

**LA ACTIVIDAD DISCURSIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN UNA SITUACIÓN DE ESCRITURA EN LAS
DISCIPLINAS: LOS GÉNEROS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD.**

**LA ACTIVIDAD DISCURSIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL
CONOCIMIENTO EN UNA SITUACIÓN DE ESCRITURA EN LAS
DISCIPLINAS: LOS GÉNEROS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD**

Mary Edith Murillo Fernández

Trabajo de Tesis Doctoral dirigido por las profesoras: Dra. Anna Camps i Mundó
y Dra. Teresa Ribas i Seix
En el programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura
Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona

Bellaterra, octubre de 2010

“Porque el lenguaje participa en la vida a través de los enunciados concretos que lo realizan, así como la vida participa del lenguaje a través de los enunciados”
M. Bajtín

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a la Universidad del Cauca por la comisión de estudios otorgada para realizar este trabajo de investigación sobre la escritura en la universidad, por el tiempo concedido para estudiar, leer, escribir y reflexionar sobre uno de los temas más apasionantes en mi vida: el estudio del lenguaje en un intento por comprender al ser humano en su dimensión social e individual. Agradezco a todos los colegas que me aportaron ideas y me escucharon durante el desarrollo de este trabajo y en especial al profesor de la asignatura de Historia de las Ciencias, por sus puntos de vista, a los y las estudiantes por sus opiniones y sus aportes con documentos escritos en el aula de clase y por las entrevistas sobre el tema central de este estudio, ya que accedieron a las grabaciones; de igual manera, siempre tendré un gran sentimiento de gratitud con la gente de Cataluña, en especial con Trini y Antonio quienes me brindaron toda la estimación y la amistad, sentimientos que dan poderosamente el aliento para pensar con alegría las ideas y afrontar las dificultades propias de la escritura.

Asimismo mi gratitud a la Asociación Alban Oficce por su apoyo en este proyecto de formación e investigación No. E06D101690CO, a la Institución de acogida: la Universidad Autónoma de Barcelona y en especial a las profesoras Anna Camps i Mundó y Teresa Ribas i Seix por su orientación profesional en las lecturas sobre la teoría de los sistemas de géneros y la teoría de la actividad a fin de comprender la escritura en las disciplinas académicas, por su tiempo para el debate del tema, la estructuración y la redacción de este documento de investigación y especialmente, por el acompañamiento y los aprendizajes en todo el proceso investigativo.

ÍNDICE

	Página
Introducción	8
Capítulo I: EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA Y LATINOAMERICA	11
1.1 Delimitación de la revisión bibliográfica.	11
1.2 Estado de la investigación en Colombia.	14
1.3 Estado de la investigación en Latinoamérica	32
1.4 Síntesis de los trabajos latinoamericanos sobre enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad	46
Capítulo II: MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL	49
2.1 Conceptos de género discursivo y sus características	50
2.1.1 El género discursivo en el arte y la retórica	50
2.1.2 El género discursivo como esfera de la actividad humana	52
2.1.3 El género discursivo como sistema de actividad y cognición situada	58
2.1.4 El estudio del género en la escritura a través del currículo (WAC)	66
2.2 La teoría de la actividad	70
2.2.1 El concepto de actividad	70
2.2.2 Los sistemas de actividad	73
Capítulo III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	77
3.1 Objetivos y preguntas de investigación	77
3.2 Investigación en didáctica de la lengua	79
3.3 Metodología de la investigación	80
3.4 Procedimientos metodológicos seguidos	82
3.4.1 Sistema de recogida de datos	82
3.4.2 Los datos analizados	88
Capítulo IV: LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA	95
4.1 Antecedentes de la propuesta	95
4.2 Descripción de la Asignatura “ <i>Historia de las Ciencias</i> ” (HC)	99
4.3 Secuencia didáctica (SD) para la enseñanza del ensayo	104
4.3.1 Descripción de la tarea solicitada por el profesor	109
4.3.2 Descripción de cada una de las sesiones de la SD	111
Capítulo V: ANALISIS DE LAS ENTREVISTAS	125
5.1 Criterios para el análisis de las entrevistas	125

