

UN PROGRAMA DE COMPOSICIÓN DE TEXTOS ARGUMENTATIVOS PARA PSICOPEDAGOGAS

Andrés Suárez Yáñez¹

RESUMEN

En esta investigación-acción se diseñó, implementó y evaluó un programa encaminado a mejorar la composición escrita de textos argumentativos de un grupo de estudiantes de Psicopedagogía. Se decidió esta actuación una vez identificadas una serie de dificultades en sus exámenes y trabajos escritos, y después de una reflexión teórica sobre temas considerados pertinentes. Se obtuvo una mejora significativa en el desarrollo metacognitivo perseguido e indicios de mejora también en la composición y comprensión de textos argumentativos escritos. Se termina el trabajo con reflexiones sobre este primer ciclo de acción e innovaciones para ser implementadas en el siguiente.

Palabras clave: investigación-acción; composición escrita; textos argumentativos; dificultades en composición escrita; pensamiento crítico.

ABSTRACT

In this action research a programme aimed at improving the written composition of argumentative texts of a group of Psycho-pedagogy students was designed, implemented and evaluated. This action was decided once a series of difficulties had been spotted in their written exams and assignments, subsequently also to a reflection about themes considered pertinent. The programme resulted in the metacognitive development sought, and probably also in the improvement of argumentative text composition and comprehension. The study concludes with a reflection on this first cycle of action and suggested innovations for the following cycle.

Key words: action research; written composition; argumentative texts; difficulties in written composition; critical thinking.

¹ Dpto. MIDE, Universidad de Santiago de Compostela, mt1478@usc.es

I. LAS PREOCUPACIONES DE PARTIDA

Desde hace tiempo soy consciente de que uno de los privilegios que tenemos los profesores universitarios es el de poder leer los exámenes y trabajos hechos por nuestras alumnas, en principio, la flor y nata del sistema educativo. De ahí mi tendencia a conservar estos materiales, con la esperanza de que algún día podría aprovecharlos, cual ventanas, para introducirme en la forma de pensar y razonar de las estudiantes. Por supuesto, me refiero a exámenes y trabajos que exigen una elaboración de la respuesta (explicar, analizar, aplicar, argumentar, comparar, etc.) y no simplemente reproducir información.

La materia optativa de 5º de Psicopedagogía *Dificultades en la Producción e Interpretación de Textos Escritos* (DIPITE, en adelante), que imparto, constituyó la oportunidad para intentar sacar provecho de los productos referidos. La perspectiva desde la que debía hacerlo parecía obvia: la de las dificultades que presentan las estudiantes en esos textos escritos, pero no sólo con el propósito de identificarlas y conocer su naturaleza, sino, sobre todo, para tratar de hacer algo para que las superaran.

Por otra parte, junto a la preocupación por la mejora de la enseñanza-aprendizaje apuntada, a los profesores universitarios se nos exige que investiguemos. Pensé que podría investigar precisamente sobre ese intento para mejorar los textos escritos de las estudiantes de DIPITE, en un marco de investigación-acción (IA). Con ello realizaría una investigación educativa pertinente (Orden Hoz & Mafokozi, 1999: 17 y ss.), contribuiría a crear en el nivel universitario una deseable cultura evaluativa (Pérez Juste, 2000: 266) y ofrecería, en este sentido, un modelo de actuación a futuras profesionales del campo de la Psicopedagogía.

Empecé por revisar cientos de exámenes y algunos trabajos de la materia de DIPITE y de *Dificultades en el Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica*, de cuya docencia también estoy encargado, partiendo de las anotaciones a lápiz que había hecho en el momento de la calificación de los mismos. Ordené las deficiencias detectadas en siete categorías, la última una especie de cajón de sastre: a) estrategia «asocio, corto y pego»; b) presencia de incoherencias; c) ampliaciones no pertinentes de la respuesta; d) estructuración deficiente de los textos; e) uso inadecuado de marcadores discursivos y partículas lógicas; f) ausencia de voz propia; g) otras deficiencias (presencia injustificada de imanes semánticos, expresiones de moda; deficiencias léxicas, ortográficas, sintácticas, de presentación, etc.). La estrategia «asocio, corto y pego» quizá sea la dificultad más frecuente. La estudiante subraya alguna parte del enunciado de la pregunta, la asocia con algo que tiene almacenado en su cerebro, recupera este contenido y lo pega como respuesta, haciendo caso omiso del resto de la pregunta y de su verdadera intención.

En cuanto al marco general de IA, tomé como guía el modelo de McKernan (1999), Figura 1, plasmado en los siguientes pasos, que sirven, al mismo tiempo, para dar una idea general de la organización de este informe abreviado: 1) identificación de una situación problemática, que se considera necesitada de mejora; 2) definición de esa situación, centrándola en la evaluación de las necesidades; 3) reflexión teórica sobre temas considerados pertinentes, antes de adoptar un plan de acción; 4) diseño, implementación y evaluación del plan de acción (en forma de programa), y 5) reflexión de este primer ciclo de acción e innovaciones para el siguiente, que se incorporan en la docencia.

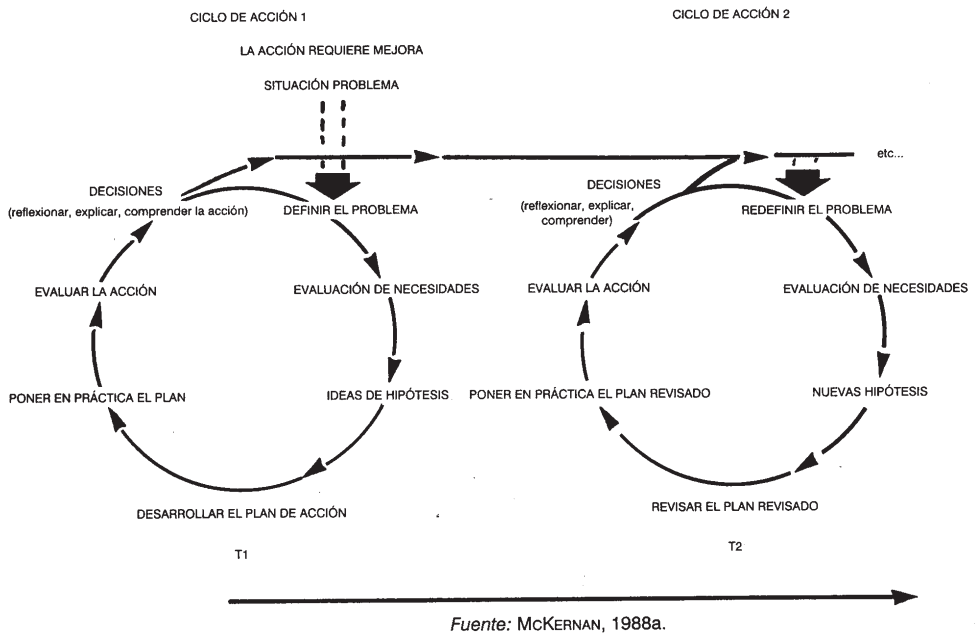


Figura 1
Modelo de Investigación-Acción de McKernan

2. PROFUNDIZACIÓN SOBRE TEMAS CONSIDERADOS PERTINENTES

Una vez identificada y definida de modo considerado suficiente la situación problemática, y antes de comprometerme con un plan de acción, reflexioné sobre estos temas: a) la producción de textos escritos, en particular de textos argumentativos; b) la argumentación o razonamiento, y c) intervenciones llevadas a cabo para mejorar la argumentación y/o la producción de textos argumentativos.

