinto lugar, respecto de la comprensión de los textos fuente, se advierte que las elaboraciones erróneas abundantes se manifiestan solo en informes de participantes mi. Algunas elaboraciones erróneas predominan en los MI y solo en este último grupo se encuentran casos de ausencia de ellas.

En los apartados siguientes se aborda el análisis de las tres dimensiones que son objeto de tratamiento en este trabajo de tesis: representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto en relación al nivel de información previa de los participantes.

3. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, las estrategias de lectura y escritura y la calidad del producto

El análisis de esta relación se realizó tomando en consideración la representación de la consigna construida antes de la realización de la tarea y las estrategias de lectura que los estudiantes declararon haber empleado después de realizada la tarea. Esta decisión queda justificada por el hecho de que los participantes fueron indagados acerca de la representación de la tarea en ocasión inmediatamente anterior a su resolución; por lo tanto, se supone que tenían mucho más presentes las exigencias y las demandas implicadas que un tiempo después cuando tuvo lugar la segunda indagación. Respecto de las estrategias, se adoptó la decisión ya que se optó por hacer jugar las efectivamente empleadas en lugar de las anticipadas. De acuerdo a lo especificado, se presenta a continuación la Tabla 9.12 con los datos pertinentes.

Se observa en ocho participantes la tendencia a los vínculos entre las dimensiones (44%). Ellos son 1MI, 3MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI, 17mi. Aunque en estos casos los vínculos son en apariencia bastante directos, también se podrían incluir otros de relaciones algo más atenuadas como 10MI, cuya representación de la consigna es aproximada, son adecuadas las estrategias que emplea y el escrito que elabora se ubica entre los de alta calidad. También se podría incluir a 12mi, que ha construido una representación inadecuada de la consigna, las estrategias empleadas resultan insuficientes y elabora un producto de baja calidad y 13mi que con una aproximada representación de la consigna y estrategias insuficientes de lectura y escritura elabora asimismo un informe de baja calidad. Si se admiten esos matices particulares, se podría decir que las relaciones entre las dimensiones se elevarían a 11, lo que constituye el 61% de los casos, más de la mitad de los sujetos de la muestra.

Además de estos resultados corresponde, de acuerdo a las expectativas planteadas en este estudio, analizar la relación calidad del producto elaborado por los estudiantes y el nivel de conocimientos previos.

Tabla 9.12. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto

Sujetos	Grado de adecuación de la representación de la consigna antes de la tarea		Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura		Puntaje de la calidad del producto	
	Puntaje	Grado adecuación	Puntaje	Grado adecuación	Puntaje	Calidad del producto
1MI	12	AD	13	AD	17	Alto
2MI	10	AD	13	AD	8	Medio
3MI	13	AD	11	AD	12	Alto
4MI	9	AP	8	IF	8	Medio
5MI	12	AD	13	AD	17	Alto
6MI	10	AD	11	AD	9	Alto
7MI	13	AD	7	ID	9	Alto
8MI	10	AD	9	AD	12	Alto
9MI	11	AD	10	AD	14	Alto
10MI	9	AP	9	AD	11,50	Alto
11mi	9	AP	6	ID	9	Alto
12mi	5	ID	8	IF	5	Bajo
13mi	9	AP	8	IF	4	Bajo
14mi	6	ID	10	AD	3	Bajo
15mi	12	AD	8	IF	4	Bajo
16mi	10	AD	8	IF	2	Bajo
17mi	6	ID	7	ID	4	Bajo
18mi	9	AP	6	ID	5	Bajo
Total	**175**		**165**		**153,50**	
$\overline{X}$	**9.77=10**		**9.16=9**		**8,52=9**	

3.1. Relación entre representación de la consigna y calidad del producto por nivel de información

Mediante este estudio se esperaba encontrar vínculos entre la representación de la consigna construida por los participantes y la calidad del producto final. En la Tabla 9.13 se representan las correspondencias tomando en consideración el resultado de la indagación sobre representación de la consigna antes de la tarea.

Tabla 9.13. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y calidad del producto por nivel de información

Nivel de información	Grado de adecuación de representación de la consigna			Calidad del producto		
	AD	AP	ID	Alto	Medio	Bajo
Mayor	8(80%) 1MI, 2MI,3MI, 5MI, 6MI,7MI,8 MI, 9MI	2(20%) 4MI,10MI	-	8(80%) 1MI, 3MI, 5MI, 6MI,7MI,8 MI, 9MI,10MI	2(20%) 2MI,4 MI	-
Menor	2(25) 15mi,16mi	3(37%) 11mi,13 mi, 18mi	3(37%) 12mi, 14mi,17 mi	1(12%) 11mi	-	7(87%) 12mi,13mi,14 mi, 15mi,16mi,17 mi, 18mi
	10(55%)	5(28%)	3(17%)	9(50%)	2(11%)	7(39%)

Las relaciones entre representación de la consigna y calidad del producto se manifiestan en 11 casos (61%). Ocho participantes de mayor nivel de conocimiento previos han construido una representación adecuada de la consigna y han elaborado un producto de calidad alta (1MI, 3MI, 5MI, 6MI, 7MI, 8MI, 9MI) y uno, con una representación de la consigna aproximada, logra elaborar un producto de calidad media (4MI). Asimismo se observa esa relación en tres participantes de menor nivel de información previa: con una inadecuada representación de la consigna han elaborado un producto de baja calidad (12mi, 14mi, 17mi). Se evidencia así una tendencia a la correspondencia entre las dimensiones en mayor medida entre los estudiantes de mayor nivel de conocimientos previos.

3.2. Relación entre estrategias de lectura y escritura y calidad del producto por nivel de información

Del mismo modo, se esperaba encontrar vínculos entre las estrategias de lectura y escritura desplegadas por los participantes y la calidad del producto final. En la Tabla 9.14 se representan las correspondencias tomando en

consideración el resultado de la indagación sobre las estrategias después de la tarea.

Tabla 9.14. Relación entre el grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura y de la calidad del producto por nivel de información

Nivel de información	Grado de adecuación de las estrategias de lectura y escritura			Puntaje de la calidad del producto		
	AD	IF	ID	Alto	Medio	Bajo
Mayor	8(80%) 1MI, 2MI,3MI, 5MI, 6MI,8MI, 9MI,10MI	1(10%) 4MI	1(10%) 7MI	8(80%) 1MI, 3MI, 5MI, 6MI,7MI,8MI, 9MI,10MI	2(20%) 2MI,4MI	
Menor	1(12%) 14mi	4(50%) 12mi,13mi, 15mi,16mi	3(37%) 11mi, 17mi,18mi	1(12%) 11mi	-	7(87%) 12mi,13mi,14mi, 15mi,16mi,17mi, 18mi
	9(50%9	5(28%)	4(22%)	9(50%)	2(11%)	7(39%)

En la Tabla 9.14 se verifica una tendencia a la correspondencia entre estrategias de lectura y escritura y calidad del producto. Siete estudiantes de mayor nivel de información que manifiestan el empleo de estrategias adecuadas de lectura y escritura obtienen puntajes altos en la calidad del producto (1MI, 3MI, 5MI, 6MI, 8MI, 9MI, 10MI), un estudiantes MI (4MI) que emplea estrategias insuficientes obtiene un producto de calidad media; por su parte, dos estudiantes mi (17mi, 18mi) que evidencian emplear estrategias inadecuadas elaboran un producto de baja calidad. En total, son 10 (55%) los casos en que lo se observa la tendencia a los vínculos entre las dos dimensiones y nuevamente con un predominio marcado entre los participantes con mayor nivel de conocimientos previos.

El análisis se completa con el escrutinio de las relaciones entre las dimensiones por nivel de conocimientos previos de los estudiantes.

4. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, de las estrategias de lectura y escritura y de la calidad del producto por nivel de información

La Tabla 9.15 permite mostrar las correspondencias de las dimensiones en estudio por nivel de información previa de los sujetos.

Tabla 9.15. Relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna, las estrategias de lectura y escritura y la calidad del producto por nivel de información

Nivel de información	Relación	Relación aproximada	Sin relación
Mayor	7 (70%) 1MI, 3MI, 4MI, 5MI, 6MI, 8MI,9MI,	2(20%) 2MI, 10MI	3 (30%) 2MI, 7MI, 10MI
Menor	1 (12%) 17mi	2(25%) 12mi, 13mi	7 (87%) 11mi, 12mi, 13mi,14mi, 15mi, 16mi, 18mi
Total	**8(44%)**	**4 (22%)**	**10 (55%)**

En la Tabla anterior se observa que de los 8 casos (44%) en los que se detecta la tendencia a los vínculos entre las tres dimensiones, 7 (70%) pertenecen al grupo de mayor nivel de información y uno (12%) al grupo de menor nivel de información previa. La tendencia a la ausencia de correspondencia predomina entre los participantes mi (7=87%). Si aceptamos como vínculos próximos los casos 2MI, 10MI, 12mi y 13mi (Tabla 9.8) las relaciones se elevarían a 67%,

En relación al análisis de los datos expuestos en este capítulo, se ofrece a continuación una síntesis de los resultados.

En los informes de los estudiantes con mayor nivel de información previa sobre el contenido se observan las siguientes tendencias: incorporación todas o algunas ideas principales correctamente entendidas de los textos consultados, las cuales son expresadas de manera integrada; presencia de un eje estructurador explícito, bien elaborado o al menos uno genérico y ninguna o algunas elaboraciones erróneas. La redacción del informe se basa fundamentalmente en la integración y reelaboración del contenido, como así también en el empleo del parafraseo.

Como contrapartida, los estudiantes con menor nivel de información previa presentan informes en los cuales predomina: la incorporación de algunas o escasas ideas principales correctamente entendidas de los textos consultados,

las cuales son expresadas de manera desarticulada; eje estructurador genérico del trabajo o ausencia del mismo y entre algunas y abundantes elaboraciones erróneas. La redacción del informe se basa fundamentalmente en la exposición de ideas yuxtapuestas en los que predomina la reproducción literal o casi literal de la información de los materiales de referencia, con la introducción de modificaciones leves en la mayoría de los casos.

Atendiendo a la información empírica y los análisis realizados en los capítulos 6, 7 y 8, se ha puesto en evidencia una tendencia de los estudiantes de mayor nivel de información a manifestar un mayor ajuste en la representación de la consigna que construyeron antes de realizar la tarea y en el empleo de estrategias de lectura y escritura; tendencia que se refleja en la elaboración de un producto de mejor calidad.

Los estudiantes de menor nivel de información tienden a representarse menos adecuadamente la consigna y a emplear estrategias menos ajustadas de lectura y escritura; como consecuencia elaboran un producto de baja calidad.

Se puede sostener entonces una tendencia a la vinculación entre representación de consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto bastante más pronunciada entre los participantes con mayor nivel de información que entre los que disponían de menor nivel de información acerca del tema sobre el cual tenían que escribir.

En base a estos resultados se ha logrado obtener evidencia empírica que permite responder a la expectativa formulada en esta tesis acerca de los posibles vínculos entre las tres dimensiones en estudio.

A esta altura del trabajo, se ha finalizado el análisis de los datos que comprende la totalidad de la muestra de estudiantes. En el Capítulo siguiente se aborda el estudio de casos particulares para un análisis más profundo.

CAPÍTULO X

ANÁLISIS DE CASOS PARTICULARES

Este capítulo tiene como **objetivo** presentar casos particulares que se analizarán detalladamente a lo largo de la exposición. De acuerdo a las expectativas formuladas en el Capítulo IV, se esperaba que los datos recogidos permitieran dilucidar la relación entre información previa de los estudiantes sobre el contenido sobre el cual tenían que escribir, la representación de la consigna que construyeron, las estrategias de lectura y escritura que desplegaron para elaborar el informe y la calidad del escrito resultante. En función de ello, se escogieron cuatro casos, seleccionando para aquellos en los que los datos pusieron de manifiesto correspondencia entre el nivel de conocimientos previos y las tres dimensiones en cuestión: representación de la consigna, estrategias de lectura y escritura y calidad del producto. Uno de esos casos pertenece al grupo de mayor nivel de información (1MI) y uno al grupo de menor nivel de información (12mi). También se seleccionaron dos casos en los que los datos respondieron en menor medida tales expectativas, ambos del grupo de menor nivel de conocimiento previo (14mi y 16mi).

La intención es ejemplificar con estos casos los principales resultados que parecen corresponder a las expectativas enunciadas en el Capítulo IV o ser discordantes con ellas y discutir los resultados generales.

Los datos se extrajeron de:

- La representación de la consigna construida inmediatamente antes de realizar la tarea o a punto de comenzarla y después de resolverla;
- La información empírica relativa a las estrategias efectivamente empleadas, informadas y constatadas después de realizada la tarea
- Las características del informe final.

El examen se realiza de acuerdo a la organización que se presentó en el Capítulo 7 sobre representación de la consigna:

1. Dimensiones vinculadas el espacio retórico: posición enunciativa a adoptar, destinatarios del escrito, propósito de la tarea, sentido de la tarea y tipo de texto a producir.
2. Dimensiones vinculadas al espacio del contenido**:** temas a desarrollar en el informe.
3. Criterios de evaluación.
4. Dificultades para realizar la tarea.

El mismo procedimiento se adoptó para el análisis de las estrategias empleadas para producir el informe tal como se presentaron el Capítulo 8.

1. Dimensiones vinculadas con aspectos generales del enfoque adoptado y del proceso realizado: Plan de organización del informe, Fuente principal de información, Proceso general de elaboración del informe: alternancia entre lectura y escritura.

2. Dimensiones vinculadas con los procesos de lectura: Proceso de lectura: varias lecturas de los textos, Instrumentos de mediación de la lectura: subrayado, anotaciones en los textos, elaboración de esquemas,

3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura: Formas de utilizar los textos fuente: selección pertinente de varios textos como base, Instrumentos de mediación de la escritura: Plan de texto y Borrador,

4. Procesos de revisión. Extensión, modalidades y momento: global (de contenidos y de organización) y puntual (aspectos formales) durante y al finalizar el proceso de escritura.

Para el análisis del producto se atendieron a las dimensiones tratadas en el capítulo 9.
1. Grado en que se atiende al significado de los textos fuente: selección de información pertinente
2. Grado de relación e integración: eje estructurador e integración
3. Comprensión de los textos fuente: inclusión de elaboraciones erróneas (ninguna, algunas, abundantes)

4. Elaboración en relación a los textos fuente: contenido reelaborado, paráfrasis, copia literal o casi literal

Se presenta a continuación un análisis de estos cuatro casos considerando: el nivel de conocimientos previo, la adecuación de la representación de la consigna antes y después de la realización de la tarea, las estrategias de lectura y escritura desplegadas y el producto final presentado. Se transcriben fragmentos de las entrevistas mantenidas antes y después de la tarea, confrontando los datos recogidos mediante este procedimiento con las respuestas marcadas en Cuestionarios 2 y 3.

1. Caso 1MI

Este caso, que corresponde a un estudiante de mayor nivel de conocimientos previos, fue seleccionado para el análisis porque se evidenció una tendencia a la correspondencia entre las tres dimensiones involucradas: la representación de la consigna es adecuada antes de la tarea y aproximada después de realizarla; las estrategias de lectura y escritura que emplea son adecuadas y el producto final exhibe un alto grado de calidad.

1.1. Representación de la consigna antes y después de la tarea

1.1.1. Dimensiones vinculadas al espacio retórico

Este participante dice realizar la tarea desde la posición enunciativa de estudiante tanto antes como después de la tarea

(…) al final [al trabajo] lo haces porque lo tienes que hacer (…), y es feo porque pierdes de vista un montón de cosas y hay (…) trabajos que estaría lindo poder hacerlos bien, y no, lo tienes que hacer porque lo tienes que hacer. (…)

Después que el profesor explicó, entendí lo que iba a ser el parcial.

Yo sé que cuentas con la ayuda de los profesores, yo los vuelvo locos en ese sentido, porque necesito ese apoyo […] Recurro muchas veces a los profesores si necesito que me aclaren y también a los compañeros, esa es una etapa que siempre hago

Cuando [el profesor] explicó entendí lo que teníamos que hacer (1ª E)

Pensé que a lo mejor... [El profesor] nos iba hacer... o pensé que era una actividad o algo así... Sí, algo de eso, pero no, no, no... Ahí nomás me di cuenta de que no... que no era eso lo que teníamos que hacer... y un poco yo lo inicié al trabajo como pensando... tratando de explicar todo... o sea... todo lo que yo tenía dudas al principio... (2ª E)

De las respuestas anteriores se evidencia que considera a los docentes los destinatarios del informe, pero incluye también, antes y después de la tarea, a personas que asisten a un encuentro de discusión; por lo tanto se puede decir que la posición enunciativa no es solo el de estudiante aunque no mencione explícitamente que se ubica como psicopedagogo.

[Al texto lo escribo] para personas que me parece que algunas puedan tener conocimiento otras no. (…) Que lo puedan entender personas que no sepan de esta temática, porque no todas las personas que supuestamente vamos a estar en esa reunión son partidarias de ese lineamiento, entonces yo tengo que buscar que ellos puedan entender eso que yo les estoy proponiendo (1ª E)

[Tenía que hacer] un informe acerca de la perspectiva constructivista en una reunión, digamos… donde se iban a discutir distintas maneras de poder alfabetizar, de poder… sí, de poder dar estrategias para la alfabetización inicial… (2ªE)

Asigna como propósitos del escrito, antes y después de la tarea, tanto los de demostrar conocimientos como los de convencer a la audiencia, (lo que reafirma que su posición enunciativa no es únicamente el de estudiante), siendo el de ser evaluados el sentido de la tarea.

Para informar, para convencer, para todas esas cosas lo haría,… para buscar aprobación, para ver si están de acuerdo o no, para conocer; me parece que buscas también saber lo que otro piensa. El objetivo es de información, de comunicación fundamentalmente, que implicaría que yo pueda ofrecer mi postura pero que también pueda tener en cuenta la postura de los otros,… […] Yo siento que tengo que convencer a otros (1ª E)

[Teníamos] que tener en cuenta que el informe va a ser leído por personas [asistentes a la reunión] que a lo mejor no conocían tanto sobre esta perspectiva [constructivista] (2ª E)

Que [el texto] esté relacionado con los que [el profesor] nos plantea en la consigna, lo que nos decía [el profesor] que acá no hace falta que yo desarrolle cada nivel [del proceso de construcción de la escritura] en el caso del alumno (1ª E)

Cumplir con la actividad que nos habían dado, de acuerdo a lo que habíamos visto en clase. Si hice una propuesta pero en base a los autores que [los profesores] estaban dando; entonces te deja más tranquilo, porque uno de la nada no puede hacer una propuesta (2ª E)

Al referirse a las características del texto señala que se trata de uno de naturaleza expositivo- explicativa.

Me parece que tendría que estar viendo por ejemplo usar un léxico, un vocabulario que entiendan las otras personas pero que no sea demasiado académico, o sea…sin perder la idea de lineamiento, tratar de ofrecer lo mejor que pueda, que comprendan los otros, un lenguaje formal pero tampoco tan específico […] me parece que tendría que buscar alguna forma de expresarme que todos entiendan (1ª E)

En el trabajo tenía que explicar todo, el sistema de escritura (…) es como que me ponía de escritor y de lector a la vez porque yo decía: a ver si se me entiende, si se entiende lo que quiero poner acá (…) (2ª E)

1.1.2. Dimensión vinculada al espacio del contenido

Considera todos los temas centrales, formulados a nivel general antes de la tarea, pero omite el punto correspondiente al sujeto del aprendizaje y los procesos de adquisición del sistema de escritura después de la tarea.

Lo que tenemos que hacer es ofrecer un informe, explicar en qué consiste esta perspectiva constructivista, bajar a un informe cuáles serían los principales lineamientos de esta perspectiva (…) Esa tríada (…) que sería el objeto de

conocimiento, o sea, el sistema de escritura como objeto de conocimiento; por otro lado quién enseña y el sujeto que aprende y ver, digamos, qué intervenciones puede hacer el que enseña para favorecer el aprendizaje, […] esos tres puntos me parecen básicos, […] (1ª E).

Explicar el sistema de escritura (…) Dividí el trabajo en secciones, pude describir una propuesta en base a las autoras que ellos [los profesores] estaban dando. Después en la segunda parte, comparar los métodos de enseñanza, los tradicionales, cuáles eran las ventajas y las desventajas (…) […] (2ª E)

1.1.3. Criterios de evaluación

Como criterios de evaluación antes de la tarea considera: claridad y precisión conceptual y pertinencia e integración de la información, pero después de la tarea los reduce a la pertinencia de la información.

La coherencia, la pertinencia de la información, la expresión que sea adecuada, que tenga claros determinados conceptos, que puede definir determinados conceptos claramente (1ª E)

La pertinencia, para tratar de cumplir con a la actividad que nos habían dado; si la información está de acuerdo con lo que habíamos visto en clase (2ª E)

1.1.4. Dificultades para realizar la tarea

Anticipa adecuadamente la dificultad para realizar el trabajo centrándola fundamentalmente en la comprensión de la consigna, agregando la reorganización de la información después de la tarea coincidiendo así el primer obstáculo previsto con el efectivamente encontrado.

Yo primero creí una cosa y después entendí otra, yo primero creí que teníamos que hacer una actividad con este enfoque, eso era lo que yo pensaba que iba a ser el parcial antes de leer [la consigna].

Por ahí a mí particularmente me parece una dificultad el estar sola, me da mucha ansiedad... eso una, la otra cosa es por ahí... si voy a comprender, si voy a tener el tiempo necesario para comprenderlo, es como que siento que yo necesito tiempo para comprender las cosas, por ahí tengo miedo de no poder comprender bien... o bueno, también..... esas dos cosas: el tiempo y el estar sola...

Ante la pregunta del entrevistador: Pero la resolución en sí ¿crees que no te va a presentar mayores dificultades?, responde: No, me parece que no, me parece que está bien pensado y que está claro... me parece que con todo el material con que contamos, las clases, la ayuda de los docentes, de los compañeros me parece que no está difícil de resolver (1ª E)

Al principio yo pensé que teníamos que hacer un proyecto... una actividad o algo así...o sea, había entendido medio mal la consigna... pero ya después... o sea... ahí nomás pude entender cuál era el objetivo, o sea qué tenía que hacer...

[…] Lo que me pasó es que yo me había pasado de páginas, entonces tuve que reorganizar otra vez el trabajo y eso también me llevó tiempo. Al final me pasé una hoja, pero no quería sacar partes del trabajo. Me costó tener que extraer partes, no extraer sino reorganizar las ideas para achicar (2ª E)

En el Cuestionario 3 opta por un ensayo persuasivo para una audiencia científica o profesional como formato del texto.

Antes y después de la tarea este participante escribe desde la posición enunciativa de estudiante pero poniendo de manifiesto que ha asumido completamente la situación de comunicación planteada en la consigna, ya que aun siendo una situación ficticia, es tenida en cuenta cuando se la interroga acerca de los destinatarios del informe y del propósito de la tarea. Se representa con claridad la situación de discusión en la que tendrá la oportunidad de conocer las ideas que otras personas sostienen respecto de la propuesta que se ofrece en el informe. Es por ello que considera que el propósito del escrito es tanto demostrar conocimientos como convencer a la audiencia, aunque al comentar el sentido de la tarea solo lo refiere a la evaluación.

Al elegir un ensayo persuasivo para una audiencia académica y profesional como formato del texto (Cuestionario 3), se muestra coherente con uno de los propósitos que ha asignado a la tarea de escritura: convencer a la audiencia.

Respecto de los temas a tratar en el informe, antes de la tarea tiene en cuenta todas las cuestiones centrales; pero se observa una restricción de los mismos después de la tarea.

Si bien apunta a dos de los criterios d evaluación antes de la tarea, después de realizada, los reduce a uno de ellos: la pertinencia. Al describir los obstáculos para efectuar la tarea, reconoce el de la comprensión de la consigna (antes y después de la tarea), al que agrega cuestiones vinculadas a la reorganización de la información después de la tarea.

Por lo expuesto, se ha estimado adecuada la representación de la consigna construida por este estudiante antes de la tarea; después de la tarea se la ha estimado aproximada por las limitaciones encontradas en relación a los temas a incluir en el informe y a los criterios de evaluación. Además, aunque antes de la tarea describe convenientemente la finalidad de la reunión ficticia planteada en la consigna, después de la tarea parece otorgarle un matiz más prescriptivo, ya que afirma que en lugar de discutir propuestas globales de alfabetización, en el encuentro estaba previsto “discutir distintas maneras de poder alfabetizar, de poder… sí, de poder dar estrategias para la alfabetización inicial…”, lo que distorsiona en alguna medida el propósito que reconociera en oportunidad anterior.

1.2. Estrategias de lectura y escritura que manifiesta haber empleado

1.2.1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

En cuanto al plan de organización del informe declara que interpreta la información para cumplir con un propósito personal. Como fuentes principales de información expresa en la primera entrevista que recurre a los textos de referencia y a los apuntes de clase, mientras que en la segunda, alude solo a los textos de referencia; y, respecto al proceso general de elaboración del informe, que alterna entre lectura y escritura.

1.2.2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

En relación a las estrategias de lectura reconoce en la primera entrevista que realiza una sola lectura y que apela a la toma de notas a las que agrega el subrayado de ideas principales y la elaboración de esquemas en la segunda. Afirma que transcribe lo que ha decidido incorporar al informe y luego no vuelve

a la lectura de los textos fuente, sino que se basa en esa selección ya determinada, de acuerdo al propósito establecido, para generar el escrito.

"…sigo seleccionando de eso [de lo que he subrayado], pero no lo vuelvo a leer,…considero lo que subrayé… lo transcribo en otro lugar"(2ª E)

Hace referencia a la importancia que le asigna a la delimitación de un objetivo, lo que expresa de la siguiente forma:

…escribir el objetivo que pensé que no hacía falta,…bueno me di cuenta que sí, después…Es importante para limitarme a eso […] para no irme por las ramas, para poder seleccionar la información (2ª E)

1.2.3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Señala que no utilizó ningún texto como base del escrito en la primera entrevista, en tanto en la en la segunda expresa:

"…me fijé un objetivo… y en base a ese objetivo fue que seleccioné la información, no es que…utilicé todo el material….seleccioné algunos autores…algunas partes del texto" (2ª E)

Además, en la segunda entrevista sostiene que elabora un esquema, un plan para el texto y un borrador

"… escribí [la introducción] cómo tenía pensado organizarlo [al trabajo]" (2ª E)

"…*primero hice un plan de acción… cuando veíamos todo lo de los procesos cognitivos para escribir… es como que me sirvió… yo dije: voy a intentar hacerlo… " (2ª E)*

… *"… me hice así como un cuadrito con toda una historieta teniendo en cuenta los distintos momentos de las conceptualizaciones infantiles y eso me servía para tener en mente las estrategias que podía aplicar…" (2ª E)*

"…hice uno solo [un borrador] pero era…yo nada más lo entendía…"; *"taché tantas veces"* (2ª E)

1.2.4. Procesos de revisión

En la primera y segunda entrevista señala que realizó revisiones globales, de contenidos, formales, tanto durante como al finalizar el proceso de escritura, a lo que agrega revisiones de la organización en la segunda entrevista. En el Cuestionario 2 apunta a aspectos globales (organización), de formulación lingüística y otros más puntuales, como la ortografía, puntualizando: Reorganización de ideas relacionadas con la redacción. Coherencia, cohesión. Ortografía. Ampliación o disminución de información. Modificación de la organización del texto.

1.3. Materiales que adjunta

Como textos intermedios adjunta un plan de texto un borrador y el recurso gráfico al que aludió en la segunda entrevista (historieta).

1.3.1. Materiales de estudio

En los materiales que adjunta se observa que todos los textos que dice haber leído exhiben profusión de marcas con colores (tres o cuatro), arcos, corchetes, líneas verticales y llaves abarcando párrafos y anotaciones de escrituras de palabras y enunciados breves.

Los materiales escritos producidos durante la lectura consisten en:

1.3.2. Textos intermedios

1.3.2.1. Plan del texto

Consiste en la parte del informe referida al Desarrollo dividido en tres secciones marcadas con llaves dentro de las cuales figuran ítems subrayados y redacción de enunciados breves correspondientes a cada una de ellas. Contiene los aspectos que la consigna solicita: caracterización del sistema de escritura, consideración del alumno en tanto sujeto cognoscente y propuestas de intervención didáctica.

El plan tiene la siguiente estructura:

Desarrollo:
Sección 1
• Definición de escritura: como sistema de representación y como objeto social y cultural que permite la comunicación

• Definición del alumno: como sujeto cognoscente; activo que trata de comprender la naturaleza de la escritura, en un proceso constructivo

• Descripción sintética de los momentos que demuestran como en este proceso constructivo se pasa de un estado de menor conocimiento a uno de mayor conocimiento en interacción con el objeto de conocimiento

• Definición del docente: como un sujeto que plantea problemas y coordina las interacciones que se producen entre los niños y el objeto de conocimiento: a través de sus intervenciones (situaciones didácticas teniendo en cuenta los principios del enfoque constructivista)

Sección 2
• Comparación o cuadro comparativo entre metodologías tradicionales y las correspondientes al enfoque constructivista
Breve conclusión sobre las prácticas pedagógicas basadas en uno y otro enfoque y las correspondientes a las que arriban los niños acerca de la lengua escrita

Sección 3
- Descripción sintética de los principios que guían las propuestas didácticas basadas en este enfoque
Presentación de una situación didáctica

1.3.2.2. Recursos gráficos

Apela a la creación de recursos gráficos que le ayudan a pensar las propuestas de intervención didáctica en la alfabetización inicial. En el reverso de la hoja en la que escribe el plan figura una historieta que representa el conflicto entre el modo de enseñar la escritura en la escuela y lo que el personaje de la historieta (un niño) piensa. En el margen izquierdo de la hoja, hay una anotación que dice: recurso extra, lo que evidencia que no fue concebido para ser incluido en el informe.