5.2	Análisis de las entrevistas antes de IP	127
5.2.1	Análisis de las entrevistas a H y Di antes de IP	128
5.2.2	Análisis de las entrevistas a V y D antes de IP	151
5.3	Análisis de las entrevistas después de IP	161
5.3.1	Análisis de las entrevistas a H después de IP	161
5.3.2	Análisis de las entrevistas a V y D después de IP	189
Capítulo VI: ANALISIS DE LAS INTERACCIONES		209
6.1	Criterios para el análisis de las interacciones	209
6.2	Análisis de las interacciones antes de IP	210
6.2.1	Análisis de la interacción de C y J mientras escriben T 1	211
6.2.2	Análisis de la interacción de V y D mientras escriben T 1	234
6.3	Análisis de las interacciones después de IP	285
6.3.1	Análisis de la interacción de C y J mientras escriben T 2	285
6.3.2	Análisis de la interacción de V y D mientras escriben T 2	303
Capítulo VII: ANALISIS DE LOS TEXTOS		333
7.1	Criterios para el análisis	333
7.2	Análisis comparativo de los Textos 1 y 2	335
7.3	Síntesis del análisis comparativo de los textos	369
Capítulo VIII: CONCLUSIONES		375
8.1	Conclusiones referidas a las preguntas de investigación	375
8.2	Implicaciones de este trabajo con las prácticas pedagógicas de cara al futuro	386
8.3	Preguntas que surgen de este trabajo para nuevas investigaciones	387
Referencias Bibliográficas		389
Anexos		

ÍNDICE DE FIGURAS

Número	Nombre	Página
No 1.	Panorama general del estado de la investigación de la lectura y la escritura universitaria en Colombia.	27
No 2.	Panorama general del estado de la investigación de la lectura y la escritura universitaria en Latinoamérica.	43
No 3.	Resumen de los datos obtenidos.	87
No 4.	Resumen de la descripción total del curso de Historia de las Ciencias.	103
No 5.	Resumen de la propuesta de Intervención Pedagógica.	108
No 6.	Input recibido en la IP que se expresa en la composición escrita del T2.	374
No 7.	Resumen del sistema de géneros vinculados al ensayo argumentativo	384

INTRODUCCIÓN

La Universidad del Cauca, institución educativa donde he trabajado como profesora, organiza desde hace años cursos destinados a la enseñanza de la composición escrita. Es cierto que los alumnos mejoran en sus capacidades, sin embargo los profesores participantes percibimos que esta mejora no se corresponde con los esfuerzos y recursos que realmente se dedican a ello por parte de todos. Esta investigación nace del interés por la mejora de la capacidad lectora y escritora de los estudiantes universitarios, la iniciamos en el curso de trabajo de investigación en el Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Universidad Autónoma de Barcelona y la continuamos en la tesis doctoral.

El trabajo de investigación lo titulamos *Reflexiones sobre una experiencia pedagógica: los géneros académicos*. En él realizamos un análisis crítico de los cursos de composición escrita tal como se han llevado a cabo y una reflexión crítica de la propia experiencia docente sobre el tema de la escritura en las disciplinas mostrando las dificultades en los procesos de enseñanza de la escritura y de la lectura. Este análisis crítico se abordó a través de la formulación de un marco teórico considerando la especificidad de las situaciones y de las actividades de lectura y escritura en relación con las diferentes áreas científicas y curriculares en que participan los estudiantes. Este trabajo de investigación- acción parte de datos obtenidos con anterioridad a través de la experiencia pedagógica de los cursos de lectura y escritura orientados por la autora. El trabajo se convierte en una revisión interior, en una introspección y autocrítica de los procesos pedagógicos, en una concepción del maestro como sujeto cambiante, capaz de reflexionar sobre sus propias prácticas pedagógicas para transformarse como persona y para transformar las concepciones de la lectura y escritura en la universidad. Autocrítica hecha con múltiples dificultades, las mismas del sujeto que toma distancia para mirarse y revisarse a sí mismo.