La focalización en los textos argumentativos parecía justificada porque aparecen en ellos componentes estrechamente relacionados con las dificultades observadas en mis alumnas: exigen la implicación personal de la autora —no es suficiente reproducir lo que piensan otros—, hay que pensar coherentemente y expresar de forma estructurada el propio pensamiento, etc. Björk (2003: 32) sitúa los textos argumentativos, concebidos en un sentido laxo, «at the core of academic writing». Pronto advertí que no era posible producir buenos textos argumentativos sin argumentar bien, puesto que estos textos consisten esencialmente en defender o refutar una opinión de modo convincente, racionalmente, y no en persuadir como sea. A esta conclusión llegan también otros autores, como Stay en *A Guide to Argumentative Writing* (1996:7). El estudio del tercer tema parecía necesario para aprender de los aciertos y errores de otros intentos encaminados grosso modo al mismo objetivo que el que yo pretendía.

La profundización en el segundo de los temas resultó especialmente enriquecedora. La argumentación o razonamiento se puede estudiar, cuando menos, desde las perspectivas lógica, dialéctica y retórica (Vega Reñón, 2003). Desde la perspectiva de la lógica clásica (Díez y Moulines, 1999), estudié los principales tipos de razonamiento —deductivo e inductivo— y las formas usuales de argumentación inadecuadas, básicamente las falacias, teniendo también en cuenta la lógica argumentativa de Toulmin (1958). La perspectiva de la lógica informal y de la pragmática-dialéctica subraya las normas que debe seguir una discusión crítica o razonable. Dentro de esta perspectiva, me detuve en el pensamiento crítico (PC), tomando a Facione (2000) y, sobre todo, a Fisher & Scriven (1997) como referencias principales. Para estos últimos autores el componente esencial del pensamiento crítico es la capacidad para realizar buenos **juicios evaluativos**, lo que dispara la asociación con la taxonomía de los objetivos de la educación en el dominio cognoscitivo de Bloom et al. (1972), en el que la evaluación ocupa el nivel más elevado y constituye el puente con el dominio afectivo (ibi, 151). Sinteticé las reflexiones sobre este segundo tema de profundización en el «Decálogo para argumentar bien», que utilicé como material en el programa de intervención (Apéndice A).

En cuanto al tema de la producción de textos escritos (argumentativos), me centré, primero, en el estudio de la unidad lingüística TEXTO, tomando buena nota de la enorme variedad de textos existente (monomodales y multimodales, continuos-discontinuos, cortos-extensos...). Dentro de ellos, el tipo argumentativo se caracteriza por reflejar la **postura razonada** de su autor ante un **tema discutido**, siendo sus elementos estructurales: a) un **tema polémico**, controvertido, sobre el que existen varias posturas, opiniones, alternativas; b) una **postura** ante este tema, denominada opinión, hipótesis, tesis..., según los contextos; c) **argumentos** para defender la propia postura; d) **contraargumentos** para refutar los argumentos en contra de los propios o para atacar aquellos a favor de otras opiniones; e) **conclusión**, que es la postura una vez que ha sido justificada; f) **marcadores discursivos**, que pueden estar ausentes: para marcar la conclusión, «por tanto» y similares; para indicar las premisas o apoyo en que se basa la conclusión, «puesto que» y similares.

Posteriormente, dirigí mi atención a las **cualidades** que debe tener el texto producido (eficacia/funcionalidad, claridad, coherencia, calibración, interés, propiedad léxica, voz, estructura, cohesión, puntuación y registro adecuados, ortografía, legibilidad, buena presentación...) y a los **procesos** implicados en la consecución de estas: análisis de la situación comunicativa —finalidad, audiencia, condiciones en que hay que producir el texto...—; generación de contenido —búsqueda en la propia mente o en fuentes de información—; estructuración, textualización/redacción, revisión, edición (Suárez Yáñez, 1995; 2003). Pero puse especial cuidado en contextualizar la producción de textos escritos, según se refleja en la figura 2.

En el esquema de la figura 2 podemos apreciar la **interrelación** de cinco elementos básicos, separables sólo heurísticamente. La situación real o imaginaria de referencia, el referente (elemento 1); la escritora (2) que interpreta esa situación y construye **un** texto (3), entre otros muchos posibles sobre el mismo referente; la lectora (4), que deconstruye el texto y construye luego una representación mental de la situación (León et al., 2003), y finalmente el lenguaje hablado (5), el mar en el que flota el lenguaje escrito (Britton, 1970). El fondo comunicativo-pragmático de la figura 2 sintoniza con la postura de

Habermas (2002) acerca de la verdad y la justificación e inspira el principio de que no debemos considerar nuestras opiniones como infalibles y definitivas (la última recomendación del «Decálogo para argumentar bien»).

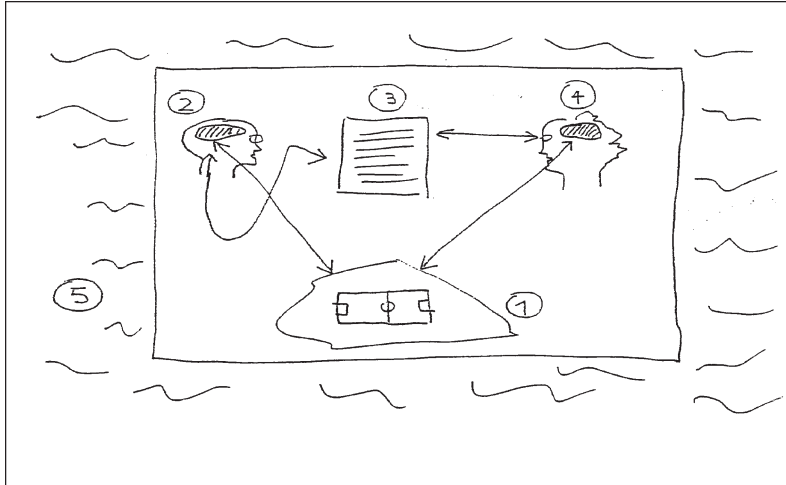


Figura 2
Modelo epistémico y de comunicación

Finalmente, en lo que se refiere al estudio de intervenciones llevadas a cabo para mejorar la argumentación y/o la producción de textos argumentativos, encontré una variedad considerable de actuaciones: producción de materiales; cursos de escritura; proyectos didácticos/secuencias didácticas (Camps y Ribas, 2000); actuaciones muy puntuales; programas de intervención acompañados de un diseño de investigación o de evaluación (Gutiérrez Martínez y Alonso-Tapia, 1995). Estudié con especial detenimiento y provecho las dos cuyas referencias acabo de incluir.