1.3.2.3. Borrador

Acompaña un borrador del informe que contiene la parte correspondiente al Desarrollo separado en tres secciones, una introducción y consideraciones finales. Las marcas observadas en el borrador, evidencian que ha sometido

esa primera versión a numerosas revisiones. Ésta presenta distinto tipo de correcciones: tachaduras, sustituciones de palabras y de enunciados más extensos, asteriscos que indican cambios de lugar de párrafos y agregados, señaladores de separaciones entre secciones.

1.4. Producto final presentado

El informe se estructura en Introducción, Desarrollo y Conclusión. La parte correspondiente al Desarrollo refleja el tratamiento del tema en las tres secciones del plan previamente elaborado. La estructura del informe contiene:

ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA
INTRODUCCIÓN
SECCIÓN 1: CONCEPTOS BÁSICOS PARA EL CONSTRUCTIVISMO
1. Escritura
2. Alumno
3. Docente (tarea de enseñanza)
SECCIÓN 2: ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA VS MÉTODOS CLÁSICOS
SECCIÓN 3: PRINCIPIOS Y PROPUESTAS
CONSIDERACIONES FINALES
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Presenta una introducción en la que formula el objetivo y la estructura del trabajo

ALFABETIZACIÓN INICIAL DESDE EL ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA[6]
Introducción
El objetivo de este informe es presentar ciertos lineamientos considerados básicos desde el enfoque constructivista, brindando datos acerca de la conveniencia de adoptarlo como base de la planificación, formulación, creación de situaciones didácticas referidas al proceso de enseñanza aprendizaje de la lengua escrita o escritura; considerando además, que es una perspectiva diferente a las adoptadas habitualmente en la enseñanza.
Para ello se exponen concepciones generales acerca de, *la escritura* como objeto social y cultural utilizado con diversos fines comunicativos; *el sujeto de aprendizaje*, como un sujeto cognoscente, activo que construye su conocimiento; y la tarea de enseñanza, vista desde *el docente*, como un sujeto que realiza propuestas globales de enseñanza e interviene tratando de incluir aquello que considera necesario en cada situación de aprendizaje particular.
Con el propósito de aportar datos que sirvan para decidir sobre la conveniencia de utilizar el enfoque constructivista, se presenta un cuadro comparativo entre éste y los métodos clásicos en la enseñanza del sistema de escritura y ciertas conclusiones referidas a la relación existente etre la implementación de prácticas

[6]Los fragmentos se reproducen textualmente, sin introducir ningún tipo de modificación al original

pedagógicas basadas en una u otra perspectiva y las representaciones que construyen los niños acerca de la lengua escrita.
Por último se explicitan los principios básicos sobre los cuales ha de organizarse una propuesta didáctica formulada desde la perspectiva constructivista, presentándose una de las posibles situaciones didácticas, según los aportes de Mollinari.
El informe se encuentra organizado en tres secciones; en la primera denominada "conceptos básicos para el Constructivismo", se presentan las consideraciones generales sobre los tópicos, objeto de conocimiento (escritura), sujeto de aprendizaje y docente. En la segunda, "Enfoque constructivista vs Metodologías clásicas", se expone un cuadro comparativo y ciertas conclusiones acerca de la relación lineal entre prácticas pedagógicas y concepciones infantiles. Y en la última "Principios y Propuestas" se propone una de las posibles situaciones didácticas y se ofrecen los principios a considerar en la organización y planificación de las mismas. Se procede según los aportes de Emilia Ferreiro y Ana Teberosky, Alicia Vazquez y Celia Matteoda, Carlos Mollinari, entre otros. En última instancia se presenta las consideraciones finales.

En este participante se advierten unas pocas contradicciones entre las respuestas dadas en las distintas situaciones de indagación: cantidad de veces que leyó cada texto, instrumentos de mediación de la lectura. Aún así, se puede sostener la adecuación de las estrategias empleadas por lo constatado en los materiales que entrega (subrayado, anotaciones en los textos, toma de notas breves, recursos gráficos).

Se ha mostrado competente para la selección de la información, ya que los textos que manifiesta haber leído cubren todos los temas solicitados en la consigna. El mismo estudiante ha manifestado haberse basado en los textos que ha considerado los más pertinentes: R1, R3 y R7 para la caracterización del sistema de escritura y su adquisición y los otros enfocan más particularmente las propuestas de intervención didáctica.

Acompaña como instrumentos de mediación de la escritura un plan de texto y un borrador. Los procesos de revisión abarcan aspectos globales y puntuales del texto y los realiza durante y al finalizar el proceso de escritura.

Al optar en el Cuestionario 3 por interpretar con un propósito personal como plan de organización del informe, elegir lo que su audiencia necesita saber y usar el tema bajo su propósito como estrategias de escritura, manifiesta coherencia con el objetivo que le asignado a la tarea de escritura.

En síntesis, se han considerado adecuadas las estrategias de lectura y escritura que emplea y, como resultado de los procesos cognitivos desplegados, el producto escrito final se ubica en la categoría de calidad alta; obtiene 17 puntos (8 puntos por encima de la media) por la inclusión de la mayoría de las ideas principales correctamente entendidas, la ausencia de elaboraciones erróneas, la estructuración del informe en base a un tema/eje explícito, correcto y elaborado y un alto grado de integración de los contenidos, apelando a la reelaboración y al parafraseo.

2. Caso 12mi

Este caso, que corresponde a un estudiante de menor nivel de conocimientos previos, fue seleccionado para el análisis porque en él también se evidenció una tendencia a la correspondencia las tres dimensiones involucradas: la representación de la consigna es inadecuada, las estrategias de lectura y escritura son insuficientes y el producto final exhibe un bajo grado de calidad.

2.1. Representación de la consigna antes y después de la tarea

2.1.1. Dimensiones vinculadas al espacio retórico

Este participante asume la posición enunciativa de estudiante, poniendo de manifiesto su intención de dar respuesta a lo solicitado.

Me fijo en lo que me va preguntando y escribo según lo que me va preguntando [Tengo que] ir armando [el trabajo] con lo que dicen los apuntes (…) (1aE)

… cuando leímos bien la consigna... como que te ayudaba más porque después te detallaba abajo los... el primer paso... el segundo... eso me ayudó más... porque a veces como que no me daba cuenta... después como lo fui leyendo... el protocolo digamos que lo tuve siempre [presente]

A veces consultaba con mis compañeras, por los trabajos, para ver qué hacían, y si no, pensaba cómo podía hacer para integrarlo, iba escribiendo y a veces miraba con las chicas los trabajos para ver cómo lo hacía una, cómo lo hacía otra, por lo menos para ayudarme con el armado y todo eso (2aE)

Respecto de los destinatarios del informe, antes y después de la tarea entiende que está dirigido tanto al profesor como a los asistentes al encuentro, aunque no deja de concebir esa audiencia algo distorsionada respecto a lo que solicita la consigna; asimismo distorsiona el propósito de la supuesta presentación.

[Lo van a leer los profesores] para saber si está bien (…) y para saber cómo terminamos el trabajo, digamos… (1ª E)

(…) tenemos que hacer un informe para presentar sobre la... ¿cómo es?... sobre la enseñanza y el aprendizaje inicial digamos... de las primeras escrituras de los chicos. Y nosotras tenemos que presentarlo en un congreso, delante de varias personas, como se dicta…cómo se enseña a leer y a escribir a los chicos. (1ª E)

[Al texto lo escribo] para padres y para docentes y para que los padres se enteren cosas de los que sus hijos aprenden en primer grado,… y para el docente, cómo enseñar, cómo entender mejor el método para enseñar a los alumnos (1ª E)

A veces cuando me costaba leer algo o no lo entendía, volvía a los apuntes [de clase]... y ahí lo tenía más claro, digamos... lo tenía bien sintetizado… y como los cuadros que nos dieron los profesores yo los tenía copiados… (2aE)

Lo que tenía que hacer era hacer un proyecto para mostrarles a los padres a los profesores, a los maestros cómo aprenden los chicos en el nivel primario y claro, en lengua. (2ª E)

Asigna como propósito del escrito demostrar conocimientos, siendo el de ser evaluado el sentido de la tarea.

[Al trabajo] lo escribo porque me lo piden, lo van a leer las profesoras para saber si está bien (1aE)

En relación al tipo de texto expresa antes de la tarea que se trata de uno de naturaleza informativa indicando de manera errónea el contenido de lo que tiene que informar; después de la tarea parece inclinarse por un texto expositivo.

Un texto informativo, algo que vaya informando, (…) porque nosotros tenemos que informarle a un grupo de padres, a un grupo de docentes, cómo se enseña

eso, cómo los chicos aprenden, por eso digamos que es información. Aparte acá tenemos que detallar paso por paso, cuáles son los pasos, lo que debe hacer cada uno, tanto la maestra que enseña como los niños… Y sobre la bibliografía que tenemos, tenemos que ir planteando eso (1ª E)

[Un texto] para que lo entiendan las personas a las que va dirigido... (2aE)

2.1.2. Dimensión vinculada al aspecto del contenido

Es inadecuada la representación de los temas que debe desarrollar en el informe

…, sobre la enseñanza, sobre cómo los chicos aprenden, la forma también en cómo se le enseña al niño. Cómo la maestra también debe enseñar, o sea, cómo se enseña y cómo el niño aprende a leer y a escribir, las primeras letras. Y cómo la maestra tiene que aplicar el método para que los chicos aprendan (1ª E)

Todo lo que es lo de la construcción, que es lo que dice Emilia Ferreiro... no me acuerdo...

Ante la pregunta: Tú me habías dicho la enseñanza, la lectura y la escritura y cómo aprenden los chicos... ¿algún otro concepto o tema tuviste que trabajar, responde: Si, eso que habla todo de la construcción del conocimiento, creo que habla Emilia Ferreiro de eso, ese también me fue útil... y después qué otro tema... bueno, eso de cómo aprenden ellos [los niños], eso también…. (2aE)

2.1.3. Criterios de evaluación

En relación a los aspectos que serán evaluados, antes de la tarea, admite que desconoce los criterios; sin embargo menciona cuestiones vinculadas con la pertinencia; después de la tarea admite nuevamente ese mismo criterio.

No sé cómo lo irán a corregir [los profesores], porque uno lo hace de una forma y después te corrigen de otra. Por ahí para mí el desarrollo me parece que está bien y para ellos [los profesores] le falta un montón. No sé después cómo [los profesores] lo ven,… evaluar el contenido, que esté bien escrito, bien redactado, bien organizado. (1aE)

Si respondió a lo que pide la consigna…y del contenido, todo... que esté todo lo que te pide la consigna (2ª E)

2.1.4. Dificultades para realizar la tarea

No parece que la realización del trabajo antes de la tarea le presentara dificultades especiales, ya que menciona como probables obstáculos los referidos solamente a la organización de la información. Sin embargo, después de la tarea, refiere a la integración de la información y menciona otros como selección y organización de la información y de formulación lingüística, pero no reconoce que no ha comprendido la consigna.

Clara está [la consigna], no es difícil si vos vas siguiendo los pasos...

Pero a lo mejor ir armando... ir armándolo, eso me parece, seleccionar la información no, pero después armarlo sí, eso es más dificultoso (1ª E)

La integración... integrar todo, cómo armarlo digamos... cómo integrar los diferentes textos de los autores... no sé... integrar los contenidos..... Cómo redactarlo, qué ir poniendo... cómo armarlo... (2aE)

Aunque no parece advertir que estas operaciones le han presentado obstáculos, ya que insiste en lo contrario.

[La consigna era] más o menos como me había [imaginado]... como la consigna era bastante clara...

En el Cuestionario 3 opta como objetivo de la escritura el de hacer lo que le pedían y en ese mismo instrumento elige como formato del texto el de un tema escolar típico para un lector cualquiera.

El participante asume totalmente la posición de estudiante; sin embargo no se representa adecuadamente la situación comunicativa planteada, ni el sentido de la supuesta reunión con los asistentes al ese encuentro. Por el contrario entiende que el trabajo está destinado a una audiencia indiferenciada: un congreso o una reunión con padres, docentes, otras personas, no para discutir o intercambiar posiciones sino para informarles cómo deben proceder para que los niños en los inicios de la escolarización aprendan la lengua escrita.
Cuando se refiere al propósito de la tarea, menciona solo el de demostrar los conocimientos adquiridos y atribuye a la evaluación el sentido de la tarea, omitiendo el otro vinculado a la comprensión y al aprendizaje.

Respecto del tipo de texto, concibe que tiene que escribir uno de tipo informativo antes de la tarea, aunque parece especificar uno explicativo después de la tarea. Este estudiante no es capaz de mencionar ni siquiera a nivel general, los temas que debería incluir en el informe, ni antes ni después de la plasmada la tarea.

Al referir a los criterios de evaluación antes y después de la tarea el estudiante los refiere a la pertinencia de la información. Al describir los obstáculos, anticipa solo el de organización de la información y es después de formalizada la tarea que menciona cuestiones vinculadas nuevamente a la organización, agregando las de selección e integración de la información y de formulación lingüística, sin que llegue a reconocerlas como dificultades que afectaron la ejecución de la tarea.

Optar por hacer lo que le pedían como objetivo de escritura, alternativa que selecciona en el Cuestionario 3, parece ser lo más coherente con las respuestas de las entrevistas sobre esta cuestión. En ese mismo instrumento elige como formato del texto el de un tema escolar típico para un lector cualquiera que, de alguna manera, es contradictorio con la idea de la audiencia que difusamente se ha representado: docentes de la cátedra, maestros, asistentes a un congreso en la que incluye también a un grupo de padres, otras personas.

Por lo expuesto se ha considerado inadecuada la representación de la consigna tanto antes como después de la tarea.

2.2. Estrategias de lectura y escritura que emplea

2.2.1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

El estudiante no hace referencia a un plan de organización del informe en las entrevistas. Como fuentes principales de información alude a los textos de referencia y a los apuntes de clase y, en cuanto al proceso general de elaboración del informe reconoce que alterna entre lectura y escritura..

En relación a los apuntes de clase expresa:

…cuando me costaba leer algo o no lo entendía, volvía a los apuntes [de clase]…y ahí lo tenía más claro, digamos…lo tenía bien sintetizado y…como de los cuadros que nos dieron las profesoras, yo los tenía copiados… (2aE)

2.2.2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

Realizó varias lecturas de algunos textos porque, según expresa, le parecían los más interesantes, y, en relación a los instrumentos de mediación de la lectura, señala antes de la tarea que realizó subrayados, anotaciones en los márgenes de los textos y elaboración de mapas conceptuales. En relación a las anotaciones en los textos expresa:

… porque después me fijo en la nota al margen para saber de qué habla ese párrafo y no tengo que leer todo de nuevo (2aE)

Pero que no realizó cuadros (se refiere a los mapas conceptuales)

… porque la bibliografía no era un material con el que vos podías hacer cuadros […] y porque teníamos que poner casi todo, no era un material con el que tu podías hacer un cuadro… no un cuadro donde tú puedes poner palabras nada más que te digan lo que significa, para mí más que palabras tenías que poner como oraciones (2ª E)

Como tampoco elabora resúmenes escritos

… porque por lo general vuelvo al libro……cuando hago resúmenes igual vuelvo al texto, así que no me sirven (2aE)

Aclarando que los resúmenes los escribe en la fotocopia

… no me hice ningún resumen así, escribiéndolo en otro lado […] El subrayado del texto es el resumen, voy subrayando lo que me parece importante(2aE)

2.2.3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

En la primera entrevista no hizo mención a la posibilidad de adoptar algún o algunos textos como base del escrito y que adoptó uno en la segunda entrevista.

El texto [se refiere a un texto que adopta como base: R1] engloba los tres aspectos que me pedían (…) te daba una síntesis de los tres aspectos que [las profesoras] te pedían (2ª E)

En la primera entrevista expresa que elaborará borradores a lo que agrega en la segunda que también elaboró un plan para el texto, pero luego comenta que sigue un proceso de búsqueda de información a medida que lee, respondiendo a preguntas no formuladas en la consigna.

… iba buscando en la bibliografía, iba como mezclando…con la consigna.

Escribo según lo que me va preguntando…. A medida que iba leyendo la bibliografía iba más o menos poniendo de acuerdo a las preguntas (…) (2aE)

2.2.4. Procesos de revisión

El estudiante hace referencia a los procesos de revisión solo en la primera entrevista, señalando aspectos globales referidos a los contenidos durante y al finalizar el proceso de escritura.

2.3. Materiales que adjunta

2.3.1. Materiales de estudio

Entre los materiales de estudio se observa que los textos de de la bibliografía R3 y R6 presentan subrayados y anotaciones en los márgenes: enunciados breves a modo de síntesis. Los otros textos de la bibliografía presentan subrayados solo en algunas páginas: R2 (una página), R4 (una apartado), R5 (un documento de los tres de lectura obligatoria) y R7 (dos páginas); en éstos están ausentes las anotaciones.

Los materiales escritos intermedios consisten en un plan de texto y un borrador.

2.3.2. Textos intermedios

2.3.2.1. Plan del texto

El plan exhibe la siguiente estructura:

•Introducción
Proceso de alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista.
Tres ejes
-Primer eje. Escritura como objeto de conocimiento (Desarrollo)
-Segundo eje. Apunta al sujeto cognoscente (el niño)
-Tercer eje. Aprendizaje en el contexto escolar – Criterios de diversidad y continuidad – Intervención pedagógica

• la escritura como obj. de Conocimiento (ver) Ferreiro Emilia
-Representación del lenguaje
-Código de transcripción
-Sistemas silábicos – alfabéticos
-Sistemas ideográficos

• El niño que aprende
Construcción del objeto de conocimiento Implica esquema conceptual → Recibe y transforma el conocimiento

Implican procesos constructivos

↓

-Tres diferentes períodos
I-Escrituras similares
-correspondencia figurativa
-orden lineal
-lectura global

II Diferenciación Intrafigurales – Interfigurales

III-hipótesis silábica
-solución de compromiso

• Intervención docente

-Organizar la enseñanza en criterios de diversidad y continuidad (Molinari)

2.3.2.2. Borrador

En base al esquema anterior, ha elaborado un borrador del escrito en el que se destaca: Introducción (media carilla); en ella ha redactado lo que denomina ejes del trabajo. El desarrollo contiene dos títulos: La escritura como objeto de conocimiento (dos carillas) e Intervención docente y propuestas globales de enseñanza (dos carillas). El trabajo finaliza con la Conclusión (media carilla). No se observan correcciones importantes realizadas a esta primera versión: dos tachados en enunciados muy breves y dos agregados de pocas palabras.

2.4. Producto final presentado

El informe definitivo consiste básicamente en la copia del borrador, pero le ha sido incorporado en la parte correspondiente al Desarrollo un título intermedio: El alumno en tanto sujeto que aprende a escribir.

La estructura de la versión definitiva presenta el siguiente formato:

PRIMER PARCIAL
INTRODUCCIÓN
LA ESCRITURA COMO OBJETO DE CONOCIMIENTO
EL ALUMNO EN CUANO SUJETO QUE APRENDE A ESCRIBIR (este título lo agrega en forma manuscrita, en lapicera, en mayúsculas, otorgándole la misma jerarquía que a los otros)
INTERVENCIONES DOCENTES Y PROPUESTAS GLOBALES DE ENSEÑANZA
CONCLUSIÓN
BIBLIOGRAFÍA

Presenta una introducción en la que formula el objetivo y la estructura del trabajo

INTRODUCCION

El siguiente trabajo tiene el propósito de informar sobre el proceso de alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista.
Dentro de este proceso consideramos tres ejes importantes que se encuentran en íntima relación. Por un lado el sistema de representación alfabética del lenguaje con sus características específicas (contenidos de enseñanza) y por otro lado las conceptualizaciones que tienen de este objeto tanto quienes aprenden (los niños) como quienes enseñan (los docentes).
Teniendo en consideración el primer eje se considera a la escritura como un sistema gráfico de representación independiente del dibujo desde el punto de vista grafico y espacial pero relacionado con éste desde el punto de vista de la significación, teniendo en cuenta el segundo de los ejes el cual apunta a los sujetos que conocen los cuales siguen una sorprendente línea de evolución, a través de los diversos medios culturales, diversas situaciones educativas y de diversas lenguas.
Por último destacamos la gran importancia de la intervención pedagógica vinculadas al aprendizaje en el contexto escolar caracterizando los criterios organizadores de la enseñanza como lo son el de diversidad y continuidad que ayudan a definir situaciones de enseñanza.

Este participante selecciona como plan de organización el de interpretar la información con un propósito personal que contradice el objetivo que ha asignado a la tarea de escritura: hacer lo que le pedían. Resultan adecuadas las estrategias de apelar a los apuntes de clase y a los textos de referencia y de alternar entre lectura y escritura. Aunque afirma haber leído varias veces algunos textos, parece haberse guiado más por el criterio del interés que por el de la pertinencia.

Como instrumentos de mediación de la lectura señala que realizó subrayados, anotaciones en los márgenes de los textos y elaboración de resúmenes; sin

embargo estos últimos no se encuentran entre los materiales de estudio que adjunta porque las anotaciones en los textos constituyen, según expresa, el resumen de los textos leídos.

Como instrumentos de mediación de la escritura, realiza un bosquejo para la redacción del informe (el cual adjunta), pero en el Cuestionario 2 señala que no diseñó un plan para el texto. Argumenta que R1 y R3 han sido seleccionados como base de la elaboración del informe porque integran todos los aspectos que solicita la consigna. No parece que sea una buena selección dado que esos textos le permiten tratar solo uno de los aspectos que exige la tarea, que es el de la caracterización del sistema de escritura. En los aspectos centrales del informe, la descripción exhaustiva de los procesos de adquisición, constituía un tema de importancia tangencial.

Como estrategias de escritura, en el Cuestionario 3 selecciona extraer una idea organizadora y elegir lo que su audiencia necesita saber. No se evidencia que haya apelado a la primera de ellas según se desprende de la lectura de la introducción del informe ni de su afirmación en la entrevista al referirse al proceso de escritura que más bien revela que ha procedido paso a paso: Me fijo en lo que me va preguntando y escribo según lo que me va preguntando o iba buscando en la bibliografía, iba como mezclando con la consigna, siendo que en realidad la consigna no formulaba preguntas para responder.

Elegir lo que su audiencia necesita saber resulta problemático porque es incorrecta la información que cree debe incluir en el informe, ya que justamente lo que entiende debe informar (cómo los chicos aprenden la lengua escrita) es lo de menor presencia en el producto final que presenta. Además, haber elegido el de un tema escolar típico para un lector cualquiera como formato del texto, resulta incoherente con las características difusas que asigna a la audiencia al que supuestamente va dirigido.

De acuerdo a los materiales de estudio que acompaña, parece que ha realizado un análisis incompleto de las referencias ya que están subrayadas parcialmente. Cuando se la interroga acerca de esta cuestión aclara que son materiales prestados, motivo por el cual no los podía marcar. De los textos que

exhiben más subrayados: R3 y R6, solo menciona el primero; el segundo no ha sido marcado como opción en el Cuestionario 2.

Sin analizar estructura interna del plan que adjunta, éste revela que atiende solo a una parte de la bibliografía, la que está constituida justamente por los dos textos fuente que dice emplear como base: R1 y R3. No se manifiesta igual desglose de subtemas en relación al tercer eje que es el de la intervención didáctica. Las escasísimas correcciones observadas en el borrador hacen suponer que la revisión al cual lo sometió no le ha permitido advertir los problemas que enfrentó al elaborar el texto.

Como se constató, este participante no se ha representado adecuadamente los temas que deben ser desarrollados en el trabajo, razón por la cual no logra un análisis completo y conceptualmente correcto de los mismos.

Si esa lectura fue tan poco exhaustiva, como parece desprenderse de los datos, no sorprende que la información que expone en el informe presente confusiones conceptuales, desconexiones, insuficiencias e incoherencias como se detecta en el producto final. Esto es particularmente notorio en el tercer apartado del desarrollo referido a intervenciones didácticas, que es el que más problemas exhibe y es también el que menos tratamiento recibe.

En la introducción que presenta ya se advierten cuestiones problemáticas: en primer lugar, aunque afirma que considerará tres ejes, el tercero termina desdibujado. En segundo lugar, se desplaza de aspectos generales a otros muy puntuales, además de dudosa relevancia, como establecer la comparación entre dibujo y escritura (que, de incluirse, sería más pertinente abordarlo en el desarrollo del trabajo); algo similar a lo que ocurre con los que denomina “criterios organizadores de la enseñanza”, que refiere a diversidad y continuidad, cuando en realidad éstos son dos entre varios de la misma importancia.

En el informe obtiene 5 puntos (cuatro puntos por debajo de le media); se advierte que incorpora menos de la mitad de ideas relevantes correctamente entendidas, no propone un eje estructurador, predomina la yuxtaposición de ideas, abundantes elaboraciones erróneas y reproducción literal o casi literal.

En este caso, en definitiva, se detecta que el estudiante no ha podido construir una representación adecuada de la consigna ni antes ni después de la tarea; por otra parte, aunque algunas de las estrategias de lectura y escritura que emplea son adecuadas, no resultan lo suficientemente efectivas como para resolver la consigna de forma apropiada. Estos hechos explicarían las deficiencias encontradas en el producto final presentado.

3. CASO14mi

Este caso, que pertenece al grupo de estudiantes de menor nivel de conocimientos previos, fue seleccionado para el análisis porque ha manifestado una inadecuada representación de la consigna. De acuerdo a ello, podía esperarse el empleo de estrategias también inadecuadas de lectura y escritura. Sin embargo, las estrategias que declara haber empleado son adecuadas, contradiciendo en parte la expectativa de la correspondencia entre ambas dimensiones, aunque el informe que presenta es de baja calidad, lo que se corresponde con el grado de adecuación de la consigna.

3.1. Representación de la consigna

3.1.1. Dimensiones vinculadas al espacio retórico

Este participante asume la posición enunciativa de estudiante y considera al profesor el destinatario de su escrito. No alude a la exigencia de ubicarse como psicopedagogo ni a la reunión de discusión planteada en la consigna. Asimismo, no se representa adecuadamente el tipo de texto a escribir.

…digamos [el trabajo consiste en]… hacer una propuesta para enseñarles a escribir a los chicos de primer grado; bueno, teniendo en cuenta desde que la perspectiva constructivista, como ya sabemos que el docente es el que orienta al alumno en la enseñanza, o sea, una guía; cuando un niño necesita. Y bueno en base a eso y a la bibliografía que hay que leer, hay que hacer una propuesta para enseñarle a escribir a los chicos.

[Al texto lo va a leer el profesor], va a ver…para ver si realmente a través de la…para mí lo que se va a reflejaren el informe es si realmente aprendí o no aprendí y si realmente leí o no leí la bibliografía (1aE)

Adjudica el propósito de la tarea a demostrar conocimientos y al de ser evaluado el sentido de la tarea, pero atribuye otro como es el aprendizaje de habilidades profesionales, que no estaba previsto.

…me va a servir para más adelante, obviamente, y me parece buena la tarea porque es una forma de empezar, digamos, no es como una práctica que vamos a tener que hacer en un colegio, pero para mí hay que empezar así. Mi propósito es poder empezar a aprender cómo voy a tener que trabajar con los docentes; está bien que ahora no hay ningún docente que yo tenga que asesorar, pero más adelante lo voy a saber (1aE)

Al referirse al tipo de texto que se supone debe escribir lo caracteriza como argumentativo

Un texto argumentativo, porque más allá de lo que uno va a decir hay que argumentar por qué se pone eso (1aE)

3.1.2. Dimensión vinculada al aspecto del contenido

Tanto antes como después de la tarea manifiesta una gran confusión respecto de los temas a desarrollar en el informe y revela que no ha comprendido qué es lo que la consigna le solicitaba. Se centra en detalles muy específicos, algunos de los cuales no son del todo correctos y otros le plantean dudas, pero no logra construir una representación global de la temática que permita inferir cómo se incluirían esos tópicos particulares en el escrito.

Yo lo que más o menos tuve en cuenta, todavía no lo empecé a hacer, terminé de leer, pero lo que más o menos estoy teniendo en cuenta es… es que el chico cuando entra a primer grado ya viene con conocimientos del jardín, digamos de las vocales… por lo que yo sé… por lo que aprendí más o menos, ya las tiene aprendidas y que siempre como que va a usar las letras que tiene en su nombre y… yo lo que… me gustó rescatar es lo de… enseñarle a través de los carteles, que, o sea, que los chicos ya están familiarizados con las letras, con los carteles que van viendo, … Esa fue una de las cosas que se me ocurrieron; y bueno no se qué… hasta ahora se me están… son todas las ideas que fui sacando. (1aE)

Para mí, lo que hay que tener en cuenta …eh… yo en lo que leí en la fotocopia no estaba, pero se me ocurrió tener en cuenta, primero que el docente, fijarse si

a él le interesa lo que va a enseñar antes de pensar si le va a interesar a los niños, obviamente que tiene que tener en cuenta y lo que a mí me generó una duda era, por ejemplo, no lo leí a esto en ninguna fotocopia, por ejemplo, si hay un grupo… por ejemplo, siempre hay chicos que van más adelantados que otros, si hay un grupo que termina de hacer la actividad que el docente le da y empieza a molestar a los otros chicos ¿qué se debe hacer con esos chicos que van más adelantados?, yo pensaba en hacerles doble actividad; yo lo que leía es que había que agrupar a los chicos, más o menos lo que decía el profesor, que había que agrupar a los chicos depende del nivel en el que estaban, y a los del nivel más avanzado ¿qué les daríamos?, ¿alguna actividad más complicada que al… Eso (1aE)

Sí, porque, o sea, también hay que tener… como leí en la fotocopia, que hay que tener en cuenta la clase social, porque los chicos que son de una clase social más baja vienen mucho más atrás que los chicos de una clase social media, que los pueden ya incentivar más los padres en la casa. (1aE)

Pero… yo no sé si hay que agruparlos depende al nivel que está cada uno o por ejemplo, poner un chico que va en un nivel más avanzado con uno que está en un nivel muy primitivo, para que entre los dos, digamos, el del nivel más avanzado lo ayude al más primitivo, pero a lo mejor eso al que va más avanzado lo perjudica porque le puede llegar a crear más dudas (1aE)

Yo lo que sé es que, lo que el profesor, lo que él decía, de agrupar los chicos por nivel, pero a mí me planteaban esa pregunta, yo digo, a lo mejor si se ponen dos chicos de distinto nivel para trabajar juntos, puede ser más productivo, eso es lo que yo quería plantear (1aE)

No me acuerdo bien de los temas, tomé de cada autor, donde estaban las planificaciones didácticas, por ejemplo acá R5, de cómo podían enseñar, o co…, qué le hacía falta para enseñar la escritura y todo eso, pero por eso le digo que no, no sé bien que explicarle porque lo hice muy mal al trabajo, vine a horario de consulta y todo y no, no sé qué fue lo que pasó, yo no entendí la consigna (2aE)

(…)Tomé parte de, no me acuerdo bien de los temas, yo le voy a decir lo que tomé cada autor de donde hablaban de planificaciones didácticas (…) Yo tomé los autores que reflejaban más la consigna, R1, R4, R5, R7, R9 (…) (2aE)

3.1.3. Criterios de evaluación

Entiende que la evaluación enfocará la pertinencia y la integración de la información y aspectos relacionados con la formulación lingüística del texto, aunque después de la tarea los limita a la pertinencia.