La investigación la continuamos y la concretamos en la tesis doctoral titulada *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad*. Esta tesis que es fruto del primer trabajo de investigación, desarrolla una intervención pedagógica (IP) realizada por la investigadora en una secuencia didáctica diseñada en la asignatura de Historia de

las Ciencias (HC) del programa de Ciencias de un entorno universitario a fin de analizar una propuesta de enseñanza de los géneros académicos insertos en los aprendizajes de contenidos disciplinares. Esta investigación se hace a la luz del marco teórico y plantea que las situaciones académicas crean géneros específicos que la comunidad discursiva académica debe dominar, un informe o un ensayo no es igual en ámbitos literarios que en científicos, asimismo la escritura difiere entre una disciplina universitaria y otra.

Esta tesis comprende varios capítulos, el primero nos ha permitido detectar el estado actual de la investigación en lectura y escritura en la universidad en Colombia y en América Latina para continuar en la búsqueda de las respuestas a los interrogantes investigativos y para encontrar nuevas vías de análisis en el campo de la enseñanza de la escritura y en la comprensión de los géneros propios de las disciplinas en el entorno universitario. En este capítulo hacemos una revisión de trabajos y ponencias publicadas en eventos realizados en la última década (1999-2009) sobre el tema de la lectura y la escritura en la universidad. Los trabajos reseñados se ubican en las siguientes líneas de investigación: la formación de docentes; el estudio de los géneros en las disciplinas; las políticas institucionales, las nuevas tecnologías y la lectura y la escritura; la investigación en el campo de la lengua y la reflexión sobre la didáctica de la lengua.

En el capítulo dos ampliamos la formulación del marco teórico conceptual sobre la escritura en las disciplinas, teniendo en cuenta el género y la actividad discursiva en las disciplinas curriculares universitarias como instrumento para llevar a cabo una reflexión crítica que permita formular los principios que puedan fundamentar en el futuro, el desarrollo de la capacidad escritora de los estudiantes universitarios en las distintas carreras y especialidades, puesto que la lectura y la escritura en la universidad son actividades cognitivas y sociales, complejas y situadas que permiten la construcción del conocimiento en el ser humano y comprometen a todas y a cada una de las áreas del saber disciplinario, a los profesores y a los estudiantes.

El tercer capítulo describe el diseño de esta investigación, los objetivos y las preguntas de investigación que surgieron como fruto del estado de la cuestión en lectura y escritura en Colombia y América latina expuesto en el primer capítulo y del estudio del

género discursivo y la teoría de la actividad, desarrollado en el capítulo dos, así mismo explica las razones que motivaron esta investigación y la toma de los datos, el trabajo de campo, el manejo y la organización que se da a las entrevistas y a las transcripciones de las interacciones en función de la escritura.

El cuarto capítulo describe y explica el desarrollo de la secuencia didáctica para la enseñanza de los géneros discursivos propios de una asignatura. Se trata de una intervención pedagógica donde se escribe un ensayo argumentativo solicitado como tarea o trabajo final por el docente de una asignatura universitaria.

Los capítulos quinto, sexto y séptimo están destinados al análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica, al análisis de las interacciones orales entre los estudiantes mientras realizan la actividad de escritura asignada por el docente de la materia, y al análisis de los escritos uno y dos respectivamente. El primer escrito fue objeto de revisión por parte del docente de la asignatura y de los estudiantes. En el segundo escrito se tuvieron en cuenta las observaciones del profesor y los contenidos impartidos en la intervención pedagógica por la investigadora sobre el ensayo argumentativo. Los análisis de las interacciones en el aula de clase están analizados en función de la escritura, ya que éste es el tema central de esta investigación. En este trabajo el análisis de los datos intenta profundizar en el desarrollo y el logro de los objetivos propuestos y no sólo dar respuesta a los interrogantes planteados en la investigación, sino abrir nuevos cuestionamientos para futuras investigaciones.

El último capítulo presenta las conclusiones en relación con las preguntas de investigación planteadas y cómo éstas nos abren la posibilidad de nuevos caminos para el estudio de la didáctica de la lengua y en especial para analizar y comprender la construcción del conocimiento a través de los géneros propios de la comunidad discursiva universitaria.

Los datos con los que se ha contado para esta investigación, aparecen en un apartado final titulado Anexos, donde se ha sistematizado el material recogido en el trabajo de campo. Esperamos con esta investigación aportar en el campo de la enseñanza de la composición escrita en el ámbito universitario.

CAPÍTULO I.