Las reflexiones sobre los tres temas indicados me llevaron a las siguientes conclusiones cara a la intervención que me parecía más prometedora para afrontar el problema apuntado de mis alumnos/as:

- 1») La intervención deberá centrarse en la composición de textos argumentativos sobre temas psicopedagógicos, actuación que comprende el aspecto profundo de mejorar el razonamiento y el más superficial de reflejarlo en una serie de cualidades del texto producido, logradas a través de prestar atención a los procesos implicados en su composición. Esta composición incorpora realmente todos los aspectos de la figura 2, incluida, claro, la comprensión de textos. Debe realizarse básicamente en grupo, para que haya diálogo y debate, y así el texto escrito surja del mar del lenguaje oral.

- 2») Deberá fomentar el desarrollo metacognitivo: la toma de consciencia de cómo argumentar bien y de los procesos de la composición para lograr textos con una serie de cualidades distinguibles.
- 3») Deberá utilizar un diseño de evaluación de la intervención que sea sensible tanto a los procesos como a los productos (resultados), dentro del contexto de una investigación-acción.

3. DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN

Con el programa de composición de textos argumentativos (COTEXTAR) se pretendían alcanzar cuatro objetivos, los tres primeros estrechamente interrelacionados: **Objetivo 1º y principal:** Hacer conscientes a las estudiantes participantes de las cualidades deseables en un texto escrito y de los procesos conducentes a la consecución de las mismas, en particular referidos a textos argumentativos sobre temas psicopedagógicos. **Objetivo 2º:** Como resultado de esta concienciación, lograr que las estudiantes del Grupo Experimental compusieran textos (argumentativos) de mejor calidad al terminar el programa. Del racimo de sub-objetivos distinguibles en este objetivo general, se enfatizó: a) la mejora de la estructuración de los textos, de acuerdo con su superestructura; b) su adecuación pragmático-retórica, y c) la calidad de la argumentación. **Objetivo 3º:** Mejorar de la comprensión lectora de textos argumentativos de las participantes, objetivo alcanzable de manera indirecta, es decir, sin ser objeto de una atención explícita en el programa, pero sí como una consecuencia lógica del modelo expuesto en la figura 2. **Objetivo 4º:** Ofrecer a las estudiantes del G. E. la oportunidad de participar en una IA, que constituyera un modelo y estímulo cara a su actuación profesional futura.

La tabla 1 resume los contenidos, temporalización y metodología didáctica de COTEXTAR. Lo que digo en los siguientes apartados ayudará a interpretarla.

4. METODOLOGÍA DE EVALUACIÓN

El marco general de la investigación fue, como ya se ha señalado al final de la primera sección, el de la IA. La intervención se acompañó de su evaluación, en la que se tuvo como referencia de fondo el modelo CIPP (Shinkfield & Stufflebeam, 1987) y se utilizó combinada y complementariamente metodología cuantitativa y cualitativa (Bisesi & Raphael, 1995; Tashakkori & Teddlie, 1998). Dentro de esta última, nos servimos de la observación participante, de registros anecdóticos, de las grabaciones magnetofónicas de las interacciones grupales, de los textos argumentativos producidos y de las notas y reflexiones del investigador como fuentes principales de recogida de información. Indico el modo cómo se realizó el análisis cualitativo en el apartado 5 (Resultados y conclusiones). Presento a continuación lo concerniente a la metodología cuantitativa.

Hipótesis. En línea con los tres primeros objetivos se contemplaron, respectivamente, estas tres hipótesis direccionales de investigación: a) las alumnas que participan en el programa (G. E.) obtienen una puntuación media mayor que la obtenida por el grupo cuasi-control (G. C-C.) en un cuestionario de metacognición referido al proceso de com-

TABLA 1
CONTENIDOS, TEMPORALIZACIÓN Y METODOLOGÍA DIDÁCTICA DE COTEXTAR

<p>Contenidos contextualizadores, del programa básico de la materia de DIPITE *:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modelo de comunicación escrita (ver figura 2) • Cualidades deseables en un texto y procesos para lograrlas • Clases de textos; tipos y géneros textuales • Estudio de modelos de textos argumentativos

SESIÓN	MINI-LECCIÓN	PEQUEÑO GRUPO
1ª	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la tarea a realizar por cada grupo a lo largo del taller: Composición de un texto argumentativo de unas 1000 palabras sobre un tema o problema del campo psicopedagógico. • Formación no dirigida de cuatro grupos. Sorteo de los dos cuyas sesiones iban a ser grabadas en magnetófono. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de posibles temas para realizar la composición
2ª	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la pauta 1ª: <i>“Elección del tema polémico, definición de la opinión que se va a defender, otras opiniones y audiencia del texto”</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo guiado por la pauta 1ª, que tenían que entregar cubierta.
3ª	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificación de la profunda distinción existente entre textos argumentativos, por un lado, y textos expositivos, descriptivos y narrativos, por otro. 	No hubo, por reducción de horario (<i>Semana de Educación</i>)
4ª	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la pauta 2ª <i>“Definición precisa de la propia opinión, definición de, al menos, otra postura y enumeración de argumentos que se van a utilizar para defender la propia postura”</i> • Presentación de la nota «Para argumentar bien...», con la invitación de que se estudiara por cuenta propia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo guiado por la pauta 2ª, que se tenía que entregar cumplimentada.
5ª	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la pauta 3ª: <i>“Textualización; estructura del texto argumentativo”</i> • Nota técnica sobre el razonamiento deductivo y el inductivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Comienzo de la textualización, guiándose con la pauta 3
6ª	<ul style="list-style-type: none"> • Estudio de un modelo más de texto argumentativo (Editorial de <i>EL Mundo</i> «Guerra en el comercio») 	<ul style="list-style-type: none"> • Finalización del primer borrador
7ª	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de las pautas 4ª, 5ª y 6ª: <i>“Pauta para revisar el borrador”</i> <i>«Procesos y cualidades en la producción de textos»</i> <i>«Decálogo para argumentar bien»</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Revisión de acuerdo con las pautas 4ª, 5ª y 6ª
8ª	<ul style="list-style-type: none"> • Resumen de todo el taller 	<ul style="list-style-type: none"> • Última revisión • Decisiones sobre edición

<ul style="list-style-type: none"> • Entrega de los textos producidos en los grupos • Entrega a las participantes de un documento en que se exponía la metodología de investigación/evaluación utilizada *
--

* Después de realizados el pre-test y el post-test, respectivamente.

posición de textos escritos argumentativos; b) las alumnas del G.E. obtienen puntuaciones más altas que las del G. C-C., en términos de promedio, en composiciones escritas argumentativas sobre temática psicopedagógica, y c) las alumnas del G. E. obtendrán una puntuación media superior a la del G. C-C. en comprensión lectora de un texto argumentativo al terminar su participación en el programa COTEXTAR.