Yo pienso que va a evaluar la redacción y que va a evaluar más que todo la propuesta y la integración de temas (1aE)

…pienso que lo principal va a ser qué es lo que se me ocurre a mí plantear a través de los conocimientos que adquirí, digamos si coincide con lo que hemos estado viendo (1aE)

Si hice lo que me pedía la consigna, si interpreté bien la consigna, los temas, el desarrollo (2aE)

3.1.4. Dificultades para realizar la tarea

Antes de la tarea se representa como dificultades las cuestiones vinculadas a la selección e integración de la información. Después de la tarea, reitera los de integración y agrega los problemas vinculados a la pertinencia de la información y a la comprensión de la consigna.

(…) al tener tanta bibliografía no sabes por dónde empezar, qué poner, porque es mucho material teórico y a lo mejor quieres poner todo, pero tienes un límite también;(..) (1aE)

… no es que sea mucho para leer, es que es mucho para tener que resumir todo en cinco hojas porque a lo mejor, es verdad que se repiten muchas cosas, pero hay muchas cosas importantes que no se pueden poner todas porque hay un límite. Ante la pregunta: ¿Piensas que tienes que hacer un resumen?, responde: No, no, no, hay que integrar temas, tratar de sacar las ideas, adaptando (1aE)

…tendría que haber integrado más la bibliografía (2aE)

Lo que me pedía la consigna, le voy a repetir de nuevo que se ve que no la entendí, porque me fue muy mal en el trabajo… Era elaborar una propuesta, no había que poner actividades que debe dar el docente en el aula, sobre la

escritura de los chicos, para facilitar la escritura de los niños de primaria, utilizando la bibliografía. (2aE)

No sé si interpreté mal la consigna, no sé si hice mal en la integración de los temas; por lo que a mí me dijo el profesor que yo no leí la bibliografía, así me dijo, pero, o sea, yo no lo considero de esa manera. … Como leerla, la leí, la analice.

En el Cuestionario 3 registra como objetivos de la tarea de escritura el de demostrar que ha entendido el material y el de aprender algo por sí misma y, como formato del texto, el de un ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional.

El estudiante se muestra coherente con el propósito que le asigna a la tarea de demostrar los conocimientos adquiridos y los objetivos que registra en el Cuestionario 3: demostrar que ha entendido el material y el de aprender algo por sí misma. El texto que piensa que tiene que escribir es de naturaleza argumentativa y no expositivo-explicativa que es el que se le solicitaba. Además, en la entrevista anterior a la tarea deja de lado el propósito de convencer a la audiencia, sin embargo en el Cuestionario 3 elige como formato del texto el de un ensayo persuasivo, lo cual resulta claramente incompatible.

No ha sido capaz de delimitar los tópicos centrales a tratar en el informe; parece detenerse en cuestiones muy específicas, que podrían formar parte de algunos de los tópicos a desarrollar, pero que no las ha podido encuadrar en una perspectiva más general que enuncie lo que es sustancial al trabajo.

En relación a los criterios de evaluación menciona solo dos: pertinencia e integración de la información y, respecto de las dificultades para dar resolución a la consigna anticipa la selección e integración de la información, después de la tarea reitera las de selección e integración y enfrenta uno no anticipado: la comprensión de la consigna.

En definitiva y en base a lo expuesto es que se ha considerado inadecuada la representación de la consigna que ha construido antes de la tarea y registra pocos avances después de realizada.

3.2. Estrategias de lectura y escritura que emplea

3.2.1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

Expresa que como fuentes de información emplea los textos de referencia y los apuntes de clase y, respecto al plan general de elaboración del informe, que alterna entre lectura y escritura, aunque en el Cuestionario 2 indica que realiza solo lectura previa.

En el Cuestionario 3 indica los conocimientos previos como otra fuente de información e interpretar la información con un propósito personal como plan e organización del informe.

3.2.2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

Indica que leyó varias veces los textos asignados empleando el subrayado, las anotaciones en los textos y a la toma de notas como instrumentos mediadores de la lectura.

Y para empezar a hacer el trabajo lo primero que hice fue ir leyendo, yo siempre marco, escribo la fotocopia al lado (1aE)

… y aparte en una hoja, en un cuadernillo fui poniendo, le puse un número a cada fotocopia y de cada fotocopia iba poniendo las ideas que más… me parecían importantes… (1aE)

…fui leyendo las fotocopias, las marqué, hice anotaciones al lado, de algunos temas, en un cuadernillo, en una hoja iba poniendo los temas más importantes o las partes que me parecían más importantes (2aE)

Mientras hacía el trabajo volvía a leer,… leí tres veces más o menos porque… eh… volvía para ve si estaba bien lo que estaba poniendo (2aE)

En el Cuestionario 2, además, marca que elabora esquemas o mapas conceptuales.

3.2.3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Emplea varios textos como base del escrito que son pertinentes (R1, R4; R5, R6, R7 y R9). Como instrumentos mediadores de la escritura, dice valerse de de un bosquejo representado mentalmente y un borrador.

[Los textos citados los empleó]porque, según expresa en el Cuestionario 2: *Me parecieron que eran los que más me orientaban para realizar el escrito (2aE).*

Yo le llamaba bosquejo, como para decir, por ejemplo poner lo que voy a poner en la introducción y pensar lo que, lo que siempre se pone en la introducción, objetivos destinatarios, todo eso, pero no hice un cuadro en sí.

En el Cuestionario 3 anota como estrategia de escritura la de elegir lo que su audiencia necesita saber.

3.2.4. Procesos de revisión

En el borrador imprime modificaciones globales, locales, puntuales y de contenidos, aparentemente mientras va realizando el trabajo.

En el Cuestionario 2 expresa que las modificaciones en el borrador consistieron en: *información que me olvidaba, luego la ponía, cambios en la narración, corrección de errores, corrección en el tipo de actividades que debía elaborar (2aE)*

3.3. Materiales que adjunta

Como textos intermedios presenta una página con notas en la que ha escrito el nombre de los autores y ha puntualizado con frases breves el contenido de cada uno de los textos fuente leídos o de lo que ha considerado como temas a tener en cuenta para desarrollar en el informe.

3.3.1. Material de estudio

El material de estudio revela que ha leído todos los textos de la bibliografía, sobre el cual ha realizado subrayados y anotaciones en los márgenes como palabras breves y otro tipo de marcas (cruces, numeraciones).

3.3.2. Textos intermedios

3.3.2.1. Borrador

El borrador exhibe correcciones locales como tachaduras y agregados de palabras, también eliminación de párrafos extensos y marcas (cruces) que remiten a distintas partes del escrito.

3.4. Producto final presentado

El informe se estructura en Introducción, Desarrollo y Conclusión. En la Introducción escribe:

INTRODUCCIÓN

Tanto la lectura como la escritura constituyen unos de los aprendizajes centrales de la escolarización, y todas las áreas recurren a ellos.

Es preciso que la escuela no solo enseñe a leer y escribir sino que también forme a los alumnos para que puedan manejarse adecuadamente en el mundo que los rodea. Desde mi punto de vista poner énfasis en la oralidad, es decir, en el hablar y escuchar.

Entonces los niños de nivel inicial deben tener la oportunidad de:

- Descubrir qué significa escribir, para qué sirve y cuáles son sus distintos usos sociales a través de la experimentación y la exploración.
- Sentar las bases para evitar el fracaso en la la apropiación del código sobre todo en aquellos niños para quienes no está disponible en sus hogares este conocimiento.

Es de importancia tener en cuenta que determinados aprendizaje sobre escritura deben ser obtenidos durante el nivel inicial, por ejemplo: aprender las vocales y tener conocimiento de las consonantes de su nombre, eso significa que sobre el conocimiento de las letras los niños ya han aprendido lo que se necesita realizar en primer grado es enseñar a escribir a formar palabras, frases oraciones.

Para todo lo anteriormente mencionado, a través de las estrategias que utilizamos como propuesta de la enseñanza de la escritura, se pretende lograr un niño:

1. que tenga preguntas que explore
2. que se exprese oralmente
3. que descubra el lenguaje escrito
4. que encuentre placer en escribir
5. que participe en grupos

Por ello el docente debe propiciar aprendizajes activos, agradables significativos.

Considero de mucha importancia tratar de manera especial o con mayor tolerancia a los niños que no pueden llegar a reunir los logros esperados.

Para poder orientar al docente es importante tener en cuenta que el constructivismo pone énfasis en lal importancia de la actividad del sujeto para la construcción de la realidad, y la educación contribuye a la construcción de la identidad personal y a potenciar las estructuras cognoscitivas del sujeto.

Como objetivo primordial de este trabajo pienso que es de gran importancia poder aclarar todos los “porque” de los niños, siendo fundamental que ellos tenga constantemente motivaciones por parte de la docente teniendo en cuenta los intereses de los alumnos y estimulando para formar niños deseosos.

esto lo fundamento en la base de que el niño, metafóricamente, viene con una valija llena de preguntas, dudas, incertidumbres, miedos con los cuales el docente debe lidiar ayudándolo a combatir todo ese bagaje que trae consigo.

El objetivo asignado por el participante a la tarea de escritura en el Cuestionario 3 de demostrar que ha entendido el material y el de aprender algo por sí misma, que puede ser coherente con el plan de organización del informe que ha seleccionado: interpretar la información con un propósito personal, si su objetivo es, como parece serlo, el aprendizaje y la comprensión del contenido.

Lo que no resulta coherente con esos objetivos es el formato del texto que ha seleccionado en el Cuestionario 3, ensayo persuasivo para una audiencia académica o profesional, ya que en ningún momento de las entrevistas hace mención a otros destinatarios distintos del profesor de la cátedra a los que procure convencer de una posición particular, como tampoco hace referencia a la discusión o intercambio de posiciones respecto de la alfabetización inicial con la audiencia a la que supuestamente está dirigido el escrito.

En este caso se evidencia que son adecuadas las estrategias vinculadas a las fuentes principales de información y a la de alternar entre lectura y escritura. También lo son los procesos de lectura, ya que sostiene que lee varias veces los textos de referencia, pero no son suficientes el subrayado, las anotaciones en los textos y la toma de notas como instrumentos mediadores de la lectura. Otras estrategias adecuadas son las de seleccionar varios textos pertinentes como base del escrito. Sin embargo, esta buena selección de los textos no resulta suficiente dado que no comprende la finalidad de la lectura al no entender tampoco acerca de qué tiene que escribir. La elaboración de un plan para el texto aunque a nivel de representación mental en sí misma es adecuada como instrumento de mediación de la escritura, pero al no estar claros los objetivos y los contenidos, es muy probable que en el plan no se representen los componentes más sustanciales de la tarea.

Los procesos de revisión se revelan insuficientes o por lo menos imprecisos, ya que no puede dar cuenta plenamente de los aspectos centrales que enfocó.

En el informe en su versión final obtiene 3 puntos (seis puntos por debajo de la media del grupo) incluye dos ideas principales y abundante elaboraciones erróneas. Evidencia, además, la ausencia de un eje estructurador para el trabajo y yuxtaposición de la información aunque apele al parafraseo.

La recurrencia al parafraseo se advierte desde la Introducción al trabajo, pero también se hace evidente la poca comprensión del material bibliográfico. Es muy confusa esa presentación: propone un objetivo que no es tal, mezcla desordenadamente información que refiere a diferentes aspectos sin que se detecte un hilo conductor que le otorgue coherencia al texto e intenta aportar ideas propias que además de presentar errores conceptuales no constituyen tópicos centrales.

En este caso se observa que la representación de la consigna que construyó el estudiante es inadecuada antes y después de la tarea, y aunque son adecuadas las estrategias de lectura y escritura que despliega, la falta de comprensión de lo que le solicita la consigna y de la información de las fuentes, tiene como efecto la producción de un informe de muy baja calidad.

4. Caso 16mi

Este caso, que corresponde a un estudiante de menor nivel de conocimientos previos, fue seleccionado para el análisis porque ha construido una representación adecuada de la consigna y las estrategias de lectura y escritura que emplea son insuficientes pero el producto exhibe muy baja calidad, contradiciendo las expectativas del estudio.

4.1. Representación de la consigna

4.1.1. Dimensiones vinculadas al espacio retórico

De las respuestas de este participante se infiere que realiza la tarea desde la posición enunciativa de estudiante y psicopedagogo antes de la tarea y de estudiante después de la tarea. Concibe como destinatarios del informe a personas que asisten a un encuentro de discusión, aunque distorsiona la conformación de la audiencia y el sentido de la reunión, tanto antes como después de la tarea.

Que como trabajo en una institución asesorando a los maestros y docentes... como que creamos estrategias para enseñar a leer y después, cuando las expongamos, como que de estas estrategias entiendan los que están en esa reunión, lo que queremos decir, lo que queremos planificar (1ª E)

[Escribo el texto] para las personas que tengo que tener en cuenta yo, para docentes de otras escuelas, para psicólogos... (1aE)

…, lo que pensaba eran estra... o planteamientos de acuerdo a cómo nosotros teníamos que ver al niño... eh... cómo... o sea... tener... cómo te puedo explicar... que de acuerdo a esas propuestas... teníamos que hacer propuestas de acuerdo a cómo el niño tenía que hacer en las estrategias que la maestra daba en clase... esas propuestas pedagógicas que ella daba... yo no, nada que ver a lo que yo había entendido antes... (2aE)

[Entendí la consigna] por una consulta que fui... fui a una consulta con [el profesor] (2aE)

Asigna como propósito del escrito al de demostrar los conocimientos y el sentido de la tarea a la comprensión de los contenidos, aprender habilidades profesionales y ser evaluado.

[El profesor] va a evaluar cómo manejo el material…o sea, se he o no prestado atención en la clase, si he tomado en cuenta lo que han dicho e clase… si he leído el material, se he comprendido bien (1aE)

[Al texto lo van a leer primero mis compañeras... yo casi siempre se lo hago leer, primero a mis compañeras y después a otra persona que nada que ver a ver si lo entiende y si está bien redactado para que más o menos me corrija y... después la profesora, para que me evalúe a mí, lo otro para autoevaluarme (1aE)

[Para aprender] cómo intervenir psicopedagógicamente en la enseñanza de la lectura... y por qué lo escribo... [largo silencio] y porque es un método para aprender, es una estrategia, por más que sea un parcial a mí me va a servir... para mi futuro, para trabajar (1aE)

Al referirse a las características del texto sostiene, equivocadamente, que se trata de uno de tipo informativo

Y... primero, para que cuando la persona lo lea, se informe... y después porque me va a ser mucho más fácil a mí decirlo... y así definir qué es lo que es un método constructivista, qué es la lengua escrita, la lengua oral... las estrategias que yo voy a proponer. Definir y ejemplificar también (1aE)

4.1.2. Dimensión vinculada al aspecto del contenido

Considera solo algunos de los temas centrales, formulados a nivel general, tanto antes como después de la tarea

Y... qué es la lengua escrita, el método constructivista... por ejemplo, cómo leen los chicos... en el material viene... cómo empiezan a leer, y el método constructivista (1aE)

… los conceptos de qué era enseñanza,.. la escritura... Escritura, aprendizaje, constructivismo... eh... qué más?... no me acuerdo...

... yo pensaba que tenía que tratar muchísimo las estrategias... lo que hablaba Molinari creo que es... de la diversidad y todo eso... eso pensaba que yo tenía... (2aE)

4.1.3. Criterios de evaluación

Como criterios de evaluación considera precisión conceptual, formulación lingüística y pertinencia de la información.

Y... en cómo se desarrolla, en cómo yo voy a informarle o llegar a las otras personas... que tenga una precisión, que se relacione el material con lo que me han dicho en el teórico, con mis apuntes...

Y... el texto tendría que tener, primero, buena información... buena redacción... yo como redactora del texto, leer bien y comprender bien lo que quiero decir... (1aE)

4.1.4. Dificultades para realizar la tarea

Antes de la tarea anticipa como dificultades la comprensión de la consigna, la selección de información, la comprensión de textos y la formulación lingüística. Después de la tarea reitera los mismos problemas a los que agrega los de organización e integración de la información.

[La consigna] primero me pareció dificultosa porque no la había leído realmente bien pero ya el fin de semana, me puse... y ya la entendí...

[Lo que más me va a costar] es elaborar las estrategias...Primero porque, o sea, no he prestado mucha atención en la lectura del material... y después porque no me doy cuenta todavía cuáles son esas estrategias, o sea, cómo me imagino yo que un chico aprende a leer en un nivel inicial. Ante la pregunta: Entonces ¿estás pensando que a partir del texto tienes que construir tú una serie de estrategias de enseñanza?, responde: Sí, las tengo que construir yo.

Primero lo que me va a costar es eso, interpretar los textos y después, redactarlo... que casi siempre lo cambio un montón de veces (1aE)

Yo pensaba como organizarlo mucho mejor, pero después cuando... lo hice en re poquito tiempo...

Y... a lo mejor a que tenga más coherencia el texto... porque aparte lo hice re cortito... yo cuando lo corregía con mis compañeras... o sea, cuando se lo di a otra chica que nada que ver con la carrera para que lo lea... ella me dijo que sí, que lo entendía... pero cuando se lo di a las chicas a lo mejor había cosas como que no... como que me faltaba...

[Los apuntes de clase] me sirvieron para definir los conceptos que puse en el trabajo... eh... o sea, lo que no entendía en los libros... iba a los apuntes de clase para entenderlo...

Dificultades... por ejemplo... eh... cómo hacer las propuestas... o sea, en el material estaba bien claro... no sé si yo no lo entendí o qué pasó... por eso quería ir a consulta... otra vez... pero...

Era yo interpretarlo... porque yo vi... yo sé que me costó... porque una de mis compañeras me lo explicaba de una forma y otra de otra,...

Sí, porque no me daba cuenta... o... y también... o sea yo supongo que debo haber desaprobado el trabajo... y no sé... porque todavía no sé qué es lo que quería la profesora, pero me parece que tenía que haber desarrollado un poquito más eso... [las estrategias]. Por lo que yo vi en mis compañeras que aprobaron... era eso lo que quería, pero a lo mejor debe haber habido alguna falla, no sé...

[Me costó]... cómo te puedo... encontrar una coherencia... entre las cosas... entre lo que uno decía y otro...

Sí. Y lo que yo quería escribir... porque por ejemplo había un libro... no me acuerdo cuál de los dos libros era... que yo leía y yo sé que decía... otra autora decía lo mismo... pero de diferente manera... y cuando yo lo quería escribir, no sabía si ponerlo de una, de la otra o ponerlo de las dos... y después poner lo que yo decía... y lo que yo hice fue poner lo de una y no puse ni lo de la otra ni lo que yo...

... primero una dificultad de cómo arrancar, no sabía cómo empezar a hacer el trabajo... bueno y después más o menos...

A: No, sí, tenía dudas... y después, bueno... cuando hicimos... cuando con mis compañeras nos juntamos a ver cómo era el trabajo eh... bueno, ahí empecé a hacerlo... y cómo... no sabía cómo arrancarlo y creo que cité la parte de una autora... como que no encontraba formas para parafrasear lo que las autoras decían... (2aE)

Este estudiante se representa la doble posición de enunciación requerida, tiene en cuenta a los destinatarios y es muy consciente de las dificultades que le presentará el cumplimiento de la tarea; los aspectos referidos al propósito, el sentido de la tarea, los temas a incluir y los criterios de evaluación revelan una representación aproximada, en tanto no lo es la del tipo de texto que tiene que escribir. A pesar de las limitaciones encontradas obtiene 10 puntos en la representación que ha construido de la consigna, puntuación que corresponde a la media del grupo total, por lo tanto se la ha caracterizado como adecuada.

4.2. Estrategias de lectura y escritura que emplea

4.2.1. Dimensiones vinculadas a aspectos generales del enfoque adoptado y al proceso realizado

Solo antes de la tarea propone la formulación de un objetivo para el trabajo, expresa que alterna entre lectura y escritura y que apela tanto a los apuntes de clase como a los textos de referencia como fuentes principales de información.

Y... primero voy a leer bien la consigna, pero bien... para saber cuál va a ser, bien, claro, mi objetivo, cómo lo voy a organizar... después yo pensaba venir a consulta, para ver si lo que yo pensaba sobre la consigna, o sea, está bien. Bueno, y después leer lo que me falta de material y después empezar escribir (1aE)

4.2.2. Dimensiones vinculadas a los procesos de lectura

De acuerdo a lo expresado antes de la tarea, su intención era realizar una lectura general y luego otra más detenida tratando de identificar las ideas principales para incluir en el informe, comparando la información provista por las diferentes fuentes bibliográficas, marcando los textos y anotando a medida que lee y vinculando esa información con la registrada en los apuntes de clase, sosteniendo que luego produce un texto nuevo. Asimismo parece que apela a algún instrumento de esquematización de la los contenidos a desarrollar.

Sin embargo, al realizar la tarea admite que empleó solo el subrayado y algunas anotaciones como instrumentos mediadores de la lectura, no quedando claro en qué momento realiza estas últimas. Lee los textos y vuelve a ellos para escribir directamente el informe.

…primero leo, una vez de corrido para ver de qué se trata, y después lo que hago es ir resaltando lo más importante y después trato de ver si lo que yo resalté en un autor es lo mismo o se asemeja con otro autor, y ahí voy escribiendo... como un resumen

Ante la pregunta: Y ese resumen ¿la haces por tema, por autor?, responde: Sí, por tema... y después de esos resúmenes veo lo que tengo en el teórico y lo relaciono con lo que está escrito...

El entrevistador pregunta: ¿Qué implican esas relaciones ¿un nuevo resumen...?, el participante responde: Sí, escribo algo nuevo con todo eso

Ante la pregunta: Todo este proceso ¿lo haces ya pensando en la consigna...?, responde: No, no... Primero leo todo y lo sintetizo... y recién después veo qué de todo eso uso para la consigna, aparte que después me queda a mí para estudiar.

Por ahí, para que me quede más sintetizado, por ahí sí sé hacer cuadros pero no cuadros muy elaborados sino cuadros... o sea, escribo el título y adentro puntitos con lo que lleva... en vez de los resúmenes, a veces (1aE)

Ante la pregunta: Y en cuanto a las estrategias o procedimientos que usaste... ¿eran los mismos que pensabas antes que ibas a usar o...?, responde: No, nada que ver...

... lo que hice fue... primero... eh, escribir... más o menos los conceptos y o sea, fui directamente... no hice ningún cuadro, nada... directamente un día […] me senté y me puse a escribir el trabajo, ya como para... para hacerlo...

Leí, subrayé, marqué más o menos qué era lo que tenía que tener en cuenta y bueno, después me puse a escribir... Directamente...

... subrayo todo de distintos colores... Eh, eso creo que lo había hecho yo para remarcar algo… (Señala un punto en el margen de un texto)

Ante el comentario del entrevistador: Ah!, algunas marcas las usas para remarcar lo más importante... y anotaciones al margen no hay muchas... Responde: Sí, algunas había hecho en... ah, pero en el librito, no sé si estará fotocopiado... si ahí, acá (señala las anotaciones en el margen)

Yo había pensado hacer un cuadro, un plan... algo que me enseñara... o sea que me ayudara a mí... como que fuera más estratégico... pero no... Y... a lo mejor [me hubiera ayudado] a que tenga más coherencia el texto...

Resúmenes no hice porque era muchísimo material...

Ante la pregunta: ¿En qué te ayuda [elaborar resúmenes]?, responde: Y… a entender mejor el tema....

Y... a medida que iba leyendo podría haber ido escribiendo algo... y eso no lo hice... por eso cuando tenía que hacer el trabajo tenía que volver otra vez al libro... a las... en vez de escribir y marcar... después sí, ya al último... ya cuando lo había hecho... ya todo... ahí empecé a marcar en el libro... (2aE)

4.2.3. Dimensiones vinculadas con los procesos de escritura

Algo similar ocurre con los procesos de escritura. Si bien anticipa la formulación de un objetivo para el trabajo y la elaboración de un plan para el texto además de una idea muy general para organizar el escrito, al realizar la tarea reconoce no haber recurrido a la construcción de un bosquejo previo para escribir el informe y que solo elaboró un borrador. Ha seleccionado como base del escrito, tres textos que pueden cumplir con esa función (R4, R5, y R9).

Después de terminar de leer voy a planificar el texto...

Primero trato de ver los objetivos que quiero, o sea, no escribo primero una introducción... empiezo con el desarrollo... lo hago todo, lo corrijo, veo qué puse bien, qué puse mal... después hago la conclusión y después al último hago la introducción (1aE)

Sí, yo había pensado hacer un cuadro, un plan... algo que me enseñara... o sea que me ayudara a mí... como que fuera más estratégico... pero no...

[Hay dos borradores] porque uno es el que hice primero... a ver... este es el que hice... y yo siempre para que me quede una copia, hago otro... (2aE)

4.2.4. Procesos de revisión

En cuanto a estos procesos antes de la tarea, como puede observarse en el apartado anterior, alude a la corrección, pero no los menciona después de la tarea.

4.3. Materiales que adjunta

Presente un ejemplar de la consigna profusamente subrayada con distintos colores y una muy breve esquematización de la misma.

4.3.1. Materiales de estudio

El material de estudio indica que ha leído y subrayado todos los textos señalados como bibliografía con abundantes subrayados y algunas anotaciones en los márgenes.

4.3.2. Textos intermedios

4.3.2.1. Borrador

Presenta dos borradores; en ellos constan dos títulos: Introducción y Desarrollo en uno e Introducción y Conclusión en el otro, ambos con correcciones puntuales y algunas, pocas, indicando cambios en la ubicación de los párrafos.

4.4. Informe en su versión final

El escrito que presenta contiene aproximadamente dos carillas con lo siguiente: Introducción (menos de media carilla), separada gráficamente por un espacio en blanco sugiriendo cambio de sección en la que escribe una carilla y media sin introducir ningún título y un cuarto de carilla con el título: A modo de cierre.

En la Introducción escribe:

> Introducción
> El presente trabajo hace referencia al proceso de alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista, en un marco diseñado conjuntamente con docentes de primer grado realizando propuestas pedagógicas tendientes a enseñar a escribir desde una perspectiva constructivista. El mismo resta destinado a una puesta en común con otros centros educativos intercambiando posiciones y debatiendo en torno a la alfabetización inicial; este debate se llevará acabo con profesionales como directivos, docentes, psicopedagogos; con el objetivo de promover lineamientos desde un enfoque constructivista que son llevados a cabos en las institución escolar.
> Los tópicos que se desarrollarán a continuación son: la escritura como objeto a enseñar, el alumno como sujeto que aprende a escribir, concepción de aprendizaje, rol docente, la intervención del docente en el proceso de enseñanza con sus respectivas propuestas.

El participante parece iniciar la tarea con una buena representación de la consigna, aunque después de la tarea evidencia que no ha comprendido realmente que es lo que se le demandaba. Se propone activar estrategias productivas de lectura y escritura, pero manifiesta incapacidad para desplegar un comportamiento estratégico procedimental y condicional que permita llevar a término lo sugerido a nivel declarativo. Estos factores redundan en la producción de un informe de baja calidad.

Puede describir el comportamiento estratégico que es necesario para la interpretación y producción adecuada de los textos. Aunque a nivel declarativo realiza una caracterización ajustada de las acciones que deberá llevar a cabo para realizar la tarea, esas acciones finalmente no llegan a ser operacionalizadas: anticipa que se comprometerá en procesos complejos como formular un objetivo para el informe, elaboración de esquemas, resúmenes o un plan para el texto reconociendo que ninguno de ellos fue finalmente desplegado, restando así el valor que puede ser adjudicado al hecho de que haya leído toda la bibliografía y haya seleccionado materiales adecuados como base del escrito. Además, no parece haber atendido suficientemente los procesos de revisión ni antes ni durante la realización de la tarea. Aunque después de la tarea no haga referencia a estos procesos, en el Cuestionario 2 señala que realizó: Cambios en cuanto a la coherencia del texto; agregar, cambiar, sacar información

Pero el borrador que se presenta exhibe escasos de estos cambios, dando la impresión que esa versión coindice casi puntualmente con el informe presentado.

La versión final del escrito obtiene 2 puntos, ubicándose 7 puntos por debajo de la puntuación media. Exhibe un eje estructurador que no revela elaboración alguna ya que es una reproducción de la consigna, yuxtaposición de la información y copia literal o casi literal. Presenta una sola idea principal y siete elaboraciones erróneas.

El análisis de estos cuatro casos revela de manera clara la tendencia a la correspondencia en 1MI (de mayor nivel de información previa) y 12mi (de menor nivel de información previa); estos participantes construyen una representación adecuada e inadecuada respectivamente antes o al inicio de la tarea.

El mayor nivel de conocimientos previos sobre el tema de 1MI parece haber incidido en una mejor representación de la consigna antes de comenzar a tarea, y esa mejor representación haber tenido efecto a su vez en un despliegue de estrategias de lectura y escritura adecuadas. El menor nivel de conocimientos previos de 12mi parece haber incidido en su representación

inadecuada de la consigna antes de comenzar a tarea y ésta a su vez haber impactado en el despliegue de estrategias de lectura y escritura que son insuficientes.