EL ESTADO DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL ÁMBITO UNIVERSITARIO EN COLOMBIA Y LATINOAMÉRICA.

Para comprender el estado de la cuestión en lectura y escritura en la universidad, se estudia tanto la trayectoria investigativa en la enseñanza de la lectura y escritura del ámbito universitario colombiano como del latinoamericano. Esta revisión nos permite de manera general, comprender las líneas de investigación que se trabajan en las universidades en cuanto a la escritura de los géneros propios de las disciplinas y de manera particular, comprender las vías de análisis y los procesos de enseñanza de la escritura que actualmente se llevan a cabo en estos lugares, cuáles son sus dificultades, cuáles son las contradicciones y las tensiones a fin de iluminarnos en nuevos caminos hacia una didáctica de la escritura en la universidad.

1.1. Delimitación de la revisión bibliográfica.

El periodo de revisión bibliográfica seleccionado es el último decenio (1999- 2009). A partir de 1999 se establece la *Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje* en conexión con la *Red Latinoamericana*. Con esta Red se inició un amplio desarrollo investigativo en el campo de la lengua y en particular, en los procesos de lectura y escritura en el ámbito académico escolar y universitario. Esta Red marca una pauta importante en las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua porque su objetivo general fue el de construir una comunidad científica intercultural para generar mecanismos de intercambio, socialización y discusión de trabajos entre docentes e investigadores del país. En los últimos años también otras redes y eventos académicos como los coloquios sobre didáctica de la lengua y la literatura, han otorgado con propiedad, a la didáctica de la lengua, el estatus de campo disciplinar que se merece y que se había venido mirando muy tímidamente en los estudios pedagógicos en general.

Otros eventos destacados en el país durante esta década, que han incluido como temática central las reflexiones sobre la enseñanza de la lengua han sido los *Congresos nacionales de literatura, lingüística y semiótica* organizados por las universidades, los *Coloquios internacionales de currículo* en sus cuatro versiones organizados por Rudecolombia (Red de Doctorados de Colombia) el *I Coloquio internacional y tercero*

regional de la cátedra Unesco para la lectura y la escritura en América Latina de igual forma los *I, II Y III Coloquios de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura* los cuales surgieron con el propósito de realizar anualmente, unos seminarios nacionales sobre el estado de la investigación y la discusión teórica de la didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura en la educación básica en Colombia, para debatir el concepto de didáctica y sus relaciones con la formación de docentes, el ejercicio de la actividad docente y el desarrollo de las políticas curriculares y evaluativas sobre el tema.

Ya en estos últimos tres años se han realizado eventos centrados exclusivamente en el análisis de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior, para ello se ha convocado *El I encuentro de lectura y escritura en la educación universitaria* realizado en mayo de 2006 por la Universidad Autónoma de Occidente, y dos *Encuentros nacionales sobre políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la educación superior*, fruto de estos es la Red nacional de discusión sobre lectura y escritura en educación superior (Redles) y un proyecto de investigación con las universidades colombianas dirigido por Rincón y Pérez Abril con las asesorías de A. Camps por la UAB de Barcelona y de P. Carlino por la U. Central de Buenos Aires titulado *¿Para qué se lee y se escribe en la universidad colombiana? Un aporte a la consolidación de la cultura académica del país.*

En los primeros siete años de esta década los trabajos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura estaban inscritos a eventos generales de currículo, lingüística o semiótica, mientras que en los tres últimos años hay eventos especiales para tratar estos temas, fenómeno que se visualiza también en las publicaciones centradas en la investigación de la enseñanza y el aprendizaje de la escritura y la lectura en la universidad. En cierta medida, este fenómeno nos permite comprender que la enseñanza de la lengua está inscrita mayoritariamente a los estudios literarios, lingüísticos y semióticos y que paulatinamente se ha ido considerando la didáctica como campo disciplinar que tiene elementos, principios y propósitos particulares para enseñar y aprender los procesos de lectura y escritura en los diferentes entornos académicos. En todos estos eventos académicos se han presentado muchos de los trabajos que hemos reseñado.