Diseño cuasi-experimental. Dispusimos las principales decisiones de nuestra investigación según este diseño cuasi-experimental:

TABLA 2
DISEÑO CUASI-EXPERIMENTAL UTILIZADO EN COTEXTAR

<i>Grupos</i>	<i>PRE-</i>	<i>Intervención</i>	<i>POST-</i>
Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • composición • comprensión • metacognición 	COTEXTAR	<ul style="list-style-type: none"> • composición • comprensión • metacognición
Cuasi-control	<ul style="list-style-type: none"> • composición • comprensión • metacognición 	(Otras materias del currículo)	<ul style="list-style-type: none"> • composición • comprensión • metacognición

Participantes. El grupo experimental estuvo formado por 15 estudiantes (13 mujeres y 2 hombres) matriculadas en la materia optativa de *Dificultades en la producción e interpretación de textos escritos*. El grupo cuasi-control lo formaron 14 sujetos (12 compañeras y 2 compañeros de curso), que no habían elegido la optativa y se presentaron voluntariamente para participar en el estudio. A todos los sujetos de los dos grupos se les dio una gratificación de 20 € una vez que completaron su colaboración.

Procedimiento y materiales. Los sujetos de los grupos experimental y cuasi control realizaron las pruebas pre y postest antes y después, respectivamente, de ser impartida la materia de DIPITE, en el segundo cuatrimestre del curso y fuera del horario escolar. La primera variable dependiente (desarrollo metacognitivo en relación con el proceso de composición de un texto argumentativo) se apreció básicamente a través del cuestionario que aparece en el Apéndice B, administrado antes y después de implementar COTEXTAR. La calidad de la composición de textos argumentativos, a través de dos composiciones sobre temas psicopedagógicos controvertidos (agrupamiento por capacidad o no; exámenes finales del centro por comisiones o por los profesores respectivos), contextualizados como casos en un departamento de orientación de Educación Secundaria. La variable comprensión de textos argumentativos se evaluó por medio de dos pruebas de comprensión de textos argumentativos tomados de otros autores y construidas por el investigador. Tanto las composiciones como las pruebas de comprensión lectora se equilibraron en los dos momentos de aplicación, se transcribieron con un procesador de textos y las puntuó el investigador ciegamente, esto es, sin saber ni a qué sujeto, ni grupo, ni momento pertenecían.

5. RESULTADOS Y CONCLUSIONES

El programa de intervención presentado en la tabla 1 tiene incorporadas las concreciones al diseño inicial que se fueron haciendo como resultado del feedback obtenido a lo largo de la implementación. Recapitulando, en dicha tabla podemos apreciar un primer bloque de contenidos introductorios, comunes con el programa normal de DIPITE, y uno posterior con las sesiones específicamente encaminadas a la enseñanza-aprendizaje de la producción de textos argumentativos sobre temática psicopedagógica, en cada una de las cuales se distingue un trabajo en gran grupo (mini-lección) seguido de un trabajo en pequeños grupos, durante el que el profesor-investigador estaba disponible para proporcionar cualquier ayuda solicitada.

En este apartado, primero realizaré un análisis cualitativo, ligado al proceso de implementación; a continuación, un análisis en términos de resultados cuantitativos, y, finalmente, llegaré a unas conclusiones, integrando todo lo anterior.

Análisis cualitativo. La respuesta a los materiales utilizados en las mini-lecciones, las pautas cumplimentadas por los grupos, las grabaciones audio hechas del trabajo de dos de los grupos, los cuatro textos producidos a lo largo del taller y las notas que fui tomando de observaciones y reflexiones proporcionaron una enorme cantidad de información, que utilicé, por un lado, para ir modulando el contenido y la presentación del programa, como ya he dicho, y, por otro, como base de las interpretaciones que siguen. Organizo éstas en torno a los temas que más centraron mi atención, de los muchos que fueron emergiendo (Stake, 1999).

Dificultad para elegir un tema polémico y definir la opinión grupal. Para realizar estas dos sub-tareas las participantes tuvieron mucha más dificultad de la que había previsto. En la tabla 3 podemos apreciar que el rango de temas elegidos es reducido —aspectos puntuales del diagnóstico—, si tenemos en cuenta el amplio currículo de la especialidad de Psicopedagogía.

Reconociendo que llegar a una opinión grupal probablemente sea más difícil que llegar a una personal, obtuve la impresión de que su dificultad partía de que no tenían formadas opiniones personales acerca de los temas estudiados en la carrera. Esta interpretación sería congruente con la estrategia reproductora frecuente en sus exámenes de «asocio, corto y pego». Además, cuando se ponen a argumentar para llegar a una opinión grupal, evidencian falta de información y conocimientos, o si los tienen, no los utilizan oportunamente.

Una ilustración de la mezcla de falta de información y de estrategia reproductora pudiera ser el fragmento que sigue, perteneciente al Grupo 2, sesión 5ª, ¡en la que se suponía que tenían que terminar el primer borrador! Ocurre al comienzo de la sesión:

X: ¡Uah! ... pues encontré una mina de oro...

Y: ¿Sí?

X: Sí... El caso es que ahora no me acuerdo... [...] «*Procesos e instrumentación del diagnóstico en educación*», o sea, instrumentación ... para la evaluación diagnóstica [...] «*Técnicas e instrumentos aplicados en el diagnóstico y en la educación*»... Aquí, 259... Mira, ¡ya está! «*Hay pruebas psicométricas, proyectivas, subjetivas y objetivas*»... «Acti-