Respecto de la calidad del producto final, 1MI exhibe el informe de más alta calidad de todos los sujetos de la muestra en tanto que el de 12mi es de una calidad muy inferior. Estos hechos manifiestan la tendencia a los vínculos entre el grado de adecuación de la representación de la consigna -derivada de información previa sobre el contenido de la tarea- y de las estrategias que los estudiantes activaron para resolver la consigna.

Los casos 14mi evidencia una representación de la consigna inadecuada en tanto es adecuada la construida por 16mi pero mientras que 14mi desde el comienzo manifiesta que no comprende en qué consiste la tarea que tiene que realizar, 16mi solo lo advierte una vez que la ha cumplimentado. Se observa diferencias asimismo en relación a las estrategias de lectura y escritura, ya que 14mi implementa estrategias que son adecuadas en tanto 16mi, aunque a nivel de la explicitación verbal parece identificar cuáles son las más ajustadas, finalmente no es capaz de desplegarlas.

El caso 14mi permite sostener que aunque las estrategias que emplea sean las apropiadas, esto no es suficiente si no se comprende acabadamente la tarea a realizar. El caso 16mi permite dar cuenta de que no es suficiente explicar verbalmente los requisitos de la consigna y de las estrategias que es necesario activar si no se trabaja sobre la base de esas representaciones al momento de emprender la tarea. Puede entenderse así que ambos participantes terminen escribiendo un producto muy insuficiente.

El despliegue de estrategias ajustadas por parte de 14mi no le permitió escribir un informe aceptable porque reveló desde un principio un gran desconcierto respecto de la resolución de la consigna. Pero la claridad respecto de la tarea que reveló 16mi tampoco la condujeron a elaborar un producto aceptable Por el contrario, después de realizada manifiesta mucha confusión referida a lo que se le requería y del empleo efectivo de estrategias inadecuadas aunque evidenciara un conocimiento declarativo de ellas; si bien manifiesta fluidez

verbal para hablar acerca de las estrategias y capacidad para denominarlas, finalmente, por falta de conocimiento procedimental, no puede hacer uso de ellas. De acuerdo a lo expuesto, el análisis de los datos recogidos respecto de este participante muestra una correspondencia entre las dimensiones que permanecía oculta antes de la tarea. El análisis de la información empírica obtenida después de la tarea permitió descubrir esas relaciones: 16mi no es capaz de construir una representación ajustada de la consigna, las estrategias que emplea son inadecuadas y el producto final es de baja calidad.

El análisis en profundidad de los casos ha permitido, por una parte, evidenciar la interacción entre las tres dimensiones. Para elaborar un producto escrito de calidad no es suficiente solo tener seguridad sobre la tarea que se tiene que realizar, como tampoco solo activar estrategias adecuadas de lectura y escritura. Es una representación adecuada del propósito y la finalidad de la tarea y leer y escribir atendiendo a ese propósito lo que permite adoptar un comportamiento estratégico que conduzca a la autorregulación de las actividades lectoras y escriturarias.

Por otra parte, ha posibilitado develar la real actuación de los estudiantes para resolver una consigna compleja; en otras palabras, echar luz sobre la representación de la consigna en base a la cuál efectivamente trabajaron los estudiantes y sobre las estrategias de lectura y escritura que pensaron que emplearían, las que creen haber puesto en juego y las ciertamente desplegadas.

CAPÍTULO XI
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El trabajo realizado a lo largo de esta tesis se investigó el desempeño de un grupo de estudiantes universitarios a quienes se les solicitó que simularan asumir el rol de un asesor psicopedagógico escolar, y desde esa posición produjesen un informe en base a fuentes múltiples sobre la perspectiva constructivista de alfabetización inicial, el cual sería presentado ante una audiencia interesada en el tema. En el contexto de esa tarea se formuló como objetivo general analizar los posibles vínculos entre los conocimientos previos de los estudiantes, la representación que construyeron de la consigna, las estrategias que desplegaron para cumplimentarla y la calidad del texto que escribieron. Se esperaba encontrar evidencia empírica que permitiera sostener que los sujetos con más amplios conocimientos antecedentes sobre el tema construyeran una más adecuada representación de la consigna, recurrieran a estrategias más ajustadas de lectura y escritura y, por consiguiente, elaboraran un producto de más alta calidad.

En función de ese objetivo general, se enunciaron objetivos más particulares vinculados tanto a la actuación de los estudiantes como a la de los profesores que participaron en la investigación.

1. Objetivos y expectativas respecto de los estudiantes

1.1. Conocimientos previos y representación de la consigna

Encuadrado en el objetivo general, se formuló como primer objetivo específico aportar evidencias sobre la posible vinculación de los conocimientos previos de los estudiantes respecto al contenido de una tarea académica y la representación que construyeron sobre la misma. Se esperaba que estudiantes con mayor grado de conocimientos previos construyeran una representación más adecuada.

Los datos recogidos para esta investigación permitieron constatar que todos los estudiantes coincidieron en destacar algunos componentes importantes de la consigna. Ellos son los referidos a la posición enunciativa y los destinatarios

del informe, a demostrar conocimientos como el propósito del escrito, a ser evaluados como el sentido de la tarea y a considerar la pertinencia de la información como principal criterio de evaluación. De acuerdo a ello, parece que una gran parte de los participantes asumieron la tarea solicitada como una prueba de evaluación, que escribieron para demostrar los conocimientos, con la conciencia de dirigir el escrito a los profesores quienes los evaluarían los saberes adquiridos centrando la atención en la pertinencia de la información.

La representación del propósito de convencer a la audiencia y la consideración de todos los temas a tratar en el informe se encontró únicamente entre los estudiantes de mayor nivel de información previa; asimismo predominó en este grupo de estudiantes la caracterización del tipo de texto a escribir como expositivo-explicativo y la mención a la mayoría de los criterios de evaluación, poniendo de manifiesto así la tendencia de este grupo a elaborar una representación más ajustada de la consigna.

Se puede decir que, en función de los resultados del estudio presentados en el Capítulo VII, el estudio logró el objetivo de encontrar una tendencia a la relación entre el grado de adecuación de la representación de la consigna y el nivel previo de información sobre los contenidos a desarrollar en el escrito que se solicitaba; asimismo, respondió a la expectativa de encontrar sustento a la idea según la cual los estudiantes con mayor nivel de conocimientos previos construirían una representación más adecuada de la consigna y, con ello, iniciarían la tarea en mejores condiciones que los estudiantes con menor nivel de información previa.

Las dificultades para realizar la tarea se explicitaron con mayor claridad después de realizada la actividad, incrementándose su mención en ocasión de la segunda entrevista, con escasa diferencia entre estudiantes de mayor y menor nivel de conocimientos previos. Parece ser que los participantes advirtieron que se trataba de una tarea más compleja de lo que imaginaron en un principio, hecho advertido en el transcurso de su ejecución, siendo esto coherente con el grado de dificultad analizado en el Capítulo V. Estos resultados son en parte compatibles con investigaciones cuyas conclusiones confirman que la producción de una síntesis a partir de fuentes múltiples constituye una de las actividades más complejas (Nash, Schumacher y

Carlson, 1993; Arnoux, et al. 2003; Segev-Miller, 2007; Solé y Mateos, 2009); que integrar la información de fuentes múltiples requiere un alto grado de conocimiento en un dominio dado Strømsø, Bråten y Samuelstuen (2003);y que aun aún para los estudiantes universitarios, sintetizar la información ofrecida por fuentes múltiples resulta compleja y cognitivamente demandante (Segev-Miller. 2007), ya que requiere simultáneamente del dominio conceptual, del conocimiento estratégico y de la habilidad para transformar el conocimiento.

1.2. Representación de la consigna y estrategias de lectura y escritura

La importancia de detectar cómo los estudiantes definieron la tarea radica en la posibilidad que brinda para comprender los procesos que activaron para resolverla. De allí que se haya formulado como segundo objetivo aportar evidencias sobre la posible vinculación de los conocimientos previos de los estudiantes y su representación de la tarea con las estrategias de producción que dijeron desplegar para realizarla. Se supuso que estudiantes con un nivel más alto de conocimientos previos y una mejor representación de la consigna tenderían a poner en marcha estrategias de lectura y escritura más adecuadas en cuanto a su nivel de autorregulación.

Se puede diferenciar dos tipos de datos referidos a las estrategias de lectura y escritura: los que constituyen un testimonio escrito a modo de rastro o huella del trabajo intelectual realizado, como el caso del subrayado, las anotaciones en los textos, la elaboración de notas y de esquemas y los borradores; y los que no son verificables en sentido estricto por la falta de indicios acerca de la actividad, como lo referido al proceso general de elaboración del informe (alternancia entre lectura y escritura), el proceso de lectura (cantidad de veces que se han leído los textos fuente) la selección de textos como base del escrito (uno, varios o ninguno) y el momento de la revisión (durante o al finalizar el proceso).

Dentro del primer tipo de datos, se encuentran los instrumentos de mediación de la lectura y la escritura. Es posible suponer que el empleo de instrumentos mediadores de la lectura frecuentemente mencionados por ambos grupos de estudiantes como el subrayado y las anotaciones en los textos tiene incidencia relativa en el procesamiento inter e intratextual, ya que los datos

mostraron que los procedimientos mencionados son activados por estudiantes que han producido informes en los que se manifiesta selección inadecuada de la información; por lo tanto no garantizan por sí solos su efectividad ya que dejan aún pendiente el por qué y para qué se lee y con qué criterios se subraya o marca o anota lo que se considera contenido importante o pertinente.

Una de las estrategias que los estudiantes afirmaron emplear con menor frecuencia y solo por parte de algunos estudiantes de mayor nivel de conocimientos previos es la elaboración de esquemas como instrumento de mediación de la lectura. El análisis de esos materiales mediadores revela diferente nivel de especificidad y detalle; los más específicos y pormenorizados parecen haber incidido en un procesamiento intertextual más profundo del material bibliográfico, que es el que exige la actividad de síntesis discursiva, ya que la representación gráfica puede operar como organizadora del pensamiento a través de la cual los estudiantes aproximen, aunque no con plena conciencia, el conocimiento ya disponible e integren a él el nuevo material.

La elaboración de un plan para el texto como instrumento mediador de la escritura, si bien es mencionada por varios participantes -aun con diferentes niveles de conocimientos previos- muy pocos son los que adjuntan estos textos intermedios; los que lo hacen son aquellos que pertenecen al grupo de mayor nivel de información y han elaborado una mejor representación de la consigna. Otros estudiantes del mismo grupo y con una representación de la consigna adecuada o aproximada admiten que diagramaron mentalmente el informe a producir, pensando por anticipado la información a incluir en informe y el orden de presentación de los temas, lo que conduce a inferir que la intención era la exposición de la información de los textos consultados en lugar de transformarla en función del propósito de la tarea. La elaboración de un borrador como instrumento mediador de la escritura es mencionada por la totalidad de los estudiantes; si bien es considerada una estrategia adecuada, su utilidad depende de los procesos de revisión de los que es objeto. Si el producto final es una reproducción casi sin modificaciones de un borrador que evidencia problemas textuales y conceptuales, como se ha observado en varios de los sujetos de la muestra, se plantean dudas acerca de la efectividad de

este instrumento como medio de reelaboración de los contenidos y se desaprovechan las posibilidades que brinda la reescritura para mejorar la calidad del texto que se escribe.

Otro conjunto de datos, consistente en los enunciados verbales de los estudiantes y no susceptibles de verificación, tiene que ver con las fuentes principales de información, la alternancia entre lectura y escritura, la cantidad de veces que se leyó cada texto, la selección de textos como base del escrito y los procesos de revisión. La mayoría los participantes reconocieron que consultaron los textos de referencia además de recurrir casi en su totalidad a los apuntes de clase como fuentes principales de información. Sin embargo, tal como se señaló en el Capítulo 2, la comprensión de un texto depende de la activación y utilización del conocimiento previo del lector para organizar e interpretar nueva información y de la construcción de un modelo de situación, por lo que llama la atención que casi ninguno haya hecho alusión a los conocimientos previos sobre el tema; de ser así, no les hubiera sido posible producir un escrito, como lo hacen algunos estudiantes, en el que exhiben numerosas elaboraciones correctas y ausencia de errores conceptuales, en las que predomina el parafraseo y la integración adecuada de los contenidos tratados.

La escasa o nula referencia a conocimientos anteriores vinculados con el contenido del informe podría ser atribuible entonces a la escasa conciencia de los esquemas conceptuales ya disponibles sobre el tema, por lo que aparentemente los estudiantes no atinan a hacer el esfuerzo de actualizarlos o recuperarlos en situaciones en que sean de relevancia. En consecuencia, lo más probable es que esos conocimientos no se desencadenen automáticamente y que sea necesaria una orientación adicional por parte de los profesores para que sean activados y vinculados al nuevo material a aprender.

Aunque la mayoría de los participantes expresaron que alternan las actividades de lectura y escritura, lo que constituye una estrategia correcta, este solo hecho no garantiza la interpretación del nuevo material. La selección inadecuada de los contenidos de los textos fuente y la insuficiente relación e

integración de esos contenidos, tal como aparecen reflejadas en los productos escritos que elaboran algunos de los sujetos de la muestra, constituyen ejemplos de la escasa comprensión de los materiales bibliográficos.

De acuerdo a lo manifestado por todos los estudiantes, la lectura es una actividad permanente durante la realización de la tarea, pero es necesario apuntalar la interpretación correcta de los textos fuente para que no se vean afectados con errores conceptuales los documentos que escriben. Leer varias veces los materiales de lectura contribuye a activar los conocimientos previos relacionados con el tema de la consigna y a la selección de la información pertinente. Una adecuada representación de la tarea a realizar es la que da sentido y orientación a estos procesos en función de una meta o propósito que se pretende alcanzar. Es probable que una mejor comprensión de la tarea active los esquemas de conocimientos ya disponibles (con o sin conciencia), facilite la detección de conflictos o incongruencias entre ellos y la nueva información, permita la detección de errores de interpretación o lagunas en el conocimiento y promueva la reorganización y creación de nuevos esquemas conceptuales o vinculaciones entre los ya existentes. Difícilmente puedan tener lugar estos procesos si la lectura transcurre sin una dirección aunque sea aproximada del sentido que se ha atribuido a la tarea, tal como se especifica en la consigna.

Asimismo la mayoría de los sujetos declara haber seleccionado textos como base del escrito (uno o varios). Este procedimiento constituye una cuestión problemática para los estudiantes. En primer lugar, de hecho varios de ellos emplearon esta estrategia aun cuando no la mencionaron cuando conversaban sobre este aspecto en la entrevista o marcaron su respuesta en el Cuestionario 2. En segundo lugar, es necesario considerar si los textos seleccionados son pertinentes al trabajo. Aun así, la selección pertinente de uno o más textos como base del escrito, que ha sido considerada una estrategia adecuada, no supone necesariamente el despliegue de otras estrategias de lectura y escritura ajustadas ni la elaboración de un producto de calidad.

La revisión puntual y realizada principalmente durante el proceso de escritura, de acuerdo a lo expresado por los estudiantes, fue el enfoque

adoptado de manera predominante. Esto es probablemente lo que le ha impedido a los estudiantes obtener una visión de conjunto del informe que escribieron y efectuar los cambios necesarios para configurar su significado de manera clara y comunicable

Los comentarios precedentes se basan en la idea de que las estrategias de lectura y escritura son productivas siempre y cuando se elabore una clara representación de la tarea a realizar y se seleccione el material adecuado a esa representación; esta condición es ineludible para formular implícita o explícitamente un propósito que oriente los procesos tanto de comprensión como de producción de textos en base a un eje organizador de la información. Todo parece indicar que estudiantes de mayor nivel de información previa, a partir de una adecuada representación de la consigna, han apelado a las estrategias de elaboración de esquemas y de un plan para el texto, además de las otras que son de empleo común a todos los participantes. Los de menor nivel de conocimientos previos o no declaran el uso de estas estrategias o, aun declarándolas, no se encuentra el producto de esta actividad entre los materiales que adjuntan, lo que impide constatar que efectivamente la realizaron.

La diferencia entre unos y otros radica entonces en el nivel de procesamiento, profundo/superficial, del material. La información empírica hizo evidente que los primeros fueron más capaces de autorregular su desempeño, desplegando las operaciones de la síntesis discursiva al trabajar con dos o más fuentes y empleando estrategias eficientes de integración intertextual; proceso que se correspondería con un procesamiento profundo y conlleva la reestructuración del propio pensamiento. Los segundos parece que recurrieron a la estrategia más simple de decir el conocimiento el cual involucra poco procesamiento o integración intertextual como, por ejemplo, elaborar un listado de los textos fuente incluyendo las ideas principales de cada uno de ellos o el empleo de un texto fuente como marco o esqueleto que fue decidido desde el comienzo de la tarea, replicando su estructura e incorporando luego la información de los otros textos fuente.

De manera que el estudio permitió detectar una tendencia a la vinculación entre los conocimientos previos de los estudiantes y su representación de la tarea con las estrategias de que pusieron en juego para realizarla. Asimismo, respondió a la expectativa de obtener información empírica que sustentara la idea de que sujetos con mayor nivel de información antecedente manifiestan una tendencia a apelar a estrategias más productivas para la resolución de la tarea en base a una más ajustada representación de la misma.

Resultados que están en línea con los de las investigaciones de Keondou *et al.* (2003) y Vrugt y Oort (2008) quienes revelaron que nociones incompletas, equivocadas o inseguras respecto de un tema pueden interferir el proceso de aprendizaje a través de la lectura y que estudiantes que poseen conocimientos fragmentados y que carecen de marcos conceptuales bien integrados emplean estrategias de lectura superiores de procesamiento de la información. Strømsø (2003) encontró que estudiantes más avanzados se beneficiaban con la lectura de textos fuente en tanto que los menos avanzados frente a la misma situación de lectura, presentan dificultades y confusiones. Bråten y Samuelstuen (2004) dedujeron de los resultados de sus investigaciones que si bien los propósitos de la lectura influyen en el tipo de procesamiento estratégico, esa influencia es moderada por los conocimientos previos de los estudiantes acerca del tópico del texto. Mateos y Solé (2009) mostraron en su estudio que sujetos más experimentados emplearon estrategias recursivas frente a una tarea de lectura y escritura, en tanto que los menos experimentados recurrieron a estrategias secuenciales más simples.

Respecto del empleo de materiales intermedios, en el estudio Piolat (1999) se encontró que estudiantes que elaboraron borradores para escribir un ensayo lograron una calificación positiva en la versión final del ensayo. Hagen (2014) puso de manifiesto que los estudiantes que tomaron notas espontáneamente para escribir un texto argumentativo revelaron un procesamiento más profundo tanto intra como intertextual. En el caso del estudio que se presenta en la tesis, el efectos de la elaboración de textos intermedios se observó solo en estudiantes de más alto nivel de información previa y solo en el caso de

elaboración de esquemas y planes de texto, pero no en relación a la redacción de borradores.

En relación a las formas de emplear los textos fuente los resultados son en parte compatibles con los de Nash *et al.* (1993) y Segev-Miller (2007), ya que en sus investigaciones encontraron casos de estudiantes que seleccionaron un texto a partir del cual elaborar el informe intentando de adecuar la información provista por los otros textos al que eligieron en primer lugar, con las consecuencias que este comportamiento tiene para el procesamiento profundo/superficial de los textos. Este modo de proceder se puso en evidencia, en la tesis que se expone, principalmente entre estudiantes de menor nivel de información previa.

Considerando la selección de información Schellings y Broekkamp (2011) encontraron que los profesores y los estudiantes de su estudio diferían en la identificación de los puntos importantes del texto que leían; hecho que se atribuyó a la escasa reflexión de los estudiantes acerca de objetivos de la tarea, tal como se ha señalado que ocurría sobre todo entre los estudiantes de menor nivel de conocimientos previos que se informa en esta tesis.

Al considerar el tipo de texto, la investigación de Torrance (1996) puso de manifiesto que estudiantes universitarios a quienes se solicitó escribir un ensayo, en tanto el género les resultaba familiar, dedicaron la mayor parte de la tarea a explorar el contenido y a generar el texto. Estos resultados marcan una diferencia con los resultados del estudio que se presenta en esta tesis, dado que los estudiantes involucrados en la investigación carecían de experiencia en la producción del tipo de texto solicitado.

Si bien se puede decir que se observan resultados concurrentes, es necesario considerar que las investigaciones mencionadas no han tomado en consideración las vinculaciones entre las estrategias de lectura y/o de escritura y la representación de la consigna, como sí lo hacen Many *et al*. (1996), quienes mostraron cómo la interpretación de la tarea de sus estudiantes en torno a una tarea de leer para escribir determinó en gran medida el conjunto de las estrategias que emplearon para tratar los materiales de referencia que

leyeron y los textos que escribieron; aunque no informan sobre diferencias en nivel de conocimientos previos de los sujetos.

1.3. Estrategias de lectura y escritura y calidad del producto final

La importancia de detectar las estrategias que los participantes desplegaron para resolver la tarea radica en la posibilidad que brinda para interpretar los datos recabados en relación a la calidad de los textos que produjeron. En relación a ello se propuso como tercer objetivo explorar y aportar evidencias sobre la posible vinculación entre la representación de la tarea y los conocimientos previos de los estudiantes con las características del texto final resultante, considerando las estrategias de producción activadas. Se supuso que estudiantes con mayor nivel de conocimientos previos sobre el tema, al construir una representación más adecuada de la consigna y al movilizar estrategias más productivas de lectura y escritura, elaborarían un producto de mejor calidad.

El nivel de procesamiento más profundo llevado a cabo por los estudiantes con mayor nivel de información previa sobre el contenido se ha reflejado en informes en los que evidencian un más alto grado de integración intra e intertextual. Estos presentan información integrada y reelaborada, organizada en torno a un eje estructurador explícito específico o genérico con predominio del parafraseo, con inclusión de todas o algunas ideas principales correctamente entendidas y ninguna o algunas pocas elaboraciones erróneas.

El nivel de procesamiento más superficial llevado a cabo por los estudiantes con menor nivel de información previa se ha reflejado en informes en los que se evidencian escasa integración tanto intra como intertextual. Estos se caracterizan por presentar la información de manera yuxtapuesta con predominio de la copia literal o casi literal sin que se observe la formulación de un eje organizador de los contenidos que se desarrollan, incluyen escasas ideas principales correctamente entendidas de los textos consultados y abundantes elaboraciones erróneas.

De acuerdo a estos resultados, se puede sostener que se encontró una tendencia a la vinculación entre la representación de la consigna y los

conocimientos previos de los estudiantes con las características del texto final resultante, considerando las estrategias activadas. Asimismo, se obtuvo evidencia acerca de una tendencia a elaborar un producto final de mejor calidad debido al empleo de estrategias adecuadas, derivadas de una mejor representación de la consigna construida por estudiantes con mayor disponibilidad de conocimientos previos sobre el tema.

Estos resultados son en parte concurrentes con los de Lenski y Johns (1994) quienes encontraron vinculación entre los patrones de investigación que desplegaron los estudiantes de su estudio y el producto que lograron producir, pero en este estudio no se administraron medidas para establecer el nivel de conocimientos previos de los sujetos.

En cambio, Eigler, Jechle, Merziger y Winter (1995), demostraron que estudiantes con un nivel más elevado de conocimientos previos sobre el que escribían, incluyeron más información y la presentaron más integrada que el grupo de menos nivel de conocimientos previos. Mateos y Peñalba (2003), encontraron diferencias significativas en un resumen escrito por estudiantes cuarto año de una carrera de grado, en relación a los de primer año. Al estudiar las tareas de procesamiento durante la realización de tareas híbridas por estudiantes secundarios y su relación con los productos obtenidos, Mateos *et al.* (2014) encontraron que en general patrones de procesamiento más reproductivos se correspondían con síntesis incorrectas con pocas integraciones, en tanto que patrones más elaborativos se correspondían con síntesis de más alta calidad con mayor número de integraciones.

Al estudiar las estrategias de procesamiento intertextual de estudiantes universitarios para producción de una síntesis, Segev-Miller (2007) encontró que los participantes emplearon una variedad de estrategias de información intertextual tanto conceptuales, como retóricas y lingüísticas. En el estudio que se presenta en esta tesis, esas estrategias se observaron solo en estudiantes de alto nivel de información previa.

Si bien las investigaciones mencionadas ponen de manifiesto relaciones entre nivel de conocimientos previos, estrategias de lectura y escritura y la calidad del producto, o entre estas dos últimas, no establecen vinculaciones entre éstas y la representación de la consigna.

No puede dejar de reconocerse, sin embargo, que quizás la calidad del producto final dependa asimismo de otros factores vinculados a las condiciones de producción a las que los estudiantes refirieron en las entrevistas. Uno de ellos es la administración del tiempo; la totalidad de los participantes de la muestra expresaron que debido a otras actividades obligatorias importantes desde el punto de vista académico, expresaron que el trabajo había sido iniciado en la semana previa a la fecha de entrega y no le habían dedicado el tiempo previsto en la consigna. Además afirmaron que la lectura del material bibliográfico, por su extensión y complejidad, les insumió un período considerable, menoscabando el que hubiera sido necesario para escribir el informe solicitado. Otro de los factores refiere a la demanda de producción individual, situación que, según lo expresaron, les provocaba cierta inseguridad, dado que la rutina en la universidad es el trabajo en grupos, que al modo de ver de los sujetos les brinda un contexto de mayor confianza.

2. Profesores, estudiantes y representación de la consigna: grados de aproximación

En relación a esta cuestión se enunció como primer objetivo aportar evidencias sobre la representación de distintos profesores sobre las características de una determinada tarea académica y sus expectativas en relación a los procesos de pensamiento que intentaron promover y los resultados que esperaban obtener mediante la realización de la misma por los estudiantes. Se supuso que se manifestaría algún grado de diferencia entre los profesores sobre el modo de concebir la tarea y los procesos cognitivos que éstos pretendieron movilizar.

El estudio permitió advertir que la coincidencia en la forma de entender la consigna por parte de los profesores es parcial. Se manifestaron acuerdos completos en algunas de las dimensiones en tanto que en otras se observaron diferentes grados de divergencia. El acuerdo se apreció en tres dimensiones: el propósito del escrito, el sentido de la tarea, los temas a desarrollar, la posición enunciativa (sobre todo en la primera entrevista), y los destinatarios del escrito, especialmente en la segunda entrevista. Asimismo se observaron acuerdos respecto de los criterios de evaluación aunque en la primera entrevista; en la

segunda, uno de los profesores expone una visión más limitada ya que los restringe a solo dos.

Diferencias se detectaron en relación a las dificultades de los estudiantes para realizar la tarea en la primera entrevista, en la medida en que los dos docentes mencionan aspectos disímiles, manifestándose mayores coincidencias en la segunda entrevista y divergencias también relacionadas con el tipo de texto a escribir, explicitado por solo uno de los docentes. Las discrepancias centrales radican en el reconocimiento de la función de la escritura como herramienta de transformación conceptual, lo que revela una posición más cercana a activar procesos cognoscitivos complejos por parte de uno de los profesores, frente a la posición de otro de los profesores que parece más próxima a la valoración del producto final como al control de lo aprendido.

Es posible advertir las posibles consecuencias en el trabajo de los estudiantes de las diferencias de la representación de la consigna elaborada por los profesores. Estas pueden haber impregnado y matizado la respetiva construcción por parte de los alumnos, orientando sus esfuerzos cognitivos en un sentido más positivo o más negativo en relación a la meta final. Aunque es poco esperable una coincidencia total en la visión de la tarea y su modo de encararla, vale la pena poner de relieve las derivaciones de estos distintos puntos de vista en los contextos instruccionales, donde estas actividades tienen lugar muy frecuentemente pero en raras ocasiones se tornan estos hechos objeto de reflexión por los responsables de los diseños didácticos, pero que sin embargo pueden tener importante efecto en la evaluación, la cual refleja el rendimiento académico de los estudiantes y, finalmente, la acreditación del curso.

Como segundo objetivo se formuló explorar el grado de acuerdo entre las expectativas de los profesores respecto de las características y exigencias de la tarea y la representación que de éstas elaboraron los estudiantes. Se esperaba encontrar diferencias más o menos marcadas entre profesores y estudiantes; es decir, discrepancias o acuerdos entre las expectativas de los profesores respecto de las características y exigencias de la tarea requerida y

la forma en que los estudiantes se la representaron.

Acuerdos en el requerimiento de la consigna de atender a los destinatarios del escrito, de demostrar conocimientos adquiridos como propósito, de evaluación como sentido de la tarea (sobre todo antes de su ejecución) y las dificultades para la elaboración del informe (principalmente después de realizada). Acuerdos parciales respecto de los criterios de evaluación y el propósito de aprender los contenidos de la materia, en tato no se manifestó una tendencia clara respecto a la posición enunciativa que los estudiantes debían asumir como productores del informe. Diferencias en cuanto al propósito de convencer a una audiencia (que es destacado por unos pocos estudiantes), los temas a desarrollar y el tipo de texto a escribir.

De acuerdo a los datos registrados, en la representación de la consigna por profesores y estudiantes se apreciaron acuerdos, más o menos completos en algunas de las dimensiones de la consigna en tanto en otras no se observó una tendencia definida. Los datos permitieron responder a las expectativas planteadas según la cual era posible detectar coincidencias y discrepancias entre las expectativas de los profesores respecto de las características y exigencias de la tarea y la representación que de éstas elaboraron los estudiantes, algunas más acentuadas que otras. Los acuerdos se basan en la consideración de los destinatarios del escrito, el propósito de demostrar conocimientos y el sentido de evaluación atribuido a la tarea. Entre los desacuerdos más acentuados, pueden mencionarse la ausencia del propósito de convencer a la audiencia, el desarrollo de habilidades profesionales como el sentido de la tarea, formular solo algunos de los temas a tratar en el informe, no considerara la claridad y precisión conceptual, a la justificación de enunciados y a las pautas formales como criterios de evaluación.