Los artículos reseñados fueron tomados de las siguientes referencias bibliográficas en medios magnéticos de CD.ROM y en libros impresos:

- (2001). *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD.ROM.
- (2004) Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* No 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Narváez y Cadena (Comp.) (2004) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- (2008). *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Vázquez (Comp.) (2005) *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- (2002). *Memorias* del II coloquio internacional sobre currículo. Popayán: CD.ROM.
- (2005). *Memorias*, II Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Bogotá: CD.ROM.
- Jurado, F. (1997) *Investigación, escritura y educación*, Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional.
- (2006) V Encuentro Colombiano de La Red y III Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Ibagué: CD.ROM.

En el apartado de Anexos se encuentra la relación bibliográfica completa en orden alfabético de cada uno de los artículos reseñados que componen el corpus para la elaboración del estado del arte.

Los criterios de selección para reseñar los libros y los trabajos fueron los siguientes:

- La fecha de publicación: que los trabajos de investigación fueran realizados o publicados durante el periodo comprendido entre 1999 y 2009.
- La temática: que el tema central del corpus reseñado fuera la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana o latinoamericana.
- El ámbito educativo: que fueran investigaciones o artículos realizados en el ámbito universitario para esta población estudiantil.

- El ámbito latinoamericano y colombiano: Los autores fueran de Colombia y de Latinoamérica o de otra región pero que sus trabajos se refirieran a investigaciones o a experiencias pedagógicas realizadas en el ámbito latinoamericano.
- La relevancia de la investigación: que el trabajo reseñado presente resultados concretos indicando la importancia y los logros obtenidos de interés e impacto para las instituciones educativas universitarias.

1.2 Estado de la investigación en Colombia.

Después de revisar cada uno de los resúmenes de 132 textos, entre ponencias (105), artículos de revistas y compilaciones (23) y libros (4) y deteniéndonos en la lectura completa de los que consideramos más representativos por la temática afín a la temática de esta tesis doctoral: Los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura en la universidad, podemos agrupar los estudios en Colombia sobre este tema en las siguientes cuatro líneas de trabajo:

- La enseñanza de la lectura y la escritura a docentes o futuros docentes (lo que en Colombia se denominan licenciaturas que son las carreras para formación de docentes).
- La lectura y la escritura en las disciplinas distintas a la filología (matemáticas, ingenierías, ciencias naturales, biología, química, derecho, medicina, etc.).
- Las Políticas institucionales (evidente en los coloquios de los últimos dos años, en especial porque Ascun: Asociación de universidades colombianas, presidida por los rectores, se ha preocupado por el tema).
- La reflexión sobre el concepto de didáctica.

-Los trabajos sobre la enseñanza de la lectura y la escritura.

-Estudiantes que en el futuro serán profesores: Es notable en los trabajos de esta línea de formación docente una preocupación por la aplicación de estrategias metodológicas para el mejoramiento de la enseñanza de la lectura y la escritura en las carreras que forman licenciados¹, es decir, carreras con estudiantes que en el futuro profesional serán docentes. La metodología de los proyectos de aula se convierte en uno de los más claros exponentes de este tipo de estrategias. El artículo *Los Proyectos de*

¹ En Colombia se denomina Licenciados a los profesores, por ejemplo Licenciado en Biología, Licenciado en Matemáticas, etc. Es el título que otorga la Universidad pública o privada a los docentes.

Aula en lengua castellana: espacio para la mediación pedagógica en lectura y escritura. Gómez (2005) plantea las preocupaciones en la formación de futuros docentes de lengua castellana en la universidad y profundiza en los proyectos de aula, su desarrollo, beneficios y dificultades en el proceso de formación docente.

La metodología del seminario –taller se ha convertido en una práctica muy usual ya que orienta al estudiante a escribir el género académico denominado *protocolo o relatoría*. Éste se caracteriza por explicar de manera escrita críticamente los conceptos trabajados en cada una de las clases o sesiones de seminario. Ordóñez (2002) plantea en su trabajo titulado *El seminario: una forma para crear comunidad académica en la universidad* que la modalidad de seminario es una forma específica de trabajo, que articula la docencia y la investigación, en el cual, a través del diálogo y la divergencia de opiniones se construye, se adquieren, se amplían y se reafirman los conocimientos. La modalidad de seminario desarrolla competencias teniendo en cuenta que el saber no es una verdad, sino un problema con permanente revisión, actualización, profundización y producción crítica de lo conocido.