TABLA 3
VISIÓN PANORÁMICA DE LOS TEXTOS ARGUMENTATIVOS PRODUCIDOS EN PEQUEÑO GRUPO

GRUPO	TÍTULO	OPINIÓN DEFENDIDA ...	AUDIENCIA
1	LAS PRUEBAS DE ELECCIÓN MÚLTIPLE, ¿UNA BUENA OPCIÓN?	<ul style="list-style-type: none"> Las pruebas de elección múltiple son una forma válida de evaluación, pero no deben ser las únicas... 	<ul style="list-style-type: none"> Profesores de ESO
2	¿SE EVALÚAN ADECUADAMENTE LAS NECESIDADES DE NUESTROS HIJOS EN LAS ESCUELAS?	<ul style="list-style-type: none"> Las pruebas estandarizadas son un recurso válido en la evaluación diagnóstica, pero también se deben utilizar otros métodos 	<ul style="list-style-type: none"> Lectores de periódico general
3	¿ES ORO TODO LO QUE RELUCE?	<ul style="list-style-type: none"> No se considera conveniente un diagnóstico basado únicamente en los resultados de pruebas cuantitativas ni en los de pruebas cualitativas 	<ul style="list-style-type: none"> Padres de alumnos
4	¿EN ABIERTO O... EN CODIFICADO?	<ul style="list-style-type: none"> El Informe Psicopedagógico ha de tener un carácter abierto frente al confidencial propuesto por la normativa 	<ul style="list-style-type: none"> Profesionales que desempeñan su labor en el ámbito educativo

tudes hacia el uso de test o pruebas psicopedagógicas»... ¡Una mina! ¡Una mina tengo aquí! «Papel de los instrumentos de evaluación psicopedagógica en Orientación»...

Y: Pero eso sólo son datos...

X: No, no son datos... Primero podemos informarnos y luego...

Sigue leyendo partes del artículo. Al cabo de un rato, interrumpe una tercera compañera:

Z: Si lo tenemos que entregar hoy, mucha información no podemos recabar...

El proceso de producción en los grupos. La evidencia en que se basan los juicios que siguen procede principal aunque no exclusivamente de los dos grupos audio-grabados. Los cuatro grupos trabajaron duro, con seriedad y cooperativamente, ejercitándose en los distintos procesos de composición, pero sin la tensión y eficacia suficientes, lo que parece apoyar el consejo de Björk y Blomstrand (2001) de la conveniencia de acostum-

brar a los estudiantes a escribir en condiciones de presión. Además de las dificultades para elegir un tema polémico y definir la opinión grupal, se observan bastantes a nivel lingüístico (por ejemplo, uso idiosincrático de expresiones de moda en el currículo, que tienen que clarificar). También se observan procesos de autorreflexión acerca del trabajo grupal («¡Es precioso esto!», exclama una componente del 4º al darse cuenta de la evolución de las posturas mantenidas en el grupo). En los grupos audiograbados se manifiesta explícitamente que se aprendería mucho de escuchar las grabaciones de su trabajo grupal. A través de las audiciones de las grabaciones se advierte un marcado carácter diferencial de los grupos y del papel desempeñado por cada componente de los mismos.

La calidad de los textos producidos. Por razones de espacio sólo puedo informar de estas apreciaciones generales: a) los textos escritos son menos extensos que lo requerido (G1, 588 palabras; G2, 357; G3, 602 y G4, 690), pareciendo mejores los más extensos; b) los cuatro textos finales son fácilmente reconocibles como textos argumentativos, sobre todo en cuanto a su estructura; c) existen, sin embargo, notables diferencias entre los textos en lo referente a «aspectos lingüísticos y pragmáticos», de una parte, y a «calidad de la argumentación», de otra; d) se advierten demasiadas deficiencias en aspectos no abordados explícitamente en el programa —quizá con la excepción del trabajo producido por el G3—, tales como puntuación o presentación, que, por otro lado, se supondrían dominados por estudiantes que terminan una carrera universitaria.

Resultados cuantitativos. Los datos se analizaron mediante un ANOVA factorial mixto (diseño A x B con medidas repetidas en B, siendo B los momentos ANTES y DESPUÉS), por lo que nuestras hipótesis se contrastarán con el análisis de las interacciones MOMENTO x GRUPO de cada una de las variables dependientes, tanto en cuanto a significación como a tamaño del efecto. Por razones de espacio, realizamos una presentación pormenorizada de los resultados relativos a la variable METACOGNICIÓN y una resumida de los correspondientes a las variables COMPOSICIÓN y COMPRENSIÓN LECTORA.

Los estadísticos descriptivos relativos a la variable METACOGNICIÓN se presentan en la tabla 4, la interacción en la figura 3 y las pruebas de los efectos intra-sujetos e inter-sujetos en las tablas 5 y 6, respectivamente. La fiabilidad Alfa de Cronbach del cuestionario resultó ser de 0.754 para 24 casos válidos en las puntuaciones ANTES y de 0.835 en las puntuaciones DESPUÉS, para 28 casos válidos, que son índices relativamente altos para un instrumento del tipo utilizado (Rust & Golombok, 1989:74). En la tabla 5 y figura 3 observamos que la interacción MOMENTO*GRUPO es significativa y en la dirección prevista: $F_{(1,27)} = 32,542$, $p < 0.0005$. Asimismo podemos observar que el tamaño del efecto de esta interacción es más que moderado (explica cerca del 50% de la varianza de la variable dependiente).

En cuanto a la variable COMPOSICIÓN (figura 4), no es significativa la interacción MOMENTO*GRUPO al nivel del 5% , aunque no está lejos de serlo: $F_{(1,27)} = 2,747$, $p = 0.109$. Sí es significativa al 1% la interacción relativa a los minutos empleados en completar la composición (figura 5): $F_{(1,27)} = 6,785$, $p = 0.015$, y el tamaño de su efecto más bien pequeño. Más adelante interpretamos esta diferencia.

TABLA 4
DATOS DESCRIPTIVOS RELATIVOS AL DESARROLLO METACOGNITIVO

	grupo	Media	Desv. típ.	N
Ants: metacog. media	exptal	2,7667	,40256	15
	c-control	2,8564	,43558	14
	Total	2,8100	,41376	29
Dsps: metacog. media	exptal	3,4613	,30390	15
	c-control	2,7664	,33653	14
	Total	3,1259	,47291	29

TABLA 5
PRUEBAS DE EFECTOS INTRA-SUJETOS (METACOGNICIÓN)

Pruebas de efectos intra-sujetos.