Estos resultados están en consonancia con los de Flower (1990) quien encontró variaciones en la interpretación de una misma consigna entre profesores por un lado y profesores y estudiantes por otro. Del mismo modo, son compatibles con los resultados de los estudios de Ruth y Murphy (1988) y de Nelson (1990), en los que se informa de variabilidad de la representación de una misma consigna elaborada por distintos estudiantes.

Son asimismo son compatibles con los resultados de la investigación de Arnoux *et al*. (2003), quienes informaron que estudiantes de distintos antecedentes académicos debidos a modelos pedagógicos diferenciales interpretaron y resolvieron de manera diferente una misma consigna. Así como en el estudio de Vázquez y Miras (2004) quienes encontraron una gama de representaciones diferentes de una misma consigna en estudiantes universitarios (entre muy adecuadas a inadecuadas) y que esas diferencias estaban asociadas al nivel de rendimiento de los alumnos.

Aunque los resultados expuestos en este capítulo son coherentes con los estudios mencionados, en ninguno de ellos se realizó una medida de nivel de información previa de los estudiantes, aspecto de relevancia en esta tesis.

3. Contribuciones del estudio

La principal contribución del estudio radica en que presenta un problema aun relativamente poco investigado en los contextos universitarios, y en particular en los contextos universitarios latinoamericanos. Las indagaciones llevadas a cabo en las últimas décadas se han centrado principalmente en el análisis de los documentos que los estudiantes elaboran señalando principalmente los problemas textuales que se manifiestan en ellos. También ha sido de interés el estudio sobre las estrategias de lectura y de escritura que activan los estudiantes y, en mucha menor medida, sobre las representaciones de las consignas que elaboran profesores y estudiantes en el marco de las tareas académicas.

Cualquiera sea el caso, las investigaciones se han abocado el tratamiento independiente de estas variables sin que se intentara un estudio en profundidad de la interacción entre los mismos. Las aportaciones del estudio que se presenta en esta tesis tiene el valor de plantear la problemática de la lectura y la escritura en la universidad, no solo desde la perspectiva de los productos terminados que los estudiantes elaboran, ni solo desde el de las estrategias que espontáneamente los estudiantes despliegan para lograr elaborar esos productos. Se trata de un estudio que da cuenta de los vínculos complejos entre procesos y productos incorporando al mismo tiempo las

configuraciones mentales de los docentes que asignan tareas híbridas de lectura y escritura y el modo en que los estudiantes interpretan, perciben, se representan y resuelven esas tareas. El análisis realizado respecto de la representación que construyen profesores y estudiantes muestra de manera singular los desacuerdos que pueden manifestarse entre las expectativas de los primeros al concebir la tarea y los modos en que los segundos la encaran y concretan.

Otra contribución del estudio radica en que muestra la distancia que puede ponerse de manifiesto entre las estrategias que los participantes dicen que emplean o que creen emplear para resolver tareas híbridas de lectura y escritura y a las que efectivamente recurren, las cuales son las que tienen verdadero impacto en los textos que producen. En este sentido, el estudio pone en evidencia la necesidad de indagar el grado de conciencia metacognitiva de los participantes y las posibilidades de autorregulación de su comportamiento lector y escriturario.

Al contrastar los datos obtenidos después de la realización de la tarea fue posible advertir algunas contradicciones entre los datos de las entrevistas, lo registrado en los cuestionarios y los materiales que acompañaron los sujetos participantes: respuestas en las entrevistas que no están marcadas como opciones en los cuestionarios o a la inversa; materiales que no muestran en todos los casos las estrategias que dicen emplear o que muestran estrategias empleadas pero no declaradas.

Respecto de estos datos corresponde diferenciar el proceso involucrado en la evocación o reconstrucción a través del relato verbal de una tarea realizada como ocurre en las entrevistas, del involucrado en el reconocimiento o identificación como es la situación en los cuestionarios. Es probable que el hecho de disponer de las opciones que estaban escritas en el instrumento, haya conducido a los estudiantes a marcar una opción que consideraron como la mejor o la que mejor reflejó lo que efectivamente realizaron, aunque no disponían de una categoría para mencionarla. Asimismo es probable que hayan tratado de ofrecer una buena imagen de sí mismos, optando por una respuesta o alternativa de lo que se esperaba que hicieran. Del mismo modo se

puede conjeturar que los estudiantes tienen escasa conciencia de las estrategias de lectura y escritura que emplean o que emplearon para la producción del escrito que se les solicitó.

En consecuencia, es posible que los sujetos no mencionan todas las estrategias que emplean por la ausencia de conocimiento declarativo y que es sensato esperar una conciencia parcial de las estrategias que emplean y una explicitación gradual de las mismas, sobre todo teniendo en cuenta que en la universidad no es habitual promover la reflexión sobre los aspectos procedimentales (tematizarlos, tornarlos en objeto de análisis y denominarlos) involucrados en la comprensión y producción de textos.

Cabe tomar en consideración asimismo, como lo mostró este estudio, que el conocimiento declarativo no desencadena automáticamente una conducta apropiada frente a la tarea sino que ésta depende también de la activación de habilidades metacognitivas, que pueden ser implícitamente ejecutadas y así es muy probable que los sujetos omitan referir a unos procedimientos de los cuales no son totalmente conscientes.

Puede asimismo considerarse una contribución relevante la creación de dimensiones que podrían ser de aplicación para el análisis de los comportamientos y desempeños tanto de docentes como estudiantes, ya que son susceptibles de ser adoptadas o adaptadas en futuras investigaciones o en diferentes contextos de práctica educativa.

4. Limitaciones del estudio

El tamaño reducido de la muestra requiere de mucha precaución en la interpretación de los resultados. El tamaño reducido de la muestra puede plantear dudas acerca de la posibilidad de generalizar estos resultados a una población más amplia.

Otras limitaciones que pueden señalarse es, en primer lugar, la de recabar información a través de informes verbales. Las entrevistas y cuestionarios administrados antes y después de la tarea son restringidos si se pretende acceder mediante la investigación al proceso de interpretación y producción de

textos mientras éstos acontecen en tiempo real. Pero los cuestionarios posteriores a la actividad se administraron inmediatamente después de realizado el trabajo, lo que permitió obtener datos más confiables sin que estuvieran sujetos a las distorsiones de la memoria, siempre teniendo en cuenta que los resultados reflejan las percepciones de los estudiantes sobre su propia actividad estratégica.

En segundo lugar, dado que la tarea constituía un parcial domiciliario no fue posible observar los procesos a medida que éstos ocurrían. Se trató atender a esta condición mediante el análisis de las respuestas en las entrevistas respecto de las estrategias que los participantes afirmaron que emplearon y de los materiales intermedios que produjeron mientras realizaban la tarea. Mediante el escrutinio de las verbalizaciones en las entrevistas y de las notas, esquemas, planes de texto, borradores, se pretendió reconstruir el proceso llevado a cabo, intentando dar sentido a los datos mediante la comparación sistemática intra e intercasos, se apeló a la triangulación de los datos de los procesos con los datos de los productos y se combinaron diferentes sistemas de análisis realizados en diferentes momentos de la indagación.

En tercer lugar, se analizó la consistencia de las estrategias al indagar las anticipadas antes de la tarea con las declaradas al finalizar la misma y efectivamente empleadas en su resolución. Este procedimiento constituyó un medio valioso para investigar la conciencia metacognitiva lectora y escrituraria de los participantes.

5. Agenda para futuras investigaciones

Las conclusiones que se han formulado permiten derivar algunas sugerencias para futuras investigaciones. Entre ellos pueden puntualizarse, por una parte, la de extender este estudio a otros sujetos, medios sociales y ambientes institucionales, incorporando al mismo tiempo sujetos de diferentes géneros, grupos etarios, otro tipo de textos y otros contenidos sobre los cuales leer y escribir y diseñar estudios correlacionales o experimentales que impliquen mayor control de variables -siempre y cuando las condiciones de las instituciones educativas lo hagan posible-.

También puede ser de interés indagar los recorridos de la construcción de la representación de una consigna de lectura y escritura y sus modificaciones en el transcurso de la realización de la tarea, recurriendo o generando para ello una secuencia didáctica prolongada que haga posible un seguimiento pormenorizado con instancias de exploración frecuentes a través de diferentes procedimientos: verbalizaciones de los sujetos en sesiones de pensamiento en voz alta, informes retrospectivos, diarios de escritura, entrevistas.

Otro tópico relacionado posible de investigar es el proceso mediante el cual los profesores elaboran las consignas de lectura y escritura que presentan a los estudiantes, los parámetros que consideran de importancia en su formulación y el grado de conocimiento que tienen de las reales posibilidades de los resolución por parte de los alumnos.

Asimismo, profundizar en el estudio del significado y el sentido que profesores y estudiantes atribuyen a las tareas de lectura y escritura, aspecto éste que se vincularía, además, al estudio de las modalidades que permiten aproximar las perspectivas que profesores y estudiantes adoptan frente a una misma tarea.

Dadas las dificultades evidenciadas por los estudiantes en la elaboración del discurso solicitado en la consigna, sería conveniente profundizar en el desarrollo de una línea de investigación que analice el impacto de programas de intervención que contemplen la enseñanza explícita de producción de síntesis discursivas en las condiciones naturales del aula universitaria, en vistas al desarrollo de habilidades académicas en la universidad.

6. Implicancias educativas

El haber centrado el estudio en condiciones educativas naturales presenta la ventaja de arrojar resultados que pueden ser significados por los docentes interesados en la mejora de las prácticas educativas y en las de la lectura y escritura en particular. Si bien los resultados de ninguna investigación son transferibles directamente a la práctica, las conclusiones de este tipo de estudio, en tanto se asemejan a las situaciones institucionales auténticas de enseñanza y aprendizaje, permite a los profesores reflexionar acerca de sus

propias prácticas docentes en relación a las propuestas de tareas de lectura y escritura, advertir las ventajas y desventajas de los diseños instruccionales que implementan e introducir modificaciones en pos de un mejor aprovechamiento de recursos didácticos para promover aprendizajes significativos.

Por otra parte, si la lectura de fuentes bibliográficas numerosas y diversas para ejecutar aceptablemente una actividad de síntesis discursiva tiene efectos positivos en el desarrollo del conocimiento, los resultados de este estudio promueven la reflexión sobre la conveniencia de seleccionar cuidadosa y criteriosamente el material de lectura, configurando espacios en las aulas universitarias para favorecer la activación de esquemas de conocimientos previos de los estudiantes e integrar los nuevos a su estructura cognoscitiva.

Al respecto parece conveniente y posible proveer de ayudas pedagógicas en el transcurso de la actividad. Éstas pueden consistir en brindar a los estudiantes guías de lectura con control posterior de las respuestas en el aula, guías que impliquen procesos complejos como identificación de información particular, elaboración de relaciones (por semejanza o contraste) entre ideas o autores, elaboración de inferencias a partir de lo leído, formulación de preguntas que la lectura del o los textos plantean (en términos de dudas o de nuevos interrogantes suscitados por el material), contrastación de los aspectos teóricos conceptuales con experiencias particulares de los lectores.

Otro tipo de ayuda puede provenir de clases o segmentos de clases dedicadas a la lectura compartida y orientada por los profesores de fragmentos complejos de algunos textos. Este procedimiento permitiría que se pongan de manifiesto los conocimientos previos de los estudiantes como así también las ideas que han construido o van construyendo a partir de la lectura de los textos fuente, dando oportunidad para su revisión, reajuste, reinterpretación, corrección. Puede consistir en preguntas formuladas por los profesores pero también por los estudiantes, o construcciones conjuntas entre docentes y pares, que permiten sostener el discurso dentro del marco de los tópicos esenciales y críticos que deben ser incluidos en los informes. Si los textos fuente ofrecen enfoques complementarios, resultará productivo ayudar a diferenciar la información novedosa que cada uno ofrece, que sea pertinente

recuperar según el propósito de la consigna, descartando la que se percibe como redundante o repetida.

Los resultados del estudio estarían indicando, asimismo, que no resulta suficiente elaborar cuidadosamente una consigna y explicarla con más o menos detalle al comienzo de la tarea, sino que quizás sea necesario anticipar otras instancias de discusión, explicación y orientación mientras se va cumplimentando durante el período dedicado a ello.

En este sentido sería favorable un proceso de seguimiento, contemplando momentos de las clases a la supervisión de la tarea que se va realizando, incluyendo actividades, de frecuencia semanal, tales como plantear las dudas que se presentan a la resolución de la tarea y construir modos de resolución conjuntamente con los pares, leer en voz alta fragmentos escritos de los informes que se van elaborando y apreciar el grado de ajuste o desajuste de la representación que se ha construido de la consigna y del grado de comprensión de los materiales de referencia, mostrar posibles modos de estructurar el informe en base a elaboraciones ya realizadas por estudiantes que hayan avanzado en el trabajo, mostrar ejemplos de escrituras de partes del informe (por ejemplo, la introducción), tomados de trabajos en progreso, mostrar ejemplos de modos de mejorar la escritura de enunciados o párrafos escritos que no se adecuan a las convenciones del lenguaje escrito y los aspectos formales del discurso académico.

Se trata éstas de un conjunto de sugerencias, entre otras posibles, que sería necesario flexibilizar según el punto en que se encuentre el desarrollo de la tarea. La previsión de actividades de este tipo favorecería que los estudiantes iniciaran a la tarea con un mayor margen de tiempo en lugar de posponerla por priorizar otras actividades académicas, advertir los problemas o dificultades reales que se pueden presentar como obstáculos a su cumplimiento, administrar los recursos disponibles más razonable y equilibradamente, advirtiendo la necesidad de prever momentos de lectura/escritura, reescritura y revisión, encontrar en el aula un contexto de consultas más seguro y sistemático que el ofrecido por las ocasionales tutorías o incidentales preguntas

a los compañeros y superar la ansiedad que provoca la producción individual de un texto complejo.

Además, es posible también repensar las tareas que se asignan, el nivel de complejidad implicado en ellas, reconociendo las posibilidades y obstáculos que presentan a las reales capacidades de los alumnos y, a partir de ellas, promover avances con guías adecuadas. Los datos recabados para esta tesis parecen coincidir con los resultados de otras investigaciones las cuales indican que el diseño de tareas de escritura con fines de evaluación que se asemejan a las escrituras profesionales, no parece tener siempre el efecto buscado. Aun cuando se proponga una situación ficticia, parece que los estudiantes definen igualmente la actividad como un trabajo cuyos únicos destinatarios son los profesores, a pesar de los esfuerzos de los mismos por crear una situación de escritura en apariencia auténtica recurriendo a la simulación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afflerbach, P. (2000). Verbal reports and protocol analysis. En Kamil, M.; Mosenthal, Pearson, P. y Barr, R. (Eds.) *Handbook of Reading Research* (pp.163-180).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Alcorta, M. (1996). The role of rough drafts in written text production: The transition from a "self-directed" text to a text "geared for others" En Rijlaarsdam, van den Bergh, G y Couzijn, M. (Eds.) *Theories, Models and Methodology in Writing Research* (pp.339-348). Amsterdam: Amsterdam Univesity Press.

Alcorta, M. (2006). Estudio genético de las capacidades de escritura. *Signo y Seña. Procesos y Prácticas de Escritura en la Educación Superior* (pp.33-46). Buenos Aires, Argentina: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Alexander, P y Jetton, T. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. En Kamil, M. Mosenthal, L., Pearson, P y Barr, R. *Handbook of Reading Research* (pp. 285-310).Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Allal, L. (2000). Metacognitve regulation of writing in the classroom. En Camps, A. y Milian, M. (Eds.) *Metalinguistic activity in learning to write* (pp. 145-166).Amsterdam: Amsterdam University Press.

Alvarado, (2000). *Estrategias de enseñanza de la lengua y la literatura. Quilmes:* Universidad Nacional de Quilmes.

Anderson, R. C. (1978). *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, *53 (4),* 577 – 596.

Arnoux, E., Bentivegna, D., Di Stefano, M., Martínez, A., Niro, M., Nogueira, S., Pereira, C., Speranza, A., Valente, E., (2009). *Pasajes. Escuela Media/Universidad. Propuestas en torno a la lectura y la escritura.*Buenos Aires, Argentina: Biblos.

Arnoux, E.; Nogueira, S. y Silvestri, A. (2003). Tradición pedagógica y elección de género: la integración de fuentes en alumnos de nivel secundario. *Cultura y Educación 15,* 59 – 79.

Bartlett, E. (1982). Learning to revise: some component processes. En Nystrand, M. (Ed.) *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse* (pp.345-363). Chicago, IL: Academic Press.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Buckingham: Open University Press

Bean, Th. (2000). Reading in the content areas: Social constructivist dimensions. En Kamil, M., Mosenthal, L., Pearson, P. y Barr, R. *Handbook of Reading Research* (pp. 629-644). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Beck, I. (1996). El mejoramiento de la práctica mediante la comprensión de la lectura. En Resnik, L. y Klopfer. L (Comp.) *Currículo y cognición* (pp. 65-104). Buenos Aires: Aique.

Benvegnu, M. A; Galaburri, M. L., Pasquale, R. y Dorronzoro, M. I. (2001) ¿Por qué ocuparse de la lectura y la escritura en la universidad? *La lectura y la escritura como prácticas académicas universitarias*. Recuperado de www.unlu.edu.ar/inicio.htm

Bereiter, C. y Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bracewell, R. (1994). Withered wisdom: a reply to Dobrin. En Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on Research Methodology* (pp. 290-294). Thousand Oaks, CA: Sage.

Bråten, I. y Samuelstuen, M. (2004). Does the Influence of Reading Purpose on Reports of Strategic Text Processing Depend on Students' Topic Knowledge? *Journal of Educational Psychology,Vol.96, 2,* 324–336.

Bridwell-Bowles, L. (1991). Research in composition: issues and methods. En Lindemann, E. y Tate, G. (Eds.) *An Iintroduction to Composition Studies* (pp. 94-117). New York: Oxford University Press..

Camps, A. (1994). *L'enseyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.

Camps, A. (2007). Comunicar en contextos científicos y académicos. En Montserrat (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*(pp.13-16). Barcelona, España: Graõ.

Camps, A. y Castelló, M. (2013).La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, Vol.11 (1), 17-36.

Carey, L. J. y Flower, L. (1989). Foundations for creativity in the writing process. En Glover, J. A., Ronning, R. y Reynolds, C. R. (Eds.) *Handbook of Creativity* (pp. 275-290). New York: Plenum Press.

Carlino, P. (2005).*Escribir, leer y aprender en la Universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2013a). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol. 18,* 355-381

Carlino, P. (2013b). *Leer y escribir para aprender en las diversas carreras y asignaturas de los IFD que forman a profesores de enseñanza media: concepciones y prácticas declaradas de los formadores de docentes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Carrel, P. (1983). Some issues in studying the role of schemata, or background knowledge in second language comprehension. Paper presented at 1983 TESOL Convention, Toronto, Canadá.

Cassany, D. (1995). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D.(1998). Construir la escritura. Barcelona, España: Paidós.

Cassany, D. y Castelló, M. (1997). Textos acadèmics. *Articles 13,* 5-9.

Castelló, M (2002). De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura. *Revista Signos35 (51 – 52),* 149 – 162.

Castelló, M. (1999). El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord*.) El aprendizaje estratégico* (pp. 197-218). Madrid, España: Santillana.

Castelló, M., Mateos, M., Castells, N., Iñesta, A., Cuevas. I. y Solé, I. (2012).Academic Writing Practices in Spanish Universities. *Electronic Journal of Educational Psychology (1)2,* 569-590.

Cunningham, J. y Moore, D (1990).El confuso mundo de la idea principal. En Baumann, J. (Ed.) *La comprensión lectora* (pp. 13-28). Madrid: Aprendizaje Visor.

DiPardo, A. Stimulated recall in research on writing: an antidote to “I don’t know: it was fine” (163-184. En Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking About*

Dobrin, D. 1994 Whiter Wisdom? En Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on Research Methodology* (pp. 275-289). Thousand Oaks, CA: Sage.

Eigler, G., Jechte, T., Merziger, G, y Winter, A. (1995). Writing and knowledge: Effects and re-effects. *European Journal of Psychology of Education VI (2)*, 225 – 232.

Emig, J. (1977). Writing as a Mode of Learning. *College Composition and Communication 28*, 122-128.

Erickson, A. y Kintsch, W. (1995). Long - term working memory. *Technical Report.* Institute of Cognitive Science. University of Colorado: Boulder.

Erickson, F. (1989).Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La Investigación en la Enseñanza, II. Métodos Cualitativos y de Observación* (pp. 195-296). Barcelona, España: Paidós

Farris, Ch. (1987). Current composition: beyond process vs. product. *English Journal76(6),* 28:34.

Fernández, G. y Carlino, P. (2010). ¿En qué se diferencian las prácticas de lectura y escritura de la universidad y las de las escuelas secundarias? *Lectura y Vida*, 7-19.

Ferrater Mora, J. (1980). *Diccionario de Filosofía*. Buenos Aires: Sudamericana

Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Fitzgerald, J.(1987).Research on revision in writing. *Review of Educational Research 57 (4),* 481-506.

Flower, L. (1990).The role of task representation in reading-to-write. En Flower, L., Stein, Ackerman, V., Kantz, M., McCormick, K. y Peck, W. *Reading to write*: *exploring a cognitive y social process* (pp. 35-75). New York: Oxford University Press.

Flower, L. y Hayes, J. (1996). La teoría de la redacción como proceso cognitivo. En *Textos en contexto* (pp. 74-119). Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Fraga, C., Perea, C: y Portno, G. (2007). Glosario. En Sautu, R. (Comp.) *Práctica de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa – Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas* (pp. 359-381). Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

Gallart, M. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En Forni, F.; Gallart, M. y Vasilachis de Gialdino, I..*Métodos Cualitativos II. Las Prácticas de la Investigación* (107-152). Buenos Aires, Argentina: Centro Editor de América Latina.

Goldman, S; Golden, R. y Van Den Broek, P. (2007). ¿Por qué son útiles los modelos computacionales de comprensión de textos? *Revista Signos*, *40 (65),* 545 -572.

Goodman, K. (1996). Los procesos de lectura y escritura. *Textos en Contexto 2*. Buenos Aires, Argentina: Asociación Internacional de Lectura.

Graham, S. y Harris, K. R. (1996). Self-regulation and strategy instruction for students who find writing and learning challenging.En Levy, M. y Ransdell, S. *The Science of Writing: Theories, Methods, Individual Differences, and Applications*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Graham, S. y Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review, Vol. 81, 4,* 710-745

Greene, S. y L. Higgins (1994). “Once upon a time”: the use of retrospective accounts in building theory in composition. En Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking about writing. Reflections on Research Methodology* (pp. 115-140). Thousand Oaks: CA: Sage.

Guterman, E. (2003). Integrating written metacognitive awareness guidance as a “psychological tool” to improve student performance. *Learning and Instruction 13-6,* 633-651.

Hagen, Å; Braasch, J. y Bråten, I. (2014). Relationships between spontaneous note-taking, self-reported strategies and comprehension when reading multiple texts in different task conditions. *Journal of Research in Reading Vol. 37,* 141-157.doi: 10.1111/j.1467-9817.2012.01536.x

Hayes, J. (2012). Modeling and remodeling writing. *Written Communication 29(3),* 369–388.doi: 10.1177/0741088312451260

Hayes, J. y Flower, L. (1980).Identifying the organization of writing process. En Gregg, L. W. y Steinberg, E. R. (Eds.) *Cognitive processes in writing* (pp. 4-30). Hillsdale, N. J: Erlbaum.

Hayes, J. y Nash, J (1996). On the nature of planning in writing. En Levy, C. y Randell, S. (Eds.), *The science of writing. Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 29-55).Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Hayes, J.; Flower, L., Schriver, K., Stratman, J.y Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. En Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics* (pp. 176-240). Cambridge University Press.

Hebert, M. Gillespie, A. y Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Read Writ 26,* 111–138. doi: 10.1007/s11145-012-9386-3

Hernández, G. (2006). Estudio sobre los modelos conceptuales y la autorregulación de la comprensión y la composición de textos: un análisis de sus posibles relaciones. Tesis doctoral no publicada. Universidad Nacional Autónoma, Méjico.

Hoover, L. (1994). Reflective writing as a window on preservice teachers´ though process.*Teaching y Teacher Education*, *10(1)*, 83 – 93.

Kendeou, P., Rapp, D. y Van Den Broek, P. (2003). The influence of reader's prior knowledge on text comprehension and learning from text. En R. Nata (Ed.), *Progress in Education, Vol.13,* (pp. 189-209). New York*:* Nova Science Publishers.

Kinstch, W. (1994). El rol del conocimiento en la comprensión del discurso: un modelo de construcción - integración. *Textos en Contexto 2* (pp. 70-138). Buenos Aires: Asociación Internacional de Lectura.

Kintsch, W. (1995). Text comprehension, memory and learning. *American Psychogist Review*, 294 – 303.

Kintsch, W. y Van Dijk, T. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychol. Rev. 85*, 363-94.

Klein, P. y Kirkpatrick. L. (2010). A Framework for Content area writing: Mediators and Moderators. *Journal of Writing Research, 2 (1),* 1-46

Langer, J y Applebee, A. (1984).*Context for learning to write. Studies of secondary school instruction.* New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Lenski, S. y Johns, J. L. (1997). Patterns of Reading-to-Write. *Reading Research and Instruction 37 (1),* 15-38.

León, J.; Martín, Á. y Vizcarro, C. (1996). El procesamiento cognitivo de la expresión escrita. En León, J.; Martín, Á. y Pérez, O. (Comp.) *La comprensión de la prensa escrita en contextos educativos* (pp. 25-47). España: Universidad Autónoma de Madrid.

Many, J., Fyfe, R., Lewis, G. y Mitchel, E. (1996). Traversing the Topical Landscape: Exploring de Students´s Self Directed Reading-Writing Research Processes. *Reading Research Quaterly (31) 1*, 12-35.

Martí, E. (1999). Metacognición y estrategias de aprendizaje. En Pozo, J. I. y Monereo, C. (Coord.) *El aprendizaje estratégico*. (pp. 239-250) Barcelona, España: Santillana.

Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires: Aique.

Mateos, M. (2005). Tareas de lectura y escritura en la universidad: ¿herramientas para "decir" o para "transformar" el conocimiento? IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Simposio: Escritura académica y científica en contextos universitarios. Alcalá de Henares, 6 al 9 de septiembre de 2005.

Mateos, M. y Peñalba, G. (2003). Aprendizaje a partir del texto científico en la universidad. En Monereo, C. y Pozo, J. I. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 79-92). Madrid, Síntesis.

Mateos, M. y Solé, I. (2009). Synthesizing information from various texts: a study of procedures and products at different educational levels. *Journal of Psychology of Education (4)*, 435-451.

Mateos, M., Solé, I., Martín, E., Cuevas, I., Miras, M., y Castells, N. (2014). Writing a synthesis form multiple sources as a learning activity. En P. D. Klein, Boscolo, P., Kirkpatrick. L. C. y Gelati, C. (Eds.), *Studies in Writing: Vol. 28, Writing as a Learning Activity* (pp. 169-190). Leiden: Brill.

Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*. Thousand Oaks, CA: Sage.

McCutchen, D, Francis; M. y Kerr, S. (1997).Revising for meaning: effect of knowledge and strategy. *Journal of Educational Psychology 199, (4),* 667-676.

McGinley, W. (1992).The role of reading and writing while composing from sources. *Reading Research Quarterly 27 (3),* 227 – 248.

Merrian, S. (1998).*Qualitative research and case study. Applications in education*. San Francisco, CA: Jossey – Bass.

Miller, S. (1992). Writing theory: theory writing. En Kirsh, G. y Sullivan, P. (Eds.) *Methos and Methodology in Composition Research* (pp. 62-83). Southern Illinois: University Press.

Miras, M. (1993). Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos: los conocimientos previos. En Coll, C., Martín, E. Mauri, T. Miras, M., Onrubia, J., Solé, I., y Zabala, A. *El constructivismo en el aula* (pp. 47-64). Barcelona, España, Graõ.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje, 89*, 65-80.

Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico.En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 83-112). Barcelona, España: Graõ

Miras, M., Solé. I et Castells, N, (2000).*Niveaux de difficulté des tâches d'evaluacion de la composition y de la compréhension écrites*. Comunicación presentada en el XXVIIème SYMPOSIUM de la l'Association de Psicologie Cientifique de Langue Francaise (APSLF). Nantes, Francia. Septiembre 14 - 16.

Monereo, C. (1997).*Estrategias de aprendizaje*. Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Najmias, C y Rodríguez, S. (2007). Problemas de validez en investigaciones que utilizan metodologías cualitativas. En Sautu, R. (Comp.) *Práctica de la Investigación Cualitativa y Cuantitativa – Articulación entre la Teoría, los Métodos y las Técnicas* (pp. 369-381). .Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

Nash, J.; Schumacher, G. y Carlson, B. (1993). Writing from sources: a structure – mapping model. *Journal of Educational Psychology 85 (1)*, 159 – 170.

Neiman, G. y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.) *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 213-238). Barcelona, España: Gedisa.

Nelson, J. (1990). This was an easy assignment: Examining how students interpret academic writing tasks. *Research on Teaching in English*, *24*, 362-396.

Nelson, N. (2001). Writing to learn: One theory, two rationales. En Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka K. (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 23-36) Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Newell, G. (1984). Learning from writing in two content areas: a case study / protocol analysis. *Research in the Teaching of English 18 (3),* 265 – 287.

Newell, G. y Winograd, P. (1989). Writing about and learning from history texts: the effects of task and academic ability. *Research in the Teaching of English 29 (2),* 133 – 163.

Nystrand, M. 1982 Rhetoric's "audicence" and linguistics' "speech community": implications for understanding writing, reading, and text. En Nystrand, M. (Ed.) *What Writers Know. The Language, Process, and Structure of Written Discourse* (pp. 1-30). Academic Press, Inc.

O'Looney, J.; Glynn, S, Britton, B. y Mattocks, L. (1989).Cognition and writing.The Idea Generation Process.En Glover, J.; Ronning, R. y Reynolds, C. (Eds.) *Handbook of Creativity* (pp. 310-332). New York: Plenum.

Olson, D. (1995). La cultura escrita como actividad metalingüística. En Olson, D y Torrance, N. (Comps.) *Cultura escrita y oralidad* (pp. 333-358). Barcelona, España: Gedisa.

Olson, D. (2001). Literate minds, literate societies. En Tynjälä, P., Mason, L., y Lonka, K. (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice.* (pp. 1-6) Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press

Palincsar, A. y Brown, A. (1996). La enseñanza para la lectura autorregulada. En Resnik, L. y Klopfer, L. (Comp.) *Currículo y cognición*. (43-74). Buenos Aires, Argentina: Aique.

Parlett, M. y Hamilton, D. (1989). La evaluación como iluminación. En Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 450-466) Madrid, España: Akal.

Pérez Serrano, G. (1994). *Estudio de casos. Investigación cualitativa. Métodos y técnicas.* Madrid: Muralla

Piolat, A. (1999). Planning and text quality among undergraduate students: Findings and Questions. En Torrance, M. y Gralbraith, D. (Eds.) *Knowing what to write. Conceptual processes in text production* (pp. 121-138). Amsterdam: Amsterdam Univesity Press.

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de las tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua. En *RIILL Revista del Instituto de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas 15,* 54-68.

Rinaudo, M. C. y Vélez de Olmos, G. (1998). El enfoque cooperativo en la enseñanza de estrategias cognoscitivas. En Donolo, D. (Comp.) (1998) *Las tareas en el aula* (pp. 35-82). Río Cuarto, Córdoba, Argentina: Editorial Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Rinaudo, M. C. (2000). C*omprensión del texto escrito*. Río Cuarto, Córdoba, Argentina: Editorial de la Fundación de la Universidad Nacional de Río Cuarto.

Risemberg, R. (1996). Reading to write: Self-regulated learning strategies when writing essays from sources. *Reading Research and Instruction 35 (4),* 365-383.

Rosales, P. y Vázquez, A. (1999). Escritura de textos académicos y cambio cognitivo en la enseñanza superior. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – IICE – 15,* 66 – 79.

Rouiller, Y. (1996). Metacognitive regulations, peer interactions and revision of narratives by sixth graders. En Rijlaarsdam, G., Van Den Bergh, H. y Couzijn, M. (Eds.) *Effective teaching and learning to write* (pp. 273-286). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Rumelhartt, D. y Ortony, A, R (1977).The representation of knowledge in memory. En Anderson, R. C. Spiro, R. y Montague, W. (Eds.), Schooling and the acquisition of knowledge (pp. 1-36). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Ruth, L. y Murphy, S. (1988). *Designing writing tasks for the assessment of writing*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1985). Developmental of dialectical processes in composition. En Olson, D., Torrance, N., y A. Hildyard (Eds.) *Literacy, language and learning: The nature and consequences or reading and writing* (pp. 307-329). Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987).Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. En Rosenberg, S. (Ed.) *Advances in Applied Psycholinguistics* (pp. 142-175). Cambridge University Press, Cambridge, England.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1986).Research on written composition. En Wittrock, M. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching* (pp. 778-803).New York: MacMillan.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y Aprendizaje, 58,* 43-64.

Schellings, G. y Broekkamp, H. (2011). Signaling task awareness in think-aloud protocols from students selecting relevant information from text. *Metacognition Learning6, 65*–82. Doi: 10.1007/s11409-010-9067-z

Segev-Miller, R. (2004). Writing from sources: The effect of explicit instruction on college students' processes and products. *Educational Studies in Language and Literature 4,* 5 – 33.

Segev-Miller, R. (2007). Cognitive processes in discourse synthesis: The case of intertextual processing strategies. En Rijlaarsdam, G., Torrance M., Van Waes, L. y Galbraith, D. (Eds.), *Writing and Cognition: Research and Applications (Studies in Writing* (pp. 231–250). Amsterdam: Elsevier.

Silvestri, A. (1998). *En otras palabras. Las habilidades de reformulación en la producción del texto escrito*. Buenos Aires, Argentina: Cántaro.

Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on Research Methodology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Solé I., Miras, M., Castells, N, Espino, S. y Minguela, M. (2012). Integrating Information: An Analysis of the Processes Involved and the Products Generated in a Written Synthesis Task. *Written Communication, XX(X),* 1–28.doi: 10.1177/0741088312466532

Solé, I. (1994) *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.

Solé, I., Castells, N., Gràcia, y Espino, D. (2006). Aprender psicología a través de los textos. *Anuario de Psicología. Vol 37 (1 y 2),* 157 – 176. Barcelona, España, Universidad de Barcelona: Facultad de Psicología.

Solé, I., Mateos, M., Miras, M., Martin, E., Castells, N., Cuevas, I. y Gràcia, M. (2005). Lectura, escritura y adquisición de conocimientos en Educación Secundaria y Educación Universitaria. *Infancia y Aprendizaje 28 (3),* 29 – 347.

Solé, I.; Miras, M. y Gràcia, M. (2005). Interpersonal appropriation of learning instruments: summarizing to learn. First International ISCAR Congress. Acting in changing worlds: learning, communication and minds in intercultural activities.

Spivey, N. (1996). *The constructivist metaphor. Reading, writing and the making of meaning.* Louisiana San Diego, CA: Academic Press.

Spivey, N. y King, J. (1989).Readers as writers composing from sources. *Reading Research Quarterly XXIV / I,* 7 – 26.

Stake, R. (1998) *Investigación con estudio de casos.* Madrid, España: Morata

Strømsø, H., Bråten, I. y Salmuestuen, M. S. (2003). Students' strategic use of multiple sources during expository text reading. A longitudinal think-aloud study. *Cognition and Instruction 21 (2)*, 113-147.

Swanson-Ownes D. y Newel, G. (1994).Using intervention protocols to study the effects of instructional scaffolding on writing and learning.En Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on Research Mmethodology* (141-162). Thousand Oaks, CA: Sage.

Teberosky, A. (2007). El texto académico. En Castelló, M. (Coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos* (pp. 17-46). Barcelona, España: Graõ.

Tijero Neyra, T. (2009). Representaciones mentales: discusión crítica del modelo de situación de Kintsch. *ONOMÁZEIN*, *19,* 111 – 138.

Torrance M. (1996). Strategies for familiar writing tasks: Case studies of undergraduates writing essays. En Rijlaarsdamm, G.; Van Den Bergh, H. y Couzijn, M. (Eds.) *Theories, models and methodology in writing research* (pp 283-298). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Torrance, M.; Thomas, G. y Robinson, E. (1999).Individual difference in the writing behaviour of undergraduate students.*British Journal of Educational Psychology, 69,* 189-199.

Tynjälä, P. (2001). Writing, learning and the development of expertise in higher education. En Tynjälä, P., Mason, L. y Lonka, K. (Eds.) *Writing as a learning tool.Integrating theory and practice* (pp. 37-56). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Tynjälä, P.; Mason, L. y Lonka, K. (2001). Writing as a learning tool: an introduction. En Tynjälä, P.; Mason, L. y Lonka, K. (Eds.) *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice* (pp. 7-22). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Press.

Valencia, S.; Stallman, A., Commeyras, M.; Pearson, D. y Hartman, D. (1991). Four measures of topical knowledge: a study of construct validity. *Reading Research Quarterly XXI (3),* 204 – 233.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). M*étodos cualitativos I. Los Problemas Teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

Vázquez, A. (2008). La producción de textos académicos a partir de fuentes múltiples: exigencias de la tarea y dificultades de los estudiantes. En Narvaez Cardona, E. y Cadena Castillo, S. (Comps.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior. Caminos posibles* (pp. 21-52). Santiago de Cali (Colombia): Universidad Autónoma de Occidente.

Vázquez, A. y Jakob, I. (2006). Escribir textos académicos en la universidad: intervención didáctica y enfoques de los estudiantes. En Lanz, M. Z. (Comp.) *El aprendizaje autorregulado. Enseñar a aprender en diferentes entornos educativos. Ensayos y Experiencias* (pp. 23-38). Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Vázquez, A. y Miras, M. (2004). Cómo se representan estudiantes universitarios las tareas de escritura. Reunión Internacional “Mente y Cultura: Cambios representacionales en el aprendizaje”. Universidad Autónoma de Madrid y Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. 11 y 13 Febrero, 2004.

Veenman, M.; Wilhelm, P. y Beishuizen, J. (2004). The relation between intellectual and metacognitive skills from a developmental perspective. *Learning and Instruction 14*, 89–109.

Vélez, G. (2003). Enseñar estrategias de aprendizaje en la universidad. En Monereo, C. y Pozo; J I. *La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía.* Madrid, (215-230) Madrid, España: Síntesis.

Vélez, G. (2004). *Estudiar en la universidad. Aprender a partir de la lectura de los textos académicos*. Río Cuarto, Córdoba, Argentina: Centro Editor de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Vrugt, A. y Oort, F. (2008) Metacognition, achievement goals, study strategies and academic achievement: pathways to achievement. *Metacognition Learning*, *30*, 123–146.

Vygotski, L. (1982). *Obras Escogidas II*. España: Aprendizaje Visor.

Weaver, CH. y Kintsch, W. (1995). Expository Text. En Barr, R.; Kamil, M. y Mosenthal P. *Handbook of Reading Research* (pp. 230-245).New York and London: Longman.

Wiley, J. y Voss, J. (1999). Constructing arguments from multiple sources: tasks that promote understanding and not just memory for text.*Journal of Educational Psychology91 (2)*, 301 – 311.

Williams, J. (1995). *Preparing to teach writing*. Belmont, CA: Wadsworth. University Press.

Winograd y Bridge (1990). La comprensión de la información importante en la prosa. En Baumann, J. (Ed.) *La comprensión lectora* (pp. 29-54). Madrid, España: Aprendizaje Visor.

Witte, S. y R. Cherry (1994). Think-aloud protocols, protocol analysis, and research design: an exploration of the influence of writing tasks on writing process. En Smagorinsky, P. (Ed.) *Speaking About Writing. Reflections on Research Methodology* (pp. 20-54) Thousand Oaks, CA: Sage.

Yin, R. (2003).*Case study research: design and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Zimmerman, B. y Risemberg, R. (1996). Research for the future. Becoming a self-Regulated writer: A social cognitive perspective. C*ontemporary Educational Psychology 21,* 1-29.

ANEXO I

CUESTIONARIO 1

Este cuestionario tiene como finalidad indagar lo que saber acerca de la lectura y escritura. Contestarlo no te demandará mucho tiempo. Te solicitamos que contestes con toda sinceridad ya que no serás evaluado por ello. Muchas gracias.

Nombre y apellido

Carrera

¿Cursas la materia (Didáctica I) por primera vez? SI NO

A) ¿Qué es leer? ¿Cómo definirías la lectura?

Sobre la línea de puntos, marca con una cruz la que te parezca la mejor opción

Leer es:
1)… Establecer una adecuada relación entre símbolos escritos y unidades sonoras
2)... Obtener el significado del texto
3)… Construir el significado del texto

B) ¿Cómo caracterizarías a un buen lector? ¿Qué conductas, operaciones, acciones debe llevar a cabo un individuo para que lo consideres un lector competente?
Sobre la línea de puntos, marca con una cruz las que consideres más importantes (Máximo 5 opciones)

1)… Realiza una lectura rápida del texto
2)… Decodifica adecuadamente los símbolos escritos
3)… Identifica las ideas principales del texto
4)… Tiene en cuanta los propósitos para la lectura
5)… Analiza el índice, autor, datos de editorial y fecha de edición del texto
6)… Formula hipótesis acerca del contenido del texto
7)… Controla la comprensión del texto a medida que va leyendo
8)… Busca en el diccionario las palabras cuyo significado desconoce
9)… Realiza un resumen de lo leído
10)… Establece relaciones entre lo que conoce del tema y la información que el texto le provee
11)… Modifica las predicciones iniciales acerca del contenido del texto
12)… Realiza una lectura crítica
13)… Lee con pronunciación y entonación adecuadas

14)… Es capaz de leer distintos tipos de textos
15)… Reconoce visualmente las palabras con rapidez (o de forma automática)

C) ¿Cómo te has informado acerca de lo que caracteriza a un lector competente? ¿Qué has leído sobre el tema? ¿Podrías citar libros o autores en base a los que te has informado?

Nombra los autores que recuerdes hayas consultado sobre el tema de la lectura (No más de cinco)

……

……

……

……

……

D) ¿Qué es escribir? ¿Cómo definirías la escritura?
Sobre la línea de untos marca con una cruz la que te parezca la mejor opción

1)… Transcribir adecuadamente los sonidos de la lengua
2)… Expresar el pensamiento en forma clara
3)… Comunicar adecuadamente las ideas
4)… Reorganizar el propio pensamiento

E) ¿Cómo caracterizarías a un buen escritor? ¿Qué conductas, operaciones, acciones debe llevar a cabo un individuo para que lo consideres un escritor competente?
Sobre la línea de puntos, marca con una cruz las que consideres más importantes (Máximo 5 opciones)

1)… Establece una correspondencia adecuada entre las unidades sonoras y los símbolos escritos
2)… Formula los objetivos que pretende alcanzare mediante la escritura del texto
3)… Elabora un plan previo a la escritura del texto
4)… Escribe todo el texto y luego se ocupa de revisarlo
5)… Escribe respetando las normas ortográficas y gramaticales
6)… Escribe las ideas a medida que van surgiendo en su mente
7)… Se preocupa por enlazar los párrafos del texto

8)… Cuando corrige el texto se preocupa del significado personal que ha intenta comunicar

9)… Piensa en el lector de su texto

10)… Busca formación acerca de lo que tiene que escribir

11)… Elabora varias versiones en borrador antes de lograr la versión final

12)… Cuando corrige el texto se preocupa de que no haya errores de ortografía y de puntuación

13)… Utiliza un vocabulario preciso y adecuado

14)… Es capaz de escribir distintos tipos de textos

15)… Toma notas sobre el tema que va a escribir antes de comenzar la tarea

F) ¿Cómo te has informado acerca de lo que caracteriza a un escritor competente? ¿Qué has leído sobre el tema? ¿Podrías citar libros o autores en base a los que te has informado?

Nombra los autores que recuerdes hayas consultado sobre el tema de la escritura (No más de cinco)

……

……

……

……

……

G) Según tus conocimientos actuales sobre la alfabetización inicial, considera las siguientes afirmaciones; encierra en un círculo SI cuando, desde tu punto de vista, la afirmación sea correcta y NO cuando la consideres incorrecta

1) La forma correcta de enseñar a leer y escribir en primer grado es comenzar con la presentación y ejercitación de las vocales y las consonantes	SI NO
2) Cuando los chicos están aprendiendo a escribir en primer grado es importante enseñarles que lo hagan sin errores de ortografía y de puntuación	SI NO
3) En la alfabetización inicial, en primer grado, se les puede enseñar a los chicos a leer y escribir distintos tipos de textos (mensajes, cuentos, cartas, recetas, etc.)	SI NO
4) En primer grado la maestra debe intervenir para que los chicos aprendan la	SI

secuencia de vocales y consonantes, todos al mismo ritmo	NO
5) Es necesario que los chicos conozcan todas las letras del alfabeto para escribir mensajes con sentido	SI NO
6) Las marcas gráficas que hacen los chicos sobre un papel antes de ir a la escuela son simples garabatos	SI NO
7) Los niños, desde el nivel inicial, ya saben discriminar entre dibujo y escritura	SI NO
8) Cuando ingresan a primer grado, los chicos ya tienen mucho conocimiento acerca de la lectura y la escritura	SI NO

H) En el transcurso de tu carrera universitaria, ¿has tenido que leer dos o más textos e integrar la información provista por ellos para elaborar informes escritos?

Sobre la línea de puntos marca con una cruz lo que corresponda

1)… Muy a menudo

2)… Bastante a menudo

3)… Pocas veces

4)… Nunca

I) Las principales dificultades que se te presentan para elaborar un informe escrito son:

Sobre la línea de puntos marca con una cruz las principales (Máximo 5 opciones)

1)… Leer e interpretar textos muy largos y complejos

2)… Reconocer ideas principales, encontrar lo implícito, buscar consecuencias, discernir lo más y lo menos importante

3)… Elaborar alguna hipótesis respecto de los temas de los textos

4)… Comprender el lenguaje científico de algunos textos

5)… Relacionar más de dos temas para integrar la información de textos diferentes. Relacionar conceptos. Buscar la relación entre textos

6)… Redactar las ideas. Respetar los términos propios de la materia. Ortografía

7)… Enlazar párrafos y relacionar lo que quieres comunicar de manera coherente

8)… Expresar el escrito con tus propias palabras

9)… Interpretar bien la consigna

10)… Determinar la postura que vas a adoptar en el informe

11)… La búsqueda de la forma de llevar a cabo la tarea. Cómo se elabora un buen informe, pautas para llevarlo a cabo

12)… Ordenar la información obtenida de varias fuentes. Organizar el informe

ANEXO II

CUESTIONARIO 2

Este cuestionario tiene como objetivo indagar el proceso y las estrategias de lectura y escritura que ***efectivamente*** empleaste para la elaboración del informe. Es parte de una tarea de investigación y no será calificada, porque no hay respuestas correctas o incorrectas. Se trata de ver lo que ***realmente*** sucedió durante el proceso de lectura y escritura del informe. Por lo tanto, te solicito que contestes con toda sinceridad y seas lo más preciso/a posible. Las respuestas son totalmente confidenciales. Muchas gracias por tu colaboración.

Nombre y apellido……..

I) Encierra con un círculo **Si** o **NO** según describa/n mejor el proceso que seguiste para analizar el material de estudio que tenías que leer para elaborar el informe (fotocopias). (Puedes elegir más de una respuesta).

1) Subrayado de ideas principales en los textos (fotocopias) SI NO

2) Anotaciones en los márgenes de los textos (de las fotocopias) SI NO

3) Elaboración de resúmenes (de las fotocopias que leíste) SI NO

Si elaboraste resúmenes, lo hiciste

a) De todos los textos SI NO

b) De algunos SI NO

Si tu respuesta fue **de algunos**, sobre las líneas de puntos menciona cuáles

.....

…….

…….

c) De uno en particular SI NO

Si tu respuesta fue **de uno en particular**, menciona cuál

……..

¿Por qué elegiste ése (si elegiste **uno en particular**) o ésos (si elegiste **algunos**)?

.....

……..

……..

……..

4) Elaboración de esquemas o mapas conceptuales en base a las fotocopias que leíste

a) De todos los textos SI NO

b) De algunos SI NO

Si tu respuesta fue **de algunos** menciona cuáles

……..

……

……..

c) De uno en particular SI NO

Si tu respuesta fue **de uno en particular**, menciona cuál

……

¿Por qué elegiste ése (si elegiste **uno en particular**) o ésos (si elegiste **algunos**)?

.....

……

…….....

II) ¿Tomaste algún texto (de las fotocopias) como base? SI NO

Si tu respuesta anterior fue **SI** menciona cuál

.....

¿Por qué tomaste ese en particular?

……

……

……..

¿Cómo se integraron los otros textos al que se tomó como base?

……

……

……

……

III) ¿Leíste los apuntes de clase? SI NO
(De las siguientes, puedes elegir más de una)

a) Como única fuente de información SI NO

b) Como guía para el estudio de los textos SI NO

c) Como material complementario SI NO

d) Como guía para organizar tu escrito (informe) SI NO

IV) ¿Cuántas veces leíste cada texto (fotocopia) asignado?.....

¿Leíste varias veces alguno/s en particular? SI NO

¿Cuál/es?

…….....

…….....

¿Por qué?

……

……

…….……..

V) ¿Cómo procediste para producir el escrito en base a los textos asignados?

a) ¿Leíste todos los textos asignados y después escribiste? SI NO

b) ¿Alternaste actividades de lectura de los textos asignados y actividades de escritura del informe? SI NO

VI) ¿Elaboraste un bosquejo o plan de escritura antes de empezar a escribir el informe? SI NO

VII) ¿Empezaste a escribir directamente sin bosquejar un plan previo? SI NO

VIII) ¿Elaboraste uno o varios borradores? SI NO

Si la respuesta a la pregunta anterior fue **SI**

a) ¿Hiciste un solo borrador y luego la versión final? SI NO

b) ¿Hiciste varios borradores y luego la versión final? SI NO

c) ¿Hiciste cambios entre el/los borradores y la versión final del escrito? SI NO

d) ¿Qué tipo de cambios hiciste? Menciona todos los que recuerdes

……

……

……

……

……

ANEXO III

CUESTIONARIO 3

Nombre y apellido……..

Código……..

Instrucciones. En el listado de abajo, las letras en mayúsculas marcan la opción que tienes que elegir. Las letras en minúscula son especificaciones que aclaran el sentido del ítem; por lo tanto, allí no tienes que marcar nada. Elige una y marca con una cruz sobre la línea de puntos la opción elegida.

Estas respuestas no serán evaluadas y se tratarán con absoluta confidencialidad. Muchas gracias por tu colaboración.

FUENTE PRINCIPAL DE INFORMACIÓN **Elige una**

LOS TEXTOS DE REFERENCIA….

- Me he ajustado a las palabras, frases e ideas clave de las lecturas.
- No he usado información adicional.

LOS TEXTOS MÁS MIS COMENTARIOS….

- He usado las ideas principales de los textos y he añadido comentarios sobre mi experiencia.
- He usado en parte mis ideas, y en parte, los textos de referencia.

LO QUE SABÍA SOBRE EL TEMA …..

- He escrito el informe en base a mi experiencia personal y mis ideas sobre alfabetización inicial
- La lectura me ha servido solo como fuente de inspiración: no he utilizado directamente la información que proporciona el texto.

CONCEPTOS PREVIOS Y TEXTOS …..

- He aprovechado el conocimiento que tenía sobre el tema para configurar una única idea personal.
- He ejemplificado mis ideas a través de la información contenida en las lecturas.

OTROS: Si las fuentes de información que utilizaste difieren de las expuestas, escribe una descripción detallada de las que empleaste en frases completas.

FORMATO DEL TEXTO **Elige uno**

COMO NOTAS O RESUMEN …..

- He escrito las ideas como si fueran unos apuntes de clase
- Mi informe tiene párrafos de resúmenes

COMO RESUMEN MÁS MI OPINIÓN …..

- Mi informe tiene unos párrafos de resumen y un apartado con mi opinión

COMO UN TEMA ESCOLAR TÍPICO PARA UN LECTOR CUALQUIERA …..

- He escrito una introducción, un nudo compuesto por diferentes párrafos y una conclusión
- He escrito una afirmación o tesis y una serie de frases sobre el tema

ENSAYO PERSUASIVO PARA AUDIENCIA ACADÉMICA O PROFESIONAL…..

- En mi introducción formal, he planteado un problema y he indicado el propósito del informe.
- He organizado los párrafos del cuerpo del informe alrededor de un argumento

OTROS: Si el formato del informe que escribiste difiere de los expuestos, descríbelo en una o más oraciones

PLAN DE ORGANIZACIÓN DEL INFORME **Elige uno**

RESUMEN DE LECTURAS …..

- He reducido cada párrafo de la lectura a sus puntos clave.
- He revisado cada uno de estos puntos clave, de manera ordenada sin añadir información adicional.

OPINAR SOBRE EL TEMA …..

- He expuesto mis ideas acerca del tema.
- No he repetido los puntos específicos desarrollados en las lecturas.
- Me lo hice mío (al informe).

ORGANIZAR EN TORNO A UN CONCEPTO SINTETIZADOR …..

- He prestado atención a las ideas de la lectura.
- He encontrado o he inventado un concepto específico que tenga en cuenta esas ideas
- He utilizado ese concepto sintetizador para organizar mi informe.

INTERPRETAR CON UN PROPÓSITO PERSONAL …..

- He usado las fuentes de información para decir algo a un lector determinado, o con un propósito específico.
- He seleccionado solo las ideas de la lectura o de mi experiencia que se adecuan a ese objetivo.
- He organizado mi ensayo en torno a ese propósito personal.

OTROS: Si tu plan de organización es diferente a los expuestos, descríbelo en detalle.

ESTRATREGIAS DE ESCRITURA **Elige una o más si es necesario**

LO ESENCIAL Y UNA LISTA …..

- Mi estrategia ha consistido en recoger palabras e ideas clave del texto para hacer un listado de términos esenciales.
- No he aportado ideas nuevas o propias.

LO ESENCIAL MÁS OPINIONES …..

- Me he basado en lo más esencial del texto (palabras clave).
- He añadido mi opinión, pero sin alterar el resumen exacto de las lecturas.

LEER COMO UNA FUENTE DE INSPIRACIÓN PARA PENSAR …..

- A los textos los he usado solo como mediadores de mi pensamiento. He escrito sobre lo que estaba pensando o que creía sobre el tema. Puede que el informe no tenga que ver con la lectura.

DETECTAR PUNTOS INTERESANTES Y DAR MI OPINIÓN …..

- Los textos, a medida que los iba leyendo, me han ido dando ideas. No es un resumen; es como una respuesta al material de lectura.

EXPLICARLO CON MIS PROPIAS PALABRAS …..

- He escrito lo que iba entendiendo de las lecturas en mis propias palabras.

O:

- He elegido un apartado y lo he reescrito dando mi interpretación.

EXTRAER UNA IDEA ORGANIZADORA …..

- He buscado una idea que organizara la información de las lecturas. La idea tiene un sentido cohesionador o intenta dar coherencia y relacionar los distintos conceptos que aparecen en el texto.

CONTRAPONER POSICIONES …..

- Mi informe está dividido en dos frentes de posición opuestos, como, por ejemplo, “a favor y en contra” o “buena o mala idea”

ELEGIR LO QUE MI AUDIENCIA NECESITA SABER ……

- Mi informe se estructura en base a la pregunta: ¿Qué es lo que mis lectores necesitan saber? El tema está en función de mi audiencia.

USAR EL TEMA BAJO MI PROPÓSITO …..

- En base a un propósito personal, he ido estructurando la información contenida en el material de lectura

OBJETIVOS DE LA TAREA DE ESCRITURA **Elige el que has aplicado**

Sobre la línea de puntos marca con una cruz la opción que elegiste

- Demostrar que he entendido el material …..
- Extraer una o dos buenas ideas a partir de la tarea …..
- Exponer lo que he aprendido …..
- Encontrar algo interesante que decir …..
- Hace lo mínimo y lo más rápido posible …..
- Hacer lo que me pedían …..
- Poner a prueba mi propia experiencia …..
- Tratar todos los puntos clave de la lectura …..
- Ser original y creativo …..
- Aprender algo por mí misma …..
- Influir en mi lector …..
- Usar la lectura para poner a prueba algo que ya sabía …..

ANEXO IV

ENTREVISTAS A LOS ESTUDIANTES

PRIMERA ENTREVISTA

1)¿Qué es lo que la consigna te solicita que hagas?
2)¿Qué temas piensas que tiene que tratar/analizar/discutir? (Qué decir)
3) ¿Qué clase/tipo de texto piensas que tienes que escribir? (Cómo decirlo)
4)(Objetivo que se le asigna a la tarea, propósito de la elaboración del escrito, destinatarios/lectores). ¿Para qué y para quién escribes el texto? ¿Por qué lo escribes? ¿Quiénes serán los lectores de tu texto? ¿Para qué lo leerán?
5)¿Qué aspectos crees que los profesores evaluarán en tu escrito?
6)(Anticipación de las estrategias que se emplearán para resolver la tarea). ¿Cómo piensas que va a encarar el trabajo? ¿Cómo piensas realizarlo? ¿Qué acciones te imaginas que tendrás que desplegar para dar cumplimiento a la tarea que te solicitan?
7) ¿Piensas que la tarea te va a presentar alguna/s dificultad/es? ¿Qué tipo/s de dificultad/es?

El guión de la SEGUNDA ENTREVISTA es similar a la primera pero formulada en términos de la tarea ya realizada.

ANEXO V

ENTREVISTAS A LOS PROFESORES
PRIMERA ENTREVISTA

1) ¿Con qué frecuencia asigna tareas de escritura?
2) ¿Qué tipo de tareas solicita?
3) ¿Qué función/importancia le asigna a la producción de tareas escritas?
4) ¿Qué objetivo le asigna a esta tarea de escritura particular?
5) ¿Cómo entregará las consignas? ¿En forma oral? Escrita?
6) Si es en forma escrita, ¿la acompañará de instrucciones orales?
7) ¿A qué aspectos/s de la tarea le atribuye mayor importancia?
8) ¿Qué espera del trabajo de los estudiantes? ¿Qué actividad cognitiva fundamental requiere la resolución de la consigna?
9) ¿Cómo piensa valuar el trabajo de los alumnos? ¿Con qué criterios?
10) ¿Qué papel juega la evaluación en el contexto general de la aprobación de la materia?

SEGUNDA ENTREVISTA

1) ¿Necesitaron los estudiantes mayores especificaciones o ampliación de las instrucciones?
2) ¿Realizaron muchas consultas previas a la realización del trabajo?
3) ¿Qué tipo de ayuda solicitaron los estudiantes?
4) ¿Ud. piensa que la tarea les resultó fácil/ difícil?
5) Si piensa que les resultó difícil ¿a qué lo atribuye?
6) ¿Qué esperaba del trabajo de los estudiantes? ¿Qué actividad cognitiva fundamental requería la resolución de la consigna?
7) Los trabajos leídos, ¿respondieron a sus expectativas?
8) Los alumnos, ¿respondieron a sus expectativas? ¿Pusieron en juego las estrategias que Ud. esperaba para dar una respuesta académicamente adecuada a los requerimientos de la consigna? ¿Cuáles de esas estrategias utilizaron/dejaron de utilizar que fueron/hubieran sido necesarias?
9) ¿Cómo evaluaría en general el trabajo de los alumnos? ¿Bueno, regular, deficiente? ¿A qué lo atribuye? ¿Cree que tienen problemas especiales con la escritura de textos académico o lo atribuye a otro problema?
10) ¿Qué tiempo piensa Ud. que requiere resolver adecuadamente la consigna? ¿Sabe que tiempo real le dedicaron los alumnos?
11) ¿Sabe que pasos siguieron los alumnos para resolverla? ¿Cómo se informó?
12) ¿Qué evaluó los trabajos escritos presentados? ¿Escribe observaciones sobre el trabajo? ¿Qué tipo de observaciones? Los alumnos, ¿las tienen en cuenta?
13) ¿Cómo califica los trabajos? ¿Les asigna notas? ¿Con qué criterios?
14) ¿Anticipó a los estudiantes lo que Ud. esperaba de los trabajos y qué y cómo los evalúa?