Medida: MEASURE_1

Fuente		Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
metacog	Esfericidad asumida	1,324	1	1,324	19,325	,000	,417
	Greenhouse-Geisser	1,324	1,000	1,324	19,325	,000	,417
	Huynh-Feldt	1,324	1,000	1,324	19,325	,000	,417
	Límite-inferior	1,324	1,000	1,324	19,325	,000	,417
metacog * GRPO	Esfericidad asumida	2,229	1	2,229	32,542	,000	,547
	Greenhouse-Geisser	2,229	1,000	2,229	32,542	,000	,547
	Huynh-Feldt	2,229	1,000	2,229	32,542	,000	,547
	Límite-inferior	2,229	1,000	2,229	32,542	,000	,547
Error(metacog)	Esfericidad asumida	1,850	27	,069			
	Greenhouse-Geisser	1,850	27,000	,069			
	Huynh-Feldt	1,850	27,000	,069			
	Límite-inferior	1,850	27,000	,069			

TABLA 6
PRUEBAS DE EFECTOS INTER-SUJETOS (METACOGNICIÓN)

Pruebas de los efectos inter-sujetos

Medida: MEASURE_1

Variable transformada: Promedio

Fuente	Suma de cuadrados tipo III	gl	Media cuadrática	F	Significación	Eta al cuadrado parcial
Intersección	508,500	1	508,500	2429,585	,000	,989
GRPO	1,326	1	1,326	6,335	,018	,190
Error	5,651	27	,209			

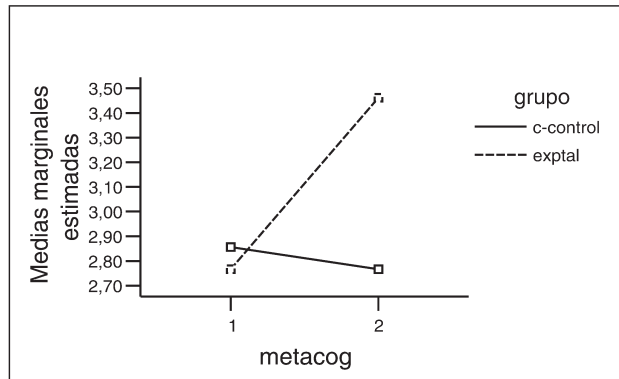


Figura 3
Interacción MOMENTO*GRUPO (metacognición)

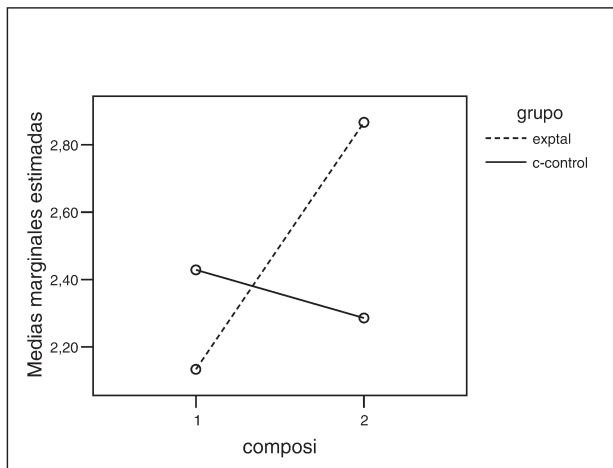


Figura 4
Interacción MOMENTO*GRUPO (composición)

Por lo que concierne a los efectos del programa en la **COMPRESIÓN LECTORA** de textos argumentativos (figura 6), los resultados nos indican una interacción no significativa al 5% prefijado, aunque en la dirección prevista ($F_{(1,27)} = 1,206$, $p = 0282$).

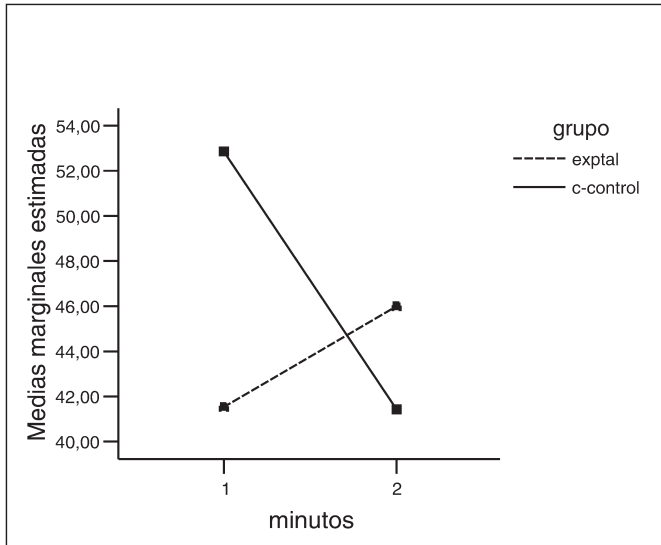


Figura 5

*Interacción MOMENTO*GRUPO (minutos en composición)*

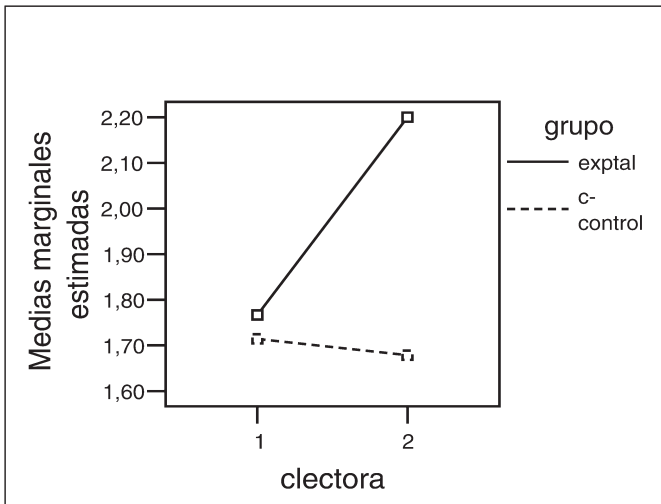


Figura 6

*Interacción MOMENTO*GRUPO (comprensión lectora)*

Conclusiones. A la vista de los resultados de los análisis cualitativo y cuantitativo, con la triangulación que ambos tipos de datos posibilitan, creo razonables estas conclusiones:

PRIMERA: Las estudiantes participantes en el programa han avanzado significativamente en cuanto a la consecución del objetivo primero y principal de hacerse conscientes de las cualidades deseables en un texto escrito y de los procesos conducentes a la consecución de los mismos, **muy en particular de las cualidades y procesos característicos de los textos argumentativos.**

Hay que hacer algunas precisiones a esta conclusión general. El desarrollo metacognitivo parece más acusado en lo que se refiere a los elementos estructurales del texto argumentativo y también, aunque quizá un poco menos, en lo relativo a la conciencia de los aspectos pragmático-comunicativos (sensibilidad ante la situación comunicativa y audiencia). No se aprecia, sin embargo, en cuanto a la conciencia de tener que revisar el borrador final ni en cuanto a la de la calidad de la argumentación.

SEGUNDA: Sopesando toda la evidencia disponible, me inclino a pensar que también se avanzó considerablemente en cuanto a los objetivos 2º y 3º, relativos a los productos, respectivamente, de componer textos argumentativos mejores que los que se componían antes de empezar el programa y de mejorar la comprensión lectora de este tipo de textos. En cuanto a la variable composición escrita, la diferencia significativa a favor del grupo experimental de empleo de más tiempo en la realización de las composiciones se puede interpretar probablemente en el sentido de que los sujetos de este grupo aplican su mayor sensibilidad a la hora de realizar la tarea, lo que se traduce en la necesidad de más tiempo.

TERCERA: No hay evidencia de que se haya conseguido el sub-objetivo de mejora de la calidad de la argumentación, conviene recalcarlo. Ni se aprecia en la actividad de producción ni en los textos producidos. Al **Decálogo para argumentar bien** sólo se le dedicó en el programa parte de una mini-lección y luego se encomendó al estudio personal. Retrospectivamente, me parece un tanto ingenuo por mi parte pretender lograr este sub-objetivo en tan poco tiempo. Entiendo ahora mucho mejor por qué Björk & Blomstrand (2001) se lo plantean como el objetivo básico de escritura en Educación Secundaria. Debe ser un objetivo permanente perseguible a lo largo de toda la escolaridad.

En relación con el objetivo 4º, no se cuenta con evidencia de que las participantes hayan asimilado el modelo de IA y de la otra metodología de investigación empleada, ya que esta información se les explicitó a través de un breve documento entregado una vez realizadas las pruebas del POST-test y hecho el examen final de DIPITE.

CUARTA: Refiriéndome ahora a la evaluación de otros aspectos del programa, más allá de lo que acabo de decir acerca del logro de los objetivos perseguidos, considero que COTEXTAR funcionó en conjunto bastante bien, aunque se pueden señalar algunas deficiencias, unas fáciles de subsanar y otras no tanto. No me puedo detener ahora en las mismas, pero se pueden vislumbrar a partir de lo que se dice en el siguiente apartado.

6. REFLEXIONES DEL PRIMER CICLO DE ACCIÓN E INNOVACIONES PARA EL SEGUNDO

Siguiendo el plan de viaje trazado, llego ahora al último paso del primer ciclo. Desde este otero reflexiono sobre el camino recorrido y tomo algunas decisiones acerca del camino por recorrer. Las dos primeras reflexiones suponen una clarificación de cuestiones consideradas básicas en la función docente; las dos siguientes, una profundización en la comprensión de las necesidades formativas de los estudiantes y de cómo satisfacerlas.

- a) Papel epistémico del lenguaje verbal. La función representativa —o referencial o informativa— se viene considerando como inherente al lenguaje verbal y fundamento de su función comunicativa. Hoy día procede añadir una matización de suma trascendencia: más que para representar referentes, esta función básica consiste en construir significados, en construir interpretaciones de eso que terminamos llamando realidad, función compartida con los otros lenguajes. Cooper (1997) expresa bien esta matización cuando subtitula su libro *Literacy* «Helping children construct meaning». Esta función fundamental se advierte mejor al considerar la unidad lingüística texto que otras unidades como oración, palabra, etc. Un texto es una frontera, que nos permite, por un lado, mirar al interior del texto y, por otro, a su exterior, al papel de herramienta que el texto desempeña en relación con otras actividades humanas.
- b) Potencialidades educativas de los textos argumentativos. Este tipo clásico de textos tiene una naturaleza marcadamente distinta de los textos descriptivos, narrativos, expositivos e injuntivos (Werlich, 1983). En estos últimos tipos predomina, de alguna manera, la función referencial, con distintos matices, eso sí, mientras que en los argumentativos es predominante la valoración personal y racional sobre asuntos debatidos, ante los que existen otras posturas. Se erigen en el antídoto ideal contra el aprendizaje memorístico y en excelente catalizador de la convivencia humana, necesidad tan urgente en nuestro mundo plural.
- c) La formación de opiniones expertas como objetivo básico de la titulación. Una necesidad que emerge con nitidez de este trabajo es que no basta con que las estudiantes de Psicopedagogía sepan muchas cosas sino que es imprescindible que adopten posturas personales, argumentadas racionalmente, acerca de los contenidos que aprenden. Se apuesta por priorizar la validez argumentativa (Kane, 2001), a la que contribuyen, por supuesto, los otros tipos de validez (de constructo, empírica, etc.).
- d) La necesidad de mejora de la eficacia del trabajo grupal. Ante la cantidad considerable de trabajos grupales que se exigen a nuestras alumnas, llama la atención que no nos preocupemos por la evaluación de los procesos que tienen lugar dentro de ellos. Inesperadamente, hemos constatado la necesidad urgente de hacerlo.

En relación con las innovaciones previstas para el segundo ciclo de acción, algunas afectan a todas las materias que imparto, otras a la materia de DIPITE y otras a actividades de diseminación, distinción fácil de advertir en lo que sigue.

- a) Conceder más centralidad a la formación de opiniones expertas sobre los contenidos que se estudian, aunque siempre considerándolas, en última instancia, como falibles y revisables.
- b) Dedicar tiempo al estudio de la caracterización diferencial de los textos argumentativos, incluyendo el modelado por parte del profesor de la composición de alguno.
- c) Con posterioridad a b), exigir algunos trabajos cortos en grupo que obedezcan a este formato argumentativo: «¿Qué opináis de X? Justificad vuestra respuesta, incluyendo a ser posible evidencia procedente de investigaciones».
- d) Aumentar el tiempo dedicado en clase al debate, a costa del dedicado a exposiciones magistrales, sin dejar de subrayar que la riqueza de conocimientos específicos es imprescindible para poder argumentar bien (Johnson, 2001).
- e) Innovaciones en COTEXTAR, de las que menciono aquí las más importantes:
 - Dedicar al proceso de **revisión** tiempo suficiente en la composición de textos en los pequeños grupos
 - Utilizar una pauta para autoevaluación del papel individual en todas las sesiones del trabajo en grupo, que incluya el aspecto «trabajo en condiciones de presión»
 - Contabilizar en la evaluación final de curso la calidad del texto producido en el taller, con un peso máximo negociado y recogido reglamentariamente en el programa oficial
 - Mejorar las pruebas de comprensión lectora del pre y postest
 - Estudiar la metodología de investigación utilizada en el trabajo dentro del curso, una vez hecho el postest
- f) Diseminar este trabajo, propósito en el que se enmarca este informe de investigación.

Como autoevaluación global del presente trabajo creo que su realización nos ha enriquecido tanto a mis alumnas de DIPITE como a mí en cuanto a la prosecución de un aprendizaje significativo y crítico. Una participante en el programa, con amplia experiencia docente, terminaba con estas palabras el juicio valorativo que le pedí una vez que hubiera leído un informe extenso del trabajo: «Me parece que la realización de experiencias como esta tiene un gran potencial formativo y que debería repetirse con las mejoras necesarias».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bisesi, T.L., Raphael, T.E. (1995) Combining single-subject designs with qualitative research. En S.B. Neumann and S. McCormick *Single-subject Experimental Research: Applications for Literacy*. Newark: I.R.A.
- Björk et al. (2003) *Teaching Academic Writing in Higher Education*. Dordrecht: Kluwer.
- Björk, L., Blomstrand, I. (2000) *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*. Barcelona: Graó.
- Bloom, B. S. y colaboradores (1972) *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: El Ateneo.