ANEXO VI. Tipos y modalidades de intervención en la presentación oral de la consigna vinculadas al contexto de producción – Profesor 1

	Parámetros	Tipo de intervención	Modalidad de Intervención
CONTEXTO DE PRODUCCIÓN	Productor Destinatario Propósito	Parafrasea	*"…bueno, ahora estamos instaladas en las prácticas de enseñanza de la alfabetización inicial, entonces, como tema central, como materia esta que es Didáctica, vamos a trabajar en este parcial en torno a las prácticas de la enseñanza en el dominio de la alfabetización inicial pero desde el enfoque constructivista".*
	Coordenadas espacio temporales	Repite/ Reproduce	*"Bueno, en este caso el trabajo es individual, la fecha de presentación tal como ya les había anticipado es el 17 de mayo…."* (En la versión escrita de la consigna se establece que el parcial es domiciliario)
	Características del texto a producir	Parafrasea Amplía información	*"… [el trabajo] tiene como extensión máxima 5 carillas, esa es la extensión máxima, pueden escribir menos, eso lo ven ustedes... pero probablemente no lo resuelvan en una carilla, eso seguro. (…) Pero como extensión máxima 5.* [Siguen algunos comentarios respecto del tipo y tamaño de la letra y del interlineado]. *(…)* (…) *"…el informe no se resuelve seleccionando, cortando y pegando la información que está contenida en las fuentes, ¿sí? O sea hay que hacer un esfuerzo por hacer un trabajo en el que logren integrar información, no una serie de partes que se yuxtaponen unas con otras y que no se vinculan y que no logran coherencia, ¿sí? Esto requiere un trabajo previo de lectura del material, de selección de la información, pero además de pensar cómo van a organizar y vincular la información de modo que logren un informe como unidad de sentido, ¿sí?* (…) *"…cuando uno está trabajando en un informe o un trabajo y está tomando ideas que no son propias sino que son tomadas de algún autor, por una cuestión de honestidad intelectual se consigna en el marco del trabajo al autor que ustedes toman como referencia y después en el final del trabajo se ponen los datos completos.* (…) *Ahora, si en el marco del trabajo la expresión es literal, si la idea que están tomando es literal, ahí va entrecomillado y además de citar el nombre del autor y el año se pone dos puntos y el número de la página de la que ustedes están sacando esa cita literal, ¿sí?* (…) *"Esas dimensiones o tópicos que sí o sí tienen que abordar... la pertinencia de la información que presentan, esto quiere decir que tienen que ser cuidadosos con la información que seleccionan de modo tal que tenga que ver con aquellas cosas que se declara que van a tratar... información que sea pertinente... la precisión y claridad conceptual de la información y de las argumentaciones que se exponen, el grado de integración y vinculación de la información logradas en el informe... esto que yo les decía antes, no un conjunto yuxtapuesto sino establecer relaciones y lograr un texto como unidad de sentido... bueno y atención a las pautas formales de presentación, ¿sí?"*

Tipos y modalidades de intervención en la presentación oral de la consigna vinculados al espacio del contenido – Profesor 1			
	Espacio de problema	Tipo de Intervención	Modalidad de Intervención
TAREA	CONTENIDO	Parafrasea Información	*"Lo primero que tienen consignado allí es el tema alrededor del cual tiene que versar el trabajo que van a elaborar que es 'Alfabetización inicial desde la perspectiva constructivista'* *"Bueno, hablábamos de la introducción, el punto b, tiene que ver con el desarrollo del tema... como les decía, el tema es el que tienen consignado arriba: Alfabetización inicial desde una perspectiva constructivista, está consignado que es desde un enfoque que ustedes han asumido en la escuela en la que trabajan; entonces tendrán que desarrollar este tema atendiendo a las siguientes cuestiones..."*
		Amplía información	*"Bueno, cuáles son [los temas]: La escritura como objeto a enseñar, cómo se concibe a la lengua escrita... se dan cuenta por qué les digo que estamos también retomando aspectos que hemos trabajado en clases anteriores. Entonces, esta dimensión tiene que ver con cómo se concibe a la lengua escrita pero desde el enfoque constructivista, […], cuál es la concepción de lengua escrita que se asume desde un enfoque constructivista para la enseñanza de la escritura en los primeros grados de la escolaridad primaria. Lo mismo para cómo se concibe al sujeto de aprendizaje. Tendrán que dar cuenta de cómo en esta perspectiva constructivista se entiende al aprendizaje, se entiende al sujeto que aprende. Y tendrán que dar cuenta de cuáles son las prácticas de enseñanzas, o intervenciones docentes o propuestas pedagógicas en términos generales acordes a la perspectiva constructivista y por ende a las concepciones de lengua escrita y de sujeto de aprendizaje que se mencionan antes, ¿sí?..."*

Tipos y modalidades de intervención en la presentación oral de la consigna vinculados al espacio retórico de la tarea – Profesor 2

	Espacio de problema	Parámetros	Tipo de Intervención	Modalidad de intervención
TAREA	RETÓRICO	Productor	Amplía información	*"(…) "les propongo que nos ubiquemos en una situación ficticia y que ustedes se ubiquen como psicopedagogas trabajando en cuestiones de asesoramiento didáctico en el contexto de una escuela particular. En ese marco es que tienen que realizar el informe que después se les solicita". …..* *"[Tienen que posicionarse] como una persona que está trabajando en una escuela... y que ya se ha consensuado y se ha definido. La situación comunicativa no (…) está demandando lo que debería ser, sino los lineamientos sobre los cuales se basan (…) en la escuela en la que [Uds. trabajan]. Entonces es que [Uds. están trabajando] enmarcados en el enfoque constructivista de la enseñanza de la escritura y [tendrán] que explicar qué es esto de basarse en una perspectiva constructivista en el dominio de la alfabetización inicial. ¿Sí?* *"Bueno, tendrán en este trabajo que ajustarse a la situación comunicativa que aquí se plantea, la consigna les pide que se sitúen hipotéticamente como psicopedagogos en esa escuela asumidos en una perspectiva de trabajo que es lo que van a ir a contar al encuentro,…"*
		Destinatario	Parafrasea información	*"…ustedes van a estar en un encuentro con otras personas a las que tengan que explicar claramente los lineamientos de la propuesta de trabajo que asumen en la escuela, van a tener que ser claros y explícitos en los argumentos y en la información que exponen, de modo tal que se hagan entender ya que probablemente haya allí personas que no estén totalmente familiarizadas con el enfoque que ustedes van a proponer e incluso se van a encontrar con personas que están en contra…"*
		Coord. espacio temporales	Indeterminadas	
		Propósito	Amplía información	*(…) "no se trata de que ustedes piensen en un proyecto didáctico, ¿sí?; no van al encuentro a mostrar un proyecto didáctico en el que ustedes establezcan objetivos, contenidos a enseñar, propuestas de actividades para desarrollar en un tiempo en el aula... se trata de ofrecer en este informe los lineamientos, los argumentos que sostienen (…) con respecto al, vuelvo a repetir, al objeto de conocimiento, en relación al sujeto de aprendizaje y a la tarea docente. ¿Queda clara esta aclaración? No se trata entonces de una planificación como las que hacen los docentes, se trata de un INFORME"… que ofrezca los lineamientos sobre los cuales se apoya la enseñanza, los lineamientos en relación a esas tres dimensiones que están desglosadas allí en el punto b) ¿Sí?"* *"Nosotros no estamos esperando que ustedes acá expongan, escriban los niveles de adquisición del sistema de escritura. (…) Sí se pide que incluyan una caracterización general o una apreciación en términos de cómo se concibe ese sujeto de aprendizaje, sí pueden dar cuenta de que se asume y se entiende que hay un proceso constructivo a la base de la adquisición del sistema de escritura, pero no describir los cinco niveles, ¿queda claro eso?"* *"Ustedes saben que en la introducción va esa información: formular el propósito, así el que lo lee está enterado y anticipa en cierta medida con qué se va a encontrar. Entonces, formular el propósito del trabajo, anticipar los temas que van a abordar y también anticipar la organización que le van a dar al trabajo, es decir, mencionar los temas y... van a ser desarrollados en el siguiente orden: en primer lugar, en segundo lugar, en la estructura de organización que ustedes encuentren. Entonces la introducción debería contener: propósitos, los temas y la organización en que esos temas van a ser tratados.* *Como punto b) se pide que desarrollen el tema..."* *(…) "Bueno, entonces tenemos: una introducción, el desarrollo del tema con esas dimensiones que tienen que estar y en el punto c) lo que tendrían que estar planteando ustedes es una conclusión, donde retomen o sinteticen la información que expusieron, las vinculaciones que establecieron y ofrezcan un cierre al trabajo, ¿sí?"*
		Característica s texto	Amplia información	

ANEXO VII. TUTORÍAS

Estudiante 16MI (A)
Profesor P1 (P)

A: Bueno, yo quería saber ¿Cómo tenía que hacer el trabajo? Porque para mí, es que nosotros tenemos que plantear estrategias como psicopedagogos eh… para la… para enseñarle a escribir a los chicos, para mí, según el modelo constructivista. Quería saber si era eso.
P: A ver… ¿Qué significaría para vos plantear estrategias para enseñarles a los chicos?
A: Y a mí…
P: que en el trabajo tengas que plantear estrategias para…
A: Claro elaborarlas yo misma, eso es lo que yo creo, que yo tengo que elaborar estrategias… para aprender a leer.
P: Para que los chicos aprendan a escribir.
A: A escribir, si.
P: Vos te estás imaginando que en ese trabajo tienes que hacer algo así como ¿una propuesta didáctica?
A: Si.
P: ¿Y de dónde obtendrías eso, tu?.
A: Y… yo calculo que desde la pers… de desde lo que tengo que leer de los procesos…
P: Está bien ¿Pero de donde desprendes tu…
A: A de donde…
P: … de esta consigna que tienes que elaborar una propuesta didáctica?
A: Porque dice *en este marco ha diseñado conjuntamente con los docentes de primer grado, propuestas pedagógicas tendientes a enseñar a escribir desde una perspectiva constructivista…*
P: Claro, se supone que vos estás trabajando en una escuela, con maestros, trabajaste conjuntamente con ellos, en tareas de asesoramiento y que conjuntamente con ellos empezaron a trabajar a nivel de aula, empezaron a plantear propuestas pedagógicas para enseñarles a los chicos a escribir dentro de un marco constructivista.
A: Si.
P: Ese es tu trabajo, el trabajo que venís realizando en la escuela desde hace tres años. ¿Si?
A: Si.
P: Bueno. ¿Y después?
A: Bueno después esto y después dice *desde la inspección de la escuela se ha organizado un encuentro para intercambiar posiciones y debatir, en torno a la alfabetización inicial y se espera que representantes de diferentes centros directivos,* bueno, *docentes expongan sus propuestas didácticas. En su escuela se decide que usted es quién asista al encuentro con presentación de un informe que sistematice los lineamientos del enfoque que han adoptado.*
P: A ver…, entonces ustedes van a ir a esa institución, a ese encuentro en donde van a discutir acerca de cómo enseña en cada escuela, en los primeros grados, a los chicos a enseñar a escribir ¿Si?
A: Si.
P: Ustedes deciden en la escuela llevar un documento en el que presentan los lineamientos de esa propuesta didáctica.
A: Si
P: ¿Si? A mí me parece que vos en realidad al principio estás pensando que tenías que hacer algo así como una planificación ¿Puede ser?
A: Si.
P: ¿Entendí bien?
A: Si.
P: ¿Si?
A: Si, eso es lo que yo entendí.
P: Y en ese sentido ¿Qué te imaginas como planificación?
A: Y por ejemplo lo…
P: ¿Qué pondrías?
A: O sea yo creía… crear…
P: Si, si que te imaginas vos.
A: Y tendría que poner… desde mi punto de vista como emp…. como para mí empiezan a leer los chicos o plantear una estrategia de cómo yo enseñaría a leer, a escribir.
Silencio.
P: A ver…
A: No, no, no…
P: ¿Lo puedes explicar un poquito más? Está bien vos explicarías cómo ustedes están proponiendo los chicos a que aprendan a escribir y qué más ¿Qué pondrías ahí adentro?

A: Y… pondría por ejemplo eh… estrategias para que los chicos eh… aprendan a escribir, por ejemplo la "A", con la "B" La "A" con la "C".
P: Bueno en realidad el informe que ustedes deciden que van a llevar, viste que acá dice que tienen que… que tiene que referirse… si además de tener esos aspectos en términos de partes, de introducción, de desarrollo y la conclusión, tiene que referirse a los lineamientos en el sentido de este…. en que se sostienen ustedes para proponer esta manera de enseñar ¿Y lineamientos en relación a qué?
A: ¿A esos tres puntos serían?
P: Claro. Lineamientos o concepciones o ¿qué entienden ustedes en estas propuestas pedagógicas que desarrollan? ¿Cómo entienden ustedes la escritura? ¿Cómo entienden ustedes que el alumno aprende a escribir? Y en función de eso los lineamientos generales que ustedes proponen en el aula para que los chicos aprendan concibiendo de una determinada manera a la escritura y concibiendo de una determinada manera al sujeto que aprende. ¿Si?
A: Si.
P: Y en estos lineamientos vinculados a las prácticas de enseñanza ahí esto que tiene que ver con la tarea de enseñanza no se trata de presentar una planificación, a ver si se entiende… no sé si estamos hablando de lo mismo o si yo te entiendo bien, de una planificación didáctica en sentido estricto, una planificación didáctica en el sentido estricto, una planificación diaria que tiene un docente ¿Si? se formula a lo mejor, o una planificación mensual, objetivos, contenidos, para esa secuencia didáctica, actividades puntuales que va a desarrollar en el marco de esa secuencia didáctica. No se trata de que vos tengas que presentar una planificación desglosada como para ser llevada al aula, se trata de ofrecer lineamientos generales de esa propuesta de enseñanza sin que con eso caiga en la descripción de lo que sería un proyecto didáctico que te va a llevar tres semanas, sin que caigas en decir primero vamos a enseñar esto, y para enseñar esto, suponte, vas a hacer un proyecto ligado a este… que los chicos aprendan a escribir este… historietas; entonces para eso la primera actividad va a ser esta, la segunda va a ser esta, la tercera va a ser esta, la cuarta va a ser esta; no se trata de hacer una descripción de una secuencia, de un proyecto didáctico en sentido estricto, sino de presentar unas tareas de enseñanza pero en términos más generales, en términos de lineamientos que orientan la tarea en el aula.
Silencio extenso.
A: Esos lineamientos ¿en base a esto?, a estos tres puntitos.
P: Claro, se supone que ustedes van a ir a decir, bueno nosotros encaramos la enseñanza, este… de la escritura en el primer grado partiendo de… entender a la escritura de una determinada manera, anticipar el aprendizaje de determinada manera y entendemos que el docente en líneas generales debe hacer esto, esto y esto.
A: Ah… nada que ver como nosotros lo pensábamos.
P: ¿Si?, pero no una descripción o una presentación de un … de un… de una tarea para desarrollar así como vos las tienes pensadas en el contexto del aula, tiene que digamos para desarrollar este contenido, tiene que hacer primero esta actividad, después esta, después vamos a hacer esto otro, después vamos a hacer esto otro, después vamos a hacer esto otro, ¿Entiendes?
A: Si.
P: Sino serían como los lineamientos didácticos que orientan la propuesta en general, que son como los grandes lineamientos que ustedes siempre van a tener en cuenta a la hora de ir al aula y de plantear un proyecto en particular.
A: Si. y yo por ejemplo…
P: Por ejemplo un lineamiento didáctico sería que el docente siempre tiene, siempre tiene en cuenta este… los procesos constructivos que los chicos van desenca… van des… van mostrando en sus interacciones en el aula ¿Si?, en ese sentido los interpretes y en función de ellos intervienen; tendrás que explicar que significa esto.
A: Si.
P: ¿Te dás cuenta?
A: Si.
P: Otro lineamiento podría ser por ejemplo el hecho de decir bueno nosotros partimos de… el convencimiento de trabajar simultáneamente… para que los chicos aprendan tanto el sistema de escritura y al mismo tiempo aprendan cuestiones vinculadas al lenguaje escrito, es decir, estamos planteando, se plantean situaciones en las que los chicos tienen que traducir el lenguaje escrito, un texto particular por ejemplo y en ese marco el docente interviene para que además se aproxime cada vez más a la convencionalidad del sistema de escritura ¿Si? ¿Entiendes?
A: Si.
P: En ese sentido el lineamiento general. Y tendrás que fijar claramente lo que significa el hecho de trabajar simultáneamente el sistema de escritura y lenguaje escrito, pero no mostrar cómo una clase en particular ustedes hacen para que los chicos… intervenciones puntuales que tienen previstas para que los chicos avancen en la contextualización del sistema de escritura e intervenciones puntuales acerca de cómo van a hacer ese día en la clase… para que los chicos también se aproximen a las condic… a las características de ese tipo de texto que tienen que producir ¿Si?
A: Si, si, si. bueno.
P: ¿Más o menos?

A: No, sí entiendo. No, era eso no más.
P: ¿Ya leíste al material?
A: Si, me falta leer el… un libro eh… la segunda parte del libro.
P: ¿No sabes cuál?
A: No, ese que esta acá en…
P: ¿En la actividad en la escuela?
A: en la actividad en la escuela.
¿Cuál de ahí?
A: Eh… la… es la tercera parte más o menos (…) me faltaría eso leer, nada más. Y después bueno… empezar a hacerlo, a resumir para hacer esto.
P: Lo empezarías a resumir para hacer esto. Bueno no sé si quieres este… si tienes alguna duda respecto del contenido del trabajo, digamos porque vos ahora me estás preguntando sobre las características de la tarea ¿No?
A: Si.
P: … de lo que vos tienes que hacer, tal vez en algún otro momento te surjan dudas o…
A: No… o sea si me surgía iba a volver a venir, otra vez.
P: Respecto del contenido temático (…) Cómo evalúas vos que te sentís con la apropiación de estos contenidos.
A: Primero, o sea… primero no entendía y el otro día con las chicas nos sentamos bien a leer y casi todas pensamos o sea que teníamos que hacer una planificación de una tarea y hoy íbamos a venir todas, pero, vine yo sola y bueno pero ahora les voy a decir que es eso y pensábamos hacerlo así, a planificar una tarea O SEA, para que en el aula…
P: Se desarrolle.
A: Si.
P: Ahora. ¿No se trata de elaborar un proyecto didáctico.
A: Si, si entiendo.
P: ¿Si?
A: Si.
P: Que me parece que es la idea inicial que vos tenías cuando viniste acá. No se trata de elaborar un proyecto didáctico, un proyecto puntual que van a implementar en el aula.
A: Sino planea…
P: Sé supone que ustedes están trabajando en esa línea ¿No? Se supone que ustedes están trabajando en la escuela a partir de la implementación de un proyecto didáctico a partir de los cuales intentan que los chicos aprendan a escribir, proyectos didácticos que asumen determinadas características, vos tenés la bibliografía ahí como para saber de que se trata ¿Si? proyectos didácticos en los cuales el docente está atento a lo que el chico va pensando en relación a la escritura, proyectos didácticos en los cuales los chicos tienen que escribir en situaciones reales de comunicación, proyectos didácticos en los cuales no se trabaja con letras aisladas ni con palabras sueltas sino donde la escritura ya tiene un sentido más allá de lo escolar ¿Si?
A: Si.
P: Entonces ustedes están trabajando con la implementación de ese tipo de propuestas didácticas, pero no se trata de que muestren una propuesta didáctica en particular, una propuesta que a lo mejor ustedes piensen que van a desarrollar de junio a agosto en la escuela, se trata de ofrecer los lineamientos que atraviesan, que atraviesan todos los proyectos didácticos que ustedes están trabajando ¿Si?
A: ¿Si?
P: Sería como una mirada este… de la propuesta de enseñanza que abarque… eh, abarcativa ¿no?, no mostrar una propuesta didáctica concreta, una actividad concreta que te hacen desarrollar, sino los lineamientos sobre lo que ustedes se basan para después diseñar puntualmente cada uno de esos proyectos didácticos o planificaciones o como los quieras llamar ¿Si?, donde ustedes se basan para elaborar esas propuestas didácticas particulares que van implementando en el transcurso del año.
A: Ah… si.
P: ¿Si?
A: Si.
P: Bueno.
A: Bueno nada más.
P: Bueno. Cualquier cosa.
A: Si.
P: Te espero.

Estudiante14mi (A)

Profesor P2 (P)

Alumna: Bueno, eh, yo vengo porque yo había interpretado mal la consigna y había pensado que tenía, lo que tenía que elaborar era una propuesta…
Profesora: La, la propuesta, haber, cómo es que habías elaborado la propuesta.
A: Bueno, la propuesta más o menos que había pensado yo era de… decirle al docente cómo debía trabajar en el aula, más, eh, centralmente decirle las actividades que él debía realizar…
P: Bueno, las actividades, haber, explícame cómo es esta cuestión de las actividades, a qué te referís con actividades puntuales.
A: Por ejemplo, de cómo enseñarle las letras, o sea, sabiendo, de que yo explique en la introducción, de que los chicos ya vienen con los conocimientos del jardín de algunas letras, por ejemplo, las más, las que más se conocen en el jardín son las vocales y también la de los nombres, que eso está en la fotocopia, que dice que las palabras usadas son las de los nombres, partiendo de ahí…
P: Bien.
A: …de lo que dice.
P: Ahora, vos piensas que la tarea del psicopedagogo, que es digamos, el rol donde vos vas a ubicarte para realizar tu trabajo y es, de alguna manera, la tarea profesional que vas a desarrollar en, como (…)vos piensas que es darle indicaciones al docente, de qué tipo de actividades o te parece que lo podías pensar desde una cuestión más abarcativa, más… atendiendo al contexto, atendiendo a, este, herramientas, eh, como por ejemplo cuáles son los criterios, cuáles son los principios didácticos para abordar la enseñanza de un objeto de conocimiento como es la, la lengua escrita, la escritura… ¿a vos qué te parece?
A: No, a mí me parece que, o sea, no lo tengo que ir, o sea, que lo tengo que guiar pero tampoco ir diciéndole puntualmente lo que tiene que ir haciendo…
P: A vos te parece que el psicopedagogo tiene que estar señalando el tipo de actividades, de decir, haber, ¿qué tipo de actividades habías pensado vos?
A: Había pensado, por ejemplo, lo de la biblioteca, una biblioteca para que los chicos tengan libros con figuras y las letras… había pensado, bueno, en el cartel de, de las letras, la "A" de ala, la "B" de banana, ahí pensaba en una actividad…
P: Para, discúlpame…
A: Si.
P: … si nosotros, si vos abordas la enseñanza de la escritura… con los carteles de la "A" de… ala o la "B"… de no sé qué… estás abordando la enseñanza de la escritura, como la entendemos y hemos trabajado en clase o te parece, haber, que, que, que… ¿desde dónde te posiciones para decir la enseñanza de la, de la biblioteca y tiene que ver con la, con los carteles en el aula?
A: Y porque, por ejemplo, nosotros habíamos visto en clase de que los chicos siempre es como que aprenden las letras y lo que dice por los carteles que van viendo en la calle… y yo pensaba que podía llegar a ser importante poner carteles o que… también leído en una parte de escribirle cartas al compañerito que falta… como en la última clase que vimos que le escribían a los otros, actividades así, había pensado.
P: Bueno, pero yo te estoy, este, te estoy haciendo esta observación, a vos te parece que el psicopedagogo, este, le va a señalar a la maestra, le va a dar indicaciones a la maestra referida a qué actividades puntualmente tiene que desarrollar en la clase o el psicopedagogo… o el psicopedagogo le puede estar dando, este, herramientas como criterios, principios…
A: Ah, si, si.
P: … estrategias que hacen a la enseñanza de la escritura…
A: Si, no, eso.
P: …claro, yo digo, si vos, este, eh… haces en tu propuesta, señalas actividades, me parece, que esa tarea tiene que ver más con la tarea que hace el docente en el aula, frente…
A: Si.
P: … al, a los niños…
A: Si, me parece que...
P: … la tarea del psicopedagogo no es estar frente a los niños en, eh, en el aula…
A: Bueno, a mí…
P: Haber…
A: … complicando, en eso, de que, no sabía yo, si tener que darle yo las actividades al docente o si yo guiarlo para que él pensara en qué actividades…
P: Claro.
A: … le podía llegar a dar…
P: Bueno, y eh, lo que pasa es que no, no… si, si vos quieres ejemplificar con actividades, por ejemplo, si vos quieres pensar un, tomar un criterio como puede ser el de continuidad áulica, donde continuidad ins, inst, institucional que lo plantea ahí una de las autoras ustedes han trabajado, este, Grunfeld, eh, o Molinari…

A: Molinari.
P: Si, Molinari, Molinari, eh, si vos quieres abordar, quieres mostrarle estos criterios a la, o principios a la docente… y lo quieres ejemplificar, es una manera de abordaje del trabajo de psicopedagogo pero no el psicopedagogo… dándole el tipo de actividad, me parece que es una tarea que puede estar pensada más desde el rol docente, digo, la puedes ejemplificar, pero, pero no es una tarea que la desarrolla el psicopedagogo ¿me entiendes?
A: Si, si, si.
P: … desde ese lugar ¿eh? Bueno. No sé si te queda claro.
A: Si.
P: ¿Está?
A: Más o menos, si.
Silencio.
P: vos quieres saber cómo organizarte en el trabajo.
A: Si.
P: Si vos lees atentamente la consigna, el punto b, el apartado b dice *El desarrollo del tema habrá que incluir las siguientes cuestiones: la lectura como objeto a enseñar…*
A: Si.
P: *…cómo se escribe, como se concibe la lengua escrita*, me parece que en este apartado b tienes algunos señalamientos, temas generales como para dar comienzo al marco teórico ¿eh? que, que estaría fundamentando tu posición de psicopedagoga, desde qué modelo teórico estás, este, haciendo los señalamientos, las observaciones, las indicaciones en, en esta reunión que se ha organizado, en esta acción de escuela ¿eh?, entonces vos puedes empezar el escrito contando…
A: Claro, todos estos puntos…
P: Como es la escritura vista como objeto a enseñar, cómo se concibe la lengua escrita ¿eh? qué es lo que dicen los autores, que hemos trabajado en clase, qué es lo que es un sujeto mirado desde la teoría psicogenética, que es la postura teórica que adoptan las autoras sujeto que investiga, que hipotetiza, que indaga, que se pregunta ¿eh?, que llega a la escuela o llega a la educación formal con un bagaje del conocimiento que tienen, este, referido a la, al lenguaje escrito u bueno, que hay que aprovecharlo… y, este, y bueno, cuáles son los procesos constructivos y cuáles son los procesos constructivos de la escritura o de la adquisición del sistema alfabético, eso lo hemos visto, en la adquisición de, eh, la secuencia que hay en los cinco niveles de adquisición más la etapa previa que tiene que ver como se van instalando todas las hipótesis, la hipótesis de cantidad, la hipótesis de variedad, es decir, como es…
A: Si, si.
P: … el acercamiento de una mirada genética evolutiva de adquisición del sistema alfabético… no es necesario que vos hagas un, una, un detalle exhaustivo de todas las características…
A: Claro, algo global.
P: … algo más, este, general pero que dé cuenta…
A: Si.
P: … de una línea genética, de una línea evolutiva en la adquisición de, este, eh, objeto de conocimiento, y finalmente en la conclusión, este, perdón, en, en, en el otro apartado del b la tarea de enseñanza, es decir, cómo son, cómo es que interviene el docente, el psicopedagogo con el docente, cómo son las propuestas de avales de enseñanza ¿eh? cómo eh, ustedes tienen materiales, el, el de Grunfeld, el de Molinari…
A: Si.
P: … este, eh, hay algunas, este, la tienen Kaufman ¿eh? hablan de cómo es la intervención, es decir, cuáles son los criterios, cuáles son los principios que se adoptan para abordar la enseñanza en el aula… ¿eh? tienen en situaciones individuales, en situaciones colectivas… ¿eh? toda la, toda la bibliografía que hemos trabajado… toda la, la, la bibliografía que hemos trabajado en la… eh, en las prácticas pedagógicas alfabetizadoras ¿eh?
A: Si, o sea, el a, bueno acá en la introducción…
P: La introducción, en la introducción vos tienes que tener en claro, o…
A: Los objetivos…
P: … o, o poner en claro que, de que se va a, que es lo que el lector va a encontrar…
A: En el trabajo…
P: … en el trabajo…
A: No si, si eso si.
P: … cuál es el objetivo a que, este cuál, qué, qué temas se van a abordar, es decir, vas anticipando, vas contando qué es lo que se va a encontrar el lector y cuáles son los temas que se van a abordar a lo largo de todo el trabajo.
A: Bueno, del punto b más o menos el primer y el segundo apartado son más teóricos…
P: Si.
A: … y el punto c sería…
P: También es teórico…
A: O sea…

P: … no te, no te, no, no lo tomes, es teórico, si vos quieres ejemplificar con cada uno de los principios o criterios lo puedes hacer a partir de algunas actividades pero no, no, no es que ustedes tienen que elaborar una, una propuesta, este, pedagógica, nosotros no estamos solicitando…
A: O sea, nosotras a esto lo podemos sacar del apunte, no es que nosotras…
P: Si, lo tienen…
A: … lo tenemos que pensar aparte.
P: No, no, no ustedes tienen que elaborar, lo tienen que elaborar, este, y ponerlo por escrito pero no es que tienen que ir a consultar una bibliografía que nosotros no hemos trabajado, tienen que trabajar, es más, en la consigna ustedes tienen la bibliografía…
A: Si, si, si.
P: … acá está la bibliografía.
A: no, si, si la bibliografía…
P: … que ustedes pueden trabajar…
A: … ya la leí…
P: … bueno, acá están todas las, mira la de Ana T., está referida a ortografía, Grunfeld, Molinari que abordan los criterios estos, está toda la bibliografía la, la adquisición de la lengua escrita ante el contexto escolar de (…) está toda la bibliografía señalada que es lo que hemos abordado en clase ¿eh?
A: Básicamente así por muy general sería, integrar más o menos, todo lo que tenemos en… hacerlo…
P: De eso se trata, de integrar…
A: una integración de temas.
P: … la temática que hemos ido abordando en clase ¿eh? de eso se trata, después hacer una conclusión, donde se, este, bueh, lo que contiene una conclusión…
A: Si.
P: … donde se aborden la temática y se, este…
A: Si, si.
P: … ofrezca…
A: Eso no hay problema.
P: … cerrar la temática que se viene trabajando.
A: Bueno.
P: ¿Está?
A: sigo con mis problemas para las propuestas, pero bueno ya las voy a, las voy a enganchar… voy a ver.
P: Bueno.