- Britton, J. (1970) *Language and learning*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Camps, A. y Ribas, T. (2000) *La evaluación del aprendizaje de la composición escrita en situación escolar*. Madrid: MECD/CIDE.
- Díez, J. A., Moulines, C. U. (1999) *Fundamentos de Filosofía de la Ciencia*. Barcelona: Ariel.
- Facione, P. A. (1990) *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press.
- Fisher, A. & Scriven, M. (1997) *Critical Thinking. Its definition and evaluation*. Point Reyes, CA: Edgepress.
- Gutiérrez Martínez, F., Alonso-Tapia, J. (1995) Enseñar a razonar: un enfoque metacognitivo. *Tarbiya*, 9, 7-46.
- Habermas, J. (2002) *Verdad y justificación*. Madrid: Trotta.
- Johnson, S. (2001) *Teaching Thinking Skills*. London: Philosophy of Education Society of Great Britain.
- Kane, M.T. (2001) Current Concerns in Validity Theory. *Journal of Educational Measurement*, v. 38 (4), 319-342.
- León, J.A. (2003, coord.) *Conocimiento y discurso. Claves para inferir y comprender*. Madrid: Pirámide.
- McKernan, J. (1999) *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- Orden Hoz, A. de la, Mafokozi, J. (1999) La investigación educativa: naturaleza, funciones y ambigüedad de sus relaciones con la práctica y la política educativas. *Revista de Investigación Educativa*, 17, 7-29.
- Pérez Juste, R. (2000) Presentación (monográfico sobre «Evaluación de Programas Educativos»). *Revista de Investigación Educativa*, 18, 2.
- Rust, J. and Golombok, S. (1995) *Modern Psychometrics. The Science of Psychological Assessment*. London: Routledge.
- Stake, R.E. (1999) *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D.L., Shinkfield, A.J. (1987) *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós. (original en inglés de 1985)
- Suárez Yáñez, A. (1995) La comprensión lectora desde una perspectiva pragmática-comunicativa. *Innovación Educativa*, 5, 207-224.
- Suárez Yáñez, A. (2003) Evocaciones escritas de textos leídos: sus potencialidades diagnósticas. *Bordón*, 55 (2), 123-133.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (1998) *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Toulmin, S. (1958) *The Uses of Argument*. Cambridge: C.U.P.
- Vega Reñón, L. (2003) *Si de argumentar se trata*. Barcelona: Montesinos.
- Weston, A. (2000) *A Rulebook for Arguments*. Indianapolis, IN: Hackett.
- Werlich, E. (1983) *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Stay, B.L. (1996) *A Guide to Argumentative Writing*. San Diego, CA: Greenhaven Press.

NOTA DEL AUTOR: Puede solicitarse copia de un informe más completo de la investigación, de 155 págs. (mt1478@usc.es).

APÉNDICES

A) DECÁLOGO PARA ARGUMENTAR BIEN

HAY QUE PROCURAR EVITAR FORMAS USUALES DE ARGUMENTACIÓN INADECUADA, COMO LAS QUE SE PRESENTAN AQUÍ

- 1) **Evitar la indeterminación de las afirmaciones utilizadas en la argumentación**
 - a) ambigüedad en la forma lógica (“*Todos los disléxicos no son creativos*»)
 - b) utilización de sentidos diferentes de la misma expresión
 - c) vaguedad e imprecisión de las expresiones
- 2) **Evitar la utilización inadecuada de cuantificadores** (todos, algunos, bastantes...)
- 3) **Evitar la utilización de premisas no atinentes:**
 - a) argumentos *ad hominem*
 - b) mala utilización del argumento de autoridad (pseudautoridad)
 - c) aceptar como verdad algo porque no se ha demostrado que es falso
 - d) utilizar en las premisas —más o menos enmascaradamente— la conclusión
 - e) hacer un cambio al final de la argumentación, sacando conclusiones distintas de las que cabe obtener de las premisas
- 4) **Evitar la utilización de premisas ocultas que hacen inadecuada la argumentación**
- 5) **Evitar falacias formales** (p.ej. afirmación del consecuente; negación del antecedente)
- 6) **Evitar el establecimiento de conclusiones categóricas en los razonamientos inductivos**
- 7) **Evitar la insuficiencia de datos o mala calidad de los mismos en los razonamientos inductivos**
- 8) **Evitar las falacias por erróneas conexiones causales** (p.ej. aceptar lo correlacional como causal)
- 9) **Evitar la UTILIZACIÓN DE AFIRMACIONES FALSAS** (que no concuerdan con lo que tenemos por «realidad»)
- 10) **Evitar el considerar nuestras opiniones como infalibles y no revisables**

Estas normas están elaboradas a partir de varias fuentes. Se ha tenido en cuenta tanto la validez o corrección del argumento como la veracidad de las afirmaciones; tanto el razonamiento deductivo como el inductivo. Cf.:

Stay, B.L. (1996) *A Guide to Argumentative Writing*. San Diego, CA: Greenhaven Press.
Weston, A. (2000) *A Rulebook for Arguments*. Indianapolis, IN: Hackett.

B) CUESTIONARIO DE METACOGNICIÓN

NOMBRE:	FECHA:
Mientras realizabas la composición escrita que acabas de entregar, ¿en qué medida fuiste consciente de que...? (RODEA...)	
NS = No sé; 1 = Nada; 2= Poco; 3 = Bastante; 4 = Mucho	
1) ... tenías que empezar por analizar la situación comunicativa?	NS 1 2 3 4
2) ... tenías que definir bien tu postura sobre el tema?	NS 1 2 3 4
3) ... tenías que tener en cuenta las posturas diferentes que pudieran tener otros profesores/as?	NS 1 2 3 4
4) ... tenías que dedicar tiempo a generar el contenido (ideas, argumentos...) antes de ponerte a redactar?	NS 1 2 3 4
5) ... tenías que dedicar tiempo a estructurar el texto?	NS 1 2 3 4
6) ... tenías que procurar justificar tu postura con varios argumentos?	NS 1 2 3 4
7) ... tenías que reconocer algo positivo en otras posturas?	NS 1 2 3 4
8) ... tenías que dedicar tiempo a revisar el texto?	NS 1 2 3 4
9) ... tenías que convencer racionalmente y no sólo persuadir?	NS 1 2 3 4
10) ... tenías que apoyar tus afirmaciones con datos?	NS 1 2 3 4
11) ... tenías que matizar tu postura?	NS 1 2 3 4
12) ... estabas escribiendo un texto de tipo argumentativo?	NS 1 2 3 4
OTRAS OBSERVACIONES DE LO QUE PASÓ POR TU CABEZA MIENTRAS REALIZABAS LA COMPOSICIÓN (Puedes continuar a la vuelta, si es necesario)	

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2005.

Fecha de aceptación: 5 de septiembre de 2006.