Estudiante 3MI (A)

Profesor P1 (P)

Alumna: Yo hice más o menos el trabajo y lo que si me cuesta mucho a mí es arrancar, pero es impresionante de estar tres horas para escribir dos renglones más o menos, una vez que hago… y una vez que agarro viaje me sale un poca mejor, o sea, yo más o menos, o sea el problema que tengo es no sé si está bien, eh el propósito que yo… que yo pongo más o menos, bueno, me lleve a… por lo que decía la… la actividad acá…
Profesora: la consigna…
A: Si, que no sé si ¿quiere que se la lea?
P: ¿vos quieres consultar sobre en algo en particular? ¿Quieres comentar en general?
A: O sea, en realidad no sé si está bien encaminado, o sea, yo más o menos pongo como que mi propósito, bueno, es exponer y explicar propuestas eh… desde un nivel constructi… desde un enfoque constructivista, este, teniendo en cuenta, bueno, la… como enseñar, este, la escritura en… la alfabetización inicial, este, pero yo o sea, pensaba hacerlo al informe, eh…. Digamos empezar como… introduciendo, poniendo por ejemplo eh, desde una concepción clásica… qué es lo que se considera para después comprarlo con, este, el enfoque constructivista pero eh, por ejemplo yo me basé mucho en la fotocopia de Matteoda y Apra…
P: ¿en cuál afiche?
A: En uno que es "Escribir en la escuela" me parece…
P: Si, del libro "Escribir en la escuela", pero ¿Qué capítulo?
A: El… capítulo…
P: Bueno, haber, vos tienes formulado ahí un primer propósito…
A: Si.
P: … que tiene que ver con, este, enmarcarte en esta situación comunicativa ficticia…
A: Si.
P: … que es poder dar cuenta, como vos decías, de los lineamientos constructivistas, este, en propuestas pedagógicas…
A: Si,
P: para la alfabetización… en el dominio de alfabetización inicial.
A: Si.
P: ¿Si? ese es como un primer nivel.
A: Si.
P: Me parece que por lo que estás diciendo, podrías decir que en función de eso tu propósito es hacer esta exposición estableciendo comparaciones entre prácticas… este…
A: Si.
P: … vigentes actualmente y no, este… no incluidas en esta perspectiva constructivista y por otro lado marcar eh… las características de los lineamientos constructivistas… ¿No? Estás hablando como de dos cosas ahí, de un propósito más personal en el marco de esta…
A: Claro.
P: … situación comunicativa y de cómo vas a organizar la información en el contexto.
A: Si… si, si… Entonces, o sea, pero… o sea en cierta forma.
P: es una alternativa, si es una alternativa posible.
A: O sea, porque me parece, o sea, más fácil aplicarlo, digamos, comparándolo con otro… comparándolo con el clásico.
P: Como haciendo comparaciones.
A: Si, este… eh… o sea… y bueno… eh… en realidad no… bueno no, no sé, o sea, digamos, si yo en la introducción pongo, digamos, mi propósito eh… o sea, por ahí yo empecé a hacer la introducción pero vi que mi introducción era más desarrollo; o sea, no sé como… me cuesta achicar información, sintetizarla…
P: ¿Y si hicieras primero un… un esquema por ejemplo de lo que sería el desarrollo de trabajo? ¿Y después en función de eso escribir…
A: Claro.
P: … algo en la introducción?
A: O sea, en función a lo que yo después hice que dije, no esto es un desarrollo y no…
P: Claro…
A: … una introducción.
P: vos en la introducción tienes que anticipar los temas y la forma en que vas a tratar… ¿Si?
A: Por ejemplo yo pienso que…
P: Pero no, no hay un momento donde vas a desarrollar los conceptos…
A: Claro.
P: … eso lo tienes que dejar para el apartado del desarrollo.
A: Claro, si, si. yo me dí cuenta que… que digamos que… o sea, no era, no era una introducción, o sea, yo más o menos el esquema que me había hecho era como, bueno, como puse acá, este, primero poner más o menos de que

se trata una conceptualización clásica, después poner más o… eh… empezar a hablar de la concepción constructivista, o sea, teniendo en cuenta el alumno, este, las metodologías, eh, cómo es la manera de enseñar eh… bueno todo lo que dice acá en el… en la hojita esta, digamos.
P: En estas dimensiones que tienes que tener en cuenta.
A: Claro. O sea, la escritura como objeto a enseñar, cómo uno se concibe la escritura, la lengua escrita, el alumno en tanto eh… sujeto que aprende a escribir, este, la tarea de la enseñanza en intervenciones docentes y propuestas eh, globales de enseñanza, este, lo que yo por ahí también me confunde es cuando dice eh… que uno, digamos, tiene que revisar las propuestas, me confundo si… si, digamos o sea… es como que yo tengo que proponer o me tengo que basar para y exclusivamente lo que dice la fotocopia, digamos, en el método constructivista.
P: No nosotros, lo que, lo que esperamos básicamente es que ustedes recurran a la bibliografía de referencia que tienen ¿si?
A: Claro.
P: Y a la hora de hablar de propuestas de enseñanza o de intervenciones didácticas, en sentido estricto, no estamos pidiéndote que propongas, que presentes allí una propuesta didáctica concreta…
A: Claro.
P: … a ser implementada en el aula.
A: Solo del constructivista, solo lo que dice ahí, o sea…
P: Y te estamos pidiendo que establezcas los lineamientos desde la perspectiva constructivista, esto que vos decías, cómo se concibe desde esta perspectiva al alumno, como se concibe al objeto de enseñanza y qué lineamientos… o que, qué, sí, qué lineamientos se pueden este… estar presentando, en lo que hace más específicamente, a las propuestas de enseñanza o la intervención docente, desde esta perspectiva, qué actividades que propuestas, en base a qué, qué cosas debería tener en cuenta un docente para intervenir didácticamente…
A: Claro.
P: … que por su puesto se derivan, son derivaciones de cómo se considera el sujeto y cómo se concibe al objeto de enseñanza…
A: Claro.
P: Pero no tienes que presentar una propuesta didáctica, una planificación…
A: Claro, claro.
P: … de alguna actividad concreta a desarrollar en el aula.
A: Claro, no, o sea, sabe por qué se lo pregunto porque…
P: Si en el contexto de tu informe te sirve mostrar in pequeño ejemplo es otra cosa…
A: …pero no…
P: …pero no se trata de que vos tengas que elaborar un proyecto didáctico, ni una planificación, ni diseñar actividades de aula para ser implementadas ¿entiendes?
A: Claro, si, si, si.
P: … tiene que ver con aquellos lineamientos, de ejes fundamentales que orientan la tarea del docente…
A: Claro…
P: … En esta perspectiva.
A: Claro. Sino, yo me confundí porque hablando con Alicia, ella me dice no, hay que proponer, no le digo Alicia porque… no, no y ella me… me, me, me aseguró que era así, entonces yo por eso digo, yo que al final hay o que no, hay que poner o no hay que poner, entonces, claro no…
P: ¿Se trata de un informe?
A: Si.
P: ¿Cómo decía la consigna? Haber.
A: Eh…
P: Dice: *…se decide que usted asista al encuentro con la presentación de un informe que sistematice los lineamientos del enfoque que han adaptado.*
A: Claro.
P: Los lineamientos en relación a cada una de estas dimensiones ¿si?
A: Si.
P: Vos puedes decir cosas en relación a la intervención didáctica… abstrayéndose de presentar una situación concreta…
A: Claro.
P: … de enseñanza.
A: Si, si, si, si.
P: ¿Si?
A: Si.
P: Podrás decir por ejemplo que el docente tendrá que estar atento y conocer los pensamientos de los chicos en relación a este objeto de enseñanza…
A: Claro.
P: … las hipótesis que los chicos ponen en evidencia…

A: Claro.
P: … entonces, eso es un lineamiento, como un principio que orienta la actividad docente…
A: Es como mostrar eh… digamos la perspectiva constructivista.
P: claro.
A: … mostrar la, nada más, no poner digamos desde mi punto de vista o desde… (Silencio)
P: Haber, eso no lo entiendo bien.
A: Claro, como te decía recién que sea, no soy yo la que tengo que proponer sino soy yo la que tengo que mostrar lo que es que el método con… el, la perspectiva constructivista…
P: Porque es esta situación comunicativa se supone que ustedes han estado trabajando con propuestas didácticas en escuelas enmarcadas en esta línea ¿si?
A: Si.
P: Entonces no quieras mostrar una experiencia concreta, una experiencia concreta de aula, van a ir a, a, a explicar cuáles son los lineamientos teóricos en los que ustedes se basan para elaborar esa propuesta.
A: A, ha, claro.
Silencio.
P: ¿Si?
A: Si.
P: vos no vas a ir a contar un proyecto didáctico particular en el sentido de decir, bueno nosotros trabajamos con el primer grado "A", en este proyecto…
A: Claro.
P: … que duró de marzo a junio, que tuvo como tal objetivo, tal cosa…
A: O sea, no es una investigación mía.
P: No es una propuesta didáctica que ustedes hayan implementado…
A: Claro.
P: … concretamente…
A: Claro.
P: … o con actividades concretas que desarrollaron, con registro de actividades, con las cosas que hicieron los chicos, con las cosas que hicieron las docentes ¿si?
A: si.
P: Se supone que vos estás trabajando en esa escuela en esa línea, han implementado una serie de actividades, de actividades enmarcadas en la línea constructivista, un poco tienes que abstraer de ahí los, los principios generales que orientaros la elaboración de esas propuestas de enseñanza, desde dónde las vas a abstraer vos ¿de la bibliografía que dispones?
A: Si.
P: ¿Si?
A: Si, si… si hora si.
P: Volviendo a la cuestión de la dimensión más didáctica, te vuelvo a repetir, no sería contar concretamente una experiencia pedagógica que llevaron a cabo, o traer del libro, de las fuentes que vos tienes una experiencia didáctica que se haya desarrollado ¿si?
A: Si.
P: De ahí tienes que abstraer ciertos principios generales que orientan la tarea docente, te vuelvo a repetir, por ejemplo, qué hace el docente en relación a los alumnos…
A: Claro.
P: … tendrá que estar atento, conocer, interpretar… los conocimientos que disponen los chicos en relación a la lengua escrita e intervenir ajustadamente de acuerdo a los conocimientos e hipótesis que los chicos formulan.
A: Claro, si, si, si.
P: ¿Si?
A: Si, ahora te entiendo, si.
P: No vas a contar que dijo la maestra ante un chico que respondió, en su respuesta se dio cuenta que, que tenía un… estaba respondiendo desde una hipótesis silábica…
A: Claro.
P: … como los registros que nosotros analizamos en clase…
A: Si.
P: ¿Te acuerdas?
A: Si, si, si.
P: … sino que abstraes de ahí un principio general que orienta cualquier proyecto pedagógico enmarcado en esta línea…
A: Claro.
P: …que se deriva de este… que se yo, de cómo se consigue por ejemplo, escritura y el lenguaje escrito…
A: SI.

P: … dirás, bueno las situaciones de enseñanza o las situaciones de aprendizajes, los chicos… en esas situaciones los chicos tienen que escribir en el marco de situaciones comunicativas reales, por ejemplo. ¿Si?
A: Claro.
P: Pero no vas a contar, bueno acá los chicos escribieron…
A: Claro, una serie de, claro, sería el lineamiento teórico, ese sería…
P: Claro sería como principios…
A: Claro.
P: …que se abstraen…
A: Para…
P: … y que en realidad, orientan…
A: Claro.
P: … estas experiencias didácticas que nosotros hemos ido analizando en el transcurso del módulo. ¿Te das cuenta?
A: Si.
P: ¿Si?
A: Si, si, si.
P: Digamos en estas propuestas, otro principio por ejemplo puede ser el hecho de considerar que la enseñanza trabaja simultáneamente para que los chicos accedan tanto a la convencionalidad del sistema, y simultáneamente con las actividades que promuevan su acontecimiento a la producción del lenguaje escrito ¿si?
A: Si.
Silencio.
P: Como principio general, entonces y no cuentas ahí que los chicos escribieron una carta…
A: Claro.
P: … cuentas el proyecto, donde realmente trabajaron esto, donde escriban una carta y que en ese, en ese momento la, la docente intervenía, tanto para que los chicos empiecen, promuevan sus contextualizaciones hasta escribir alfabéticamente y el modo en que, este, puntualmente en ese proyecto trabajaron las características de la carta como texto, etcétera, etcétera.
A: Claro.
P: ¿Si? estás planteando como lineamientos generales o principios básicos que orientan la enseñanza.
A: Si.
P: ¿Si? lo que no significa que no puedas presentar ejemplos.
A: Claro.
P: Es decir, para cada principio…
A: Pero si no la… no digamos la…
P: … no la propu…
A: … no la situación…
P: … no la situación didáctica concreta que vas a ir implementando, no estás pensando en un proyecto didáctico que vaya a ser implementado…
A: Claro.
P: ¿Si?
Pero ante un determinado principio que si vos quieres y te parece que quedaría más claro poner un ejemplo, lo puedes hacer.
A: Claro. Si, si o por ahí para explicarlo mejor.
P: Claro.
A: Por ejemplo cuando yo eh… supongamos tomo, digamos, de este, de este párrafo y lo para… parafraseo, digamos, con mis palabras ¿yo tengo que poner lo mismo entre paréntesis Vásquez, Mateada?
P: Ahí tienes dos alternativas, puedes decir: siguiendo a Vásquez y Mateada y pones entre paréntesis esto es de 1998 creo.
A: Si creo que es de 1998. Si 1998.
P: … entonces puedes decir siguiendo a Vásquez y Mateada y ahí pones entre paréntesis 1998 y para…
A: Y dice tal cosa.
P: … y parafraseas, expresan y demás o bien poner la idea, depende de cómo esté construido el texto, poner la idea y entre paréntesis pones, ahí si pones todo entre paréntesis nombre del autor, coma…
A: El año…
P: … el año…
A: … y la página.
P: … si es literal la página, si es parafraseado no.
A: Y si es literal siempre va entre comillas.
P: Si, si.
A: Eh, profesora ¿este, este texto… este… este… bueno este…
P: Este material.

A: … esta fotocopia, en cierta forma, es o sea, yo me lleve mucho, me parecían muy bien explicado, es, o sea ¿bien la diferencia entre lo que es un método tradicional y entre el constructivismo?
P: ¿qué no entiendes? Haber
(La alumna le murmurando)
P: La primera parte, creo, que hay una sistematización entre prácticas pedagógicas este… innovadora, creo que las llaman ella, más allá del constructivismo …
A: Si, si, si.
P: … frente a otras prácticas basadas en los métodos…
A: Claro.
P: … ¿Si? si ellas hacen una mejor sistematización ahí.
A: Y hay, o sea, ¿se utilizan, digamos, las prácticas constructivistas?.
P: Y bueno, los registros que nosotros hemos llevado a clase…
A: Si, algunos si, algunos no.
P: … bueno, pero los que hemos llevado son de algunas escuelas en que este… no están tan definidos esos, convengamos…
A: claro.
P: …pero bueno, también es cierto que algunas escuelas o ciertos grupos de trabajo que están trabajando en esta línea, algunas cosas se hacen, como que…
A: Si…
P: … lo que tiene mayor presencia, pero ahí es lo que…
A: Si, si.
P: … estas otra perspectivas más basadas en … en estos ejercicios que veíamos, no se concebía la escritura como un código de transcripción…
A: si.
P: … este, las situaciones de escritura no insertas en situaciones comunicativas reales…
A: Claro.
P: … no atender a los … a las hipótesis que… que tienen los chicos…
A: Claro, si las anticipaciones, las …
P: … o sino lo que puede llegar a haber, también, son cuestiones este… haber… donde hay cierta mixtura, cuando…
A: Claro.
P: … vos te das cuenta que el maestro intenta hacer algo diferente, pero que…
A: pero en realidad está haciendo lo mismo…
P: … o está haciendo lo mismo o sino, este…
A: se va.
P:… hay ciertas actividades que parecieran ser que intenta tratar más o, o hacerse cargo de las ideas de los chicos, pero que sin embargo, después, este, no… no tiene una, una coherencia, una continuidad…
A: Claro con lo que quiere hacer…
P: … suficiente…
A: … con lo que hace.
P: ¿Me entiendes?
A: Claro.
P: … entonces por ahí da la idea de que hay maestras que, que han escuchado de otras cosas y que intentan hacer otras cosas, pero que no logran darle solvencia y sistematicidad a la puesta pedagógica desde ese punto de vista.
A: Claro, bueno, nada más.
P: Bueno.
A: Por ahora.
P: No, me quedé pensando en esta cuestión de que vos intentabas organizar la información así, estableciendo… comparaciones… ahí vas a tener que ser muy cuidadosa en, en la forma y en, y en los ejes o en las cuestiones que vos decidas…
A: Claro.
P: … establecer como elementos a comparar… y ser constante en esto, digamos…
A: Claro.
P: ¿No?
A: O sea, si yo por ejemplo hago una comparación en el hecho de que primero presento un modelo y después presento otro, o sea, es una comparación, porque por ahí, o sea…
P: Esa es una alternativa.
A: Ah…
P: Esa es una alternativa.
A: … porque por ahí me da la sensación de que no es por ejemplo, según el supongamos, el… la concepción de alumnos, el, este, la perspectiva tradicional lo considera de tal forma, pero contrariamente el…

P: Bueno, es otra alternativa.
A: Pero, o sea, no está mal por ejemplo…
P: No.
A: …porque a mí me es más fácil…
P: Haber vos…
A: …presentar una y después la otra…
P: vos elegís la forma y anticipas, incluso, en la introducción de que forma lo vas a hacer. Si tu alternativa es decir, primero presento la alternativa de enseñanza más ligada a enfoques tradicionales y después la perspectiva constructivista, vos ya lo anticipas. ¿Si?
A: Claro.
P: Y después ser cuidadosa en el orden en que presentas la información, los tópicos que vas a tom… tocando …
A: Cosa que se vaya…
P: … cuando presentas…
A: Si.
P:… la tradicional y en ese mismo orden, o tener en cuenta esos…
A: Claro.
P: … mismos tópicos cuando vayas desarrollando la otra.
A: Claro.
P: ¿Si?
A: Para quede más ordenado, si.
P: exactamente.
A: no lo hago tan…
Silencio.
P: Bueno, ¿listo?
A: Listo, muy bien.

ANEXO VIII. REPRESENTACIÓN DE LOS TEMAS A DESARROLLAR EN EL INFORME POR LOS ESTUDIANTES

i) Representación general de todos los temas centrales

Primera Entrevista	Segunda Entrevista
Desde la perspectiva constructivista cómo se considera esa tríada: el contenido, el docente, el alumno. La escritura como objeto a enseñar, el alumno y las intervenciones que hacen los docentes en esta tarea, este objeto de conocimiento que es la escritura (5MI)	*Teníamos que presentar una conceptualización acerca de lo que era el docente, el alumno, una conceptualización de escritura, el sujeto cognoscente y estrategias o intervenciones del docente desde la perspectiva constructivista.*
Cómo se considera [desde la perspectiva constructivista] la escritura, el aprendizaje, lo que es el alumno, cómo se considera al alumno y al profesor, esos tres ejes (…), concepción de escritura, intervenciones del docente y alumno cognoscente (7MI)	*Yo me basé en esos ejes, concepción de escritura, intervenciones del docente y alumno cognoscente. Tenía que presentar desde la perspectiva del constructivismo los núcleos o las temáticas de la concepción de la escritura, de las intervenciones del docente y del alumno cognoscente (…) la definición de esas tres cosas.*
La escritura, los niveles de adquisición de la escritura; la escritura como sistema convencional, todo desde el constructivismo, la teoría constructivista. Tener en cuenta la tríada, docente, alumno y contenido (9MI)	*(…) hablé de lo que era el sujeto, describí los tres elementos de la tríada y después específicamente me enfoqué [en] las técnicas para darle al docente. En realidad me pedía propuestas para los docentes. Creo que los usé como sinónimos [técnicas y propuestas]. Técnicas en el sentido de modos de enseñar; yo lo llamé propuesta de trabajo.*
La lengua escrita, el cómo aprende el sujeto, cómo es su aprendizaje, cómo se construye…¿El tema central?, me parece que hay muchos temas, me parece más la lengua escrita, entonces yo tengo que explicar cómo es el aprendizaje constructivista para el chico y cómo intervienen los docentes dentro de mi escuela. (15mi)	*La tríada pedagógica: alumno, contenido docente…la intervención docente. El sujeto del aprendizaje, el contenido, el docente. (...).*

ii) Representación general de todos los temas centrales en la primera entrevista y algunos temas en la segunda entrevista

Primera Entrevista		Segunda Entrevista	
Todos los temas centrales	*Lo que tenemos que hacer es ofrecer un informe, explicar en qué consiste esta perspectiva constructivista, bajar a un informe cuáles serían los principales lineamientos de esta perspectiva (…) Esa tríada (…) que sería el objeto de conocimiento, o sea, el sistema de escritura como objeto de conocimiento; por otro lado quién enseña y el sujeto que aprende y ver, digamos, qué intervenciones puede hacer el que enseña para favorecer el aprendizaje, […] esos tres puntos me parecen básicos, […].(1MI).*	Un tema : sistema de escritura-enseñanza	*Explicar el sistema de escritura (…) Con respecto al contenido dividí el trabajo en secciones, pude describir una propuesta en base a las autoras que ellas [las profesoras] estaban dando. Después en la segunda parte, comparar los métodos de enseñanza, los tradicionales, cuáles eran las ventajas y las desventajas (…)*

	Cómo se concibe la escritura, la concepción del alumno, de la relación alumno – profesor, lo que significa enseñar. Lo que se entiende es que hay que poner de intervenciones docentes en propuestas globales de enseñanza [Lee la consigna], [vuelve a leer]; es ver cómo, en qué situaciones interviene el docente y cuáles son las propuestas del docente, pero más generales. Hay que hacer un informe explicando (…) cómo se concibe (…) lo que es la tarea de enseñanza, cómo se concibe al alumno, al aprendizaje, todo desde una perspectiva constructivista (10MI)	Un tema: escritura	*La noción de escritura que manteníamos y me interesó también la que se rechazaba, la que se contraponía con la que yo proponía. Me sirvió mucho más poner la que no era para entender la otra…Y después la estrategia de escritura, la noción de alumno, de enseñanza*
	El sistema de escritura, a qué objetivos apunta, cómo está conformado. (…) Todavía referido a cuáles serán los conceptos que incluiría previo a esto, todavía no me lo he planteado. Yo me centraría en las prácticas de enseñanza para el mejor aprendizaje del chico (11mi).	Algunos temas: escritura - aprendizaje	*Cómo se considera el objeto de enseñanza, el aprendizaje, tanto el docente como el alumno. Porque no puedes plantear una propuesta si no tienes bien planteado cómo se concibe al aprendizaje y la enseñanza (11mi6 – C J – 2ª e).*

iii) Representación general de algunos temas centrales

Primera Entrevista		Segunda Entrevista	
Procesos de adquisición *o* Intervenciones docentes	*Como puntos principales incluiría cómo el sujeto construye, cómo hace para aprender, vería cómo el sujeto trata de apropiarse de eso que el docente le está enseñando. Aprender a leer, aprender a escribir, aprender a cuestionarse, (…) (2MI).*	Con ajuste en la segunda entrevista Todos los temas	*Lo básico, lo central era el contenido, el alumno y el maestro, es lo que yo tenía que tener en cuenta y no perderme de ahí. La tríada; para mí la base era eso, no perderme de eso. Para mí eran los tres puntos más importantes, que creo era también lo que me pedían en el trabajo*
	Las prácticas pedagógicas, cómo aplicar el enseñar, el escribir, todo lo que tiene que ver con cómo el niño aprende; es decir, cómo a medida que va creciendo va escribiendo, para tener en cuenta no enseñarle algo que a lo mejor no está preparado para aprender y todo lo que tiene que ver con la escritura, sobre qué es la escritura. La escritura en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Cómo se enseña y cómo se aprende (4MI).	Con ajuste en la segunda entrevista Escritura, procesos de adquisición	*El concepto de escritura, cómo enseñarla y cómo aprenderla. Cómo enseñar la escritura, cómo son los niveles en que se aprende la escritura, cómo es el desarrollo, el proceso por el cual se aprende, (…)*
	Desarrollar la perspectiva		*Sistematizar la perspectiva constructivista*

	constructivista, o sea, qué son los lineamientos importantes de esa perspectiva. La lectura, la escritura, los procesos de escritura, la escritura en los niños, cómo es la adquisición, qué procesos utilizan ellos para esa adquisición, qué estrategias utilizan los alumnos y los docentes también, o sea, qué hacen ellos para llegar a los chicos, qué es el aporte de ellos, su propia didáctica en una palabra. (…) (13mi).		*en la didáctica. (…) Plantear los lineamientos más importantes (…) La escritura o el lenguaje desde la perspectiva constructivista, el desarrollo de la escritura, cómo el chico escribe, cómo concibe la escritura, todo desde la perspectiva constructivista*

iv) No especifica los temas centrales con o sin ajuste en la segunda entrevista

	Primera Entrevista	Segunda Entrevista
Con ajuste en la segunda entrevista	*Cuál es el objetivo que se tiene, qué relación tiene el alumno con el docente, cómo se enseña, qué predisposición tiene el docente, cómo cree que se va a desempeñar el alumno, cómo motivarlo, todo lo que es la relación para que el alumno aprenda. Todo lo que es la interacción, las estrategias docentes (3MI).*	*El alumno, el docente, las propuestas pedagógicas.*
	La escritura, la lectura, el aprendizaje de los alumnos, el proceso de enseñanza - aprendizaje, cómo el docente debe enseñar al alumno, el proceso de alfabetización, lectura, escritura (17mi)	*El proceso de escritura en el niño y la concepción de aprendizaje, el alumno como sujeto de aprendizaje, la intervención docente. Una perspectiva constructivista, los aspectos que había que tener en cuenta y la perspectiva didáctica.*
Sin ajuste en la segunda entrevista	*Como que el psicopedagogo va asesorando al docente en una teoría constructivista para que no cometa errores en el niño, o sea, en el proceso de lectura y escritura del niño, en la enseñanza. También se puntualiza mucho el hecho de que el docente debe saber observar los procesos, o sea, la evaluación de ese niño con la escritura y la lectura. (…) Elaborar una estrategia o un abordaje de trabajo que debe tener el psicopedagogo con el docente que trabaja en esta institución y para que trabaje adecuadamente con los niños (6MI)*	*[Elaborar] una propuesta; el psicopedagogo tenía una conferencia de que representaba a su institución y [tenía] que exponer una propuesta constructivista, de metodología constructivista para la enseñanza de la lectura y la escritura para niños.*
	[Presentar] propuestas didácticas, observar en los niños cómo aprenden a escribir o a leer y a partir de eso dar propuestas didácticas, cómo enseñarles a los niños a partir de esa observación que se ha hecho, cómo enseñarles de una forma más positiva o mejor de lo que se le está enseñando hasta el momento, algo innovador, que los chicos aprendan bien a leer y a escribir (8MI).	*Hacer una propuesta pedagógica, o sea desde un punto de vista como pedagogo, hacer una propuesta sobre alfabetización inicial y nada más*

	La enseñanza, sobre cómo los chicos aprenden, la forma también en cómo se le enseña al niño. Cómo la maestra también debe enseñar, o sea, cómo se enseña y cómo el niño aprende a leer y a escribir, las primeras letras. Y cómo la maestra tiene que aplicar el método para que los chicos aprendan (12mi).	*Lo que tenía que hacer era hacer un proyecto (…) Todo lo que es lo de la construcción, que es lo que dice Emilia Ferreiro, no me acuerdo…Sí, eso que habla de la construcción del conocimiento, (…) Y después, qué otro tema…bueno, eso de cómo aprenden ellos [los niños], eso también*
	Hacer una propuesta para enseñarle a escribir a los chicos de primer grado, pero teniendo en cuenta que desde la perspectiva constructivista, como ya sabemos que el docente es el que orienta al alumno en la enseñanza, o sea, una guía, cuando un niño necesita. Y bueno en base a eso y a la bibliografía, hay que hacer una propuesta para enseñar a escribir a los chicos *Hay que tener en cuenta, primero el docente, fijarse si a él le interesa lo que va a enseñar antes de pensar si les va a interesar a los niños (14mi).*	*No me acuerdo bien de los temas, tomé de cada autor, donde estaban las planificaciones didácticas, por ejemplo (…) de cómo podían enseñar, qué le hacía falta para enseñar la escritura y todo eso. Yo me basé en los autores que me parecía más reflejaba la consigna y que me iban a ayudar más (cita cuatro autoras)* *Elaborar una propuesta, no había que poner actividades que debe dar el docente en el aula, sobre la escritura de los chicos, para facilitar la escritura de los niños de primaria, utilizando la bibliografía (14mi).* *Los de (cita autoras) y la psicogénesis, de los niveles (Dice que no se acuerda de los temas, cuando se le pide que mencione temas no autores).*