Otro trabajo donde se presenta la práctica del seminario junto con la comunicación de tipo virtual es en *Cultura académica y escritura en la universidad, análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo* de Pérez Abril et al. (2006). Se trata de una investigación sobre las prácticas de escritura de textos académicos en el ámbito universitario. Desde el punto de vista pedagógico se pone en funcionamiento un modelo de seminario, soportado con herramientas virtuales de trabajo en colaboración, cuyos ejes son la producción de textos argumentativos y expositivos. La investigación señala como conclusiones que el potencial pedagógico es importante en el uso de plataformas de trabajo colaborativo; que la escritura en las interacciones *on line* tienen características distintas de las interacciones cara a cara; que los foros virtuales y los blogs posibilitan modos de lectura intensiva y a profundidad de textos académicos difíciles de lograr en otros espacios académicos; que no es conveniente virtualizar totalmente los procesos de argumentación y de escritura universitaria, ni eliminar las interacciones cara a cara en la producción de textos y que las tecnologías toman forma en atención a las intencionalidades pedagógicas y didácticas.

En el texto *La lectura en la educación superior resultados de una investigación* de Henao y Castañeda (2001) hay una reflexión sobre la concepción del “buen lector”. Los autores plantean la necesidad de que los estudiantes sean “buenos lectores”. Este planteamiento puede correr el riesgo de asumir que los estudiantes deben llegar a la universidad con el aprendizaje de los géneros discursivos propios del ámbito universitario, desconociendo que ellos ingresan a una comunidad discursiva a la cual no pertenecían y que es tarea de la universidad y de las disciplinas enseñarles a ingresar a la comunidad discursiva universitaria con el uso de los géneros propios de cada disciplina.

La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos universitarios principiantes de Méndez (2008) es una propuesta de enseñanza de la lectura y la escritura orientada a los primeros semestres de las carreras de formación docente con fines de tipo evaluativo. La autora socializa los resultados de la investigación sobre la evaluación de una experiencia de enseñanza para la escritura de textos académicos en los primeros semestres de una licenciatura.

-Los docentes universitarios frente a la enseñanza de la escritura: En esta línea de investigación se ha tratado de dar respuesta a una de las grandes tensiones que se presentan en la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas en el ámbito universitario ¿quién debe enseñar los procesos lectoescriturales, los profesores de las asignaturas o los filólogos, literatos y lingüistas? Al desarrollar propuestas para formar docentes en lectura y escritura, se está pretendiendo que en cada asignatura los procesos de lectura y escritura sean enseñados por el propio docente del campo disciplinar. Por ejemplo el artículo *Didáctica, práctica pedagógica e investigación en el marco de una red de docentes del lenguaje* de Correa (2005) reflexiona sobre la influencia de la red para la transformación docente en la práctica pedagógica de los estudiantes de lengua castellana en la universidad.

El artículo *La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario* de Patiño y Castaño (2001) presenta una reflexión sobre el desarrollo de una propuesta para formar a los profesores universitarios en la escritura de textos académicos donde se concluye que esta propuesta reconoce la escritura como un ejercicio válido para la búsqueda de la cultura académica y un eje transdisciplinar para el

desarrollo de la inteligencia. La pretensión es que los profesores universitarios incorporen la escritura en sus clases para el desarrollo personal y profesional.

El tercer capítulo del libro *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles* de Narváez y Cadena (2008) es una compilación de artículos del I Encuentro de lectura y escritura en la educación universitaria realizado en mayo de 2006, presenta la necesidad de la formación de maestros universitarios atendiendo al lugar que ocupa la lectura y la escritura en la cotidianidad del trabajo académico de los estudiantes.

En este libro se destacan los siguientes artículos: a). *Las funciones de la composición escrita en la formación del docente universitario*. Fajardo y Arango (2008) presentan una defensa sobre la composición escrita como uno de los objetos de formación del docente universitario. Plantean que la escritura es un eje fundamental en el cambio de metodologías y de reorientación de contenidos de la formación docente, b). *Tareas escritas y asignaturas del área profesional* de Cadena et al. (2008). Este artículo caracteriza el modo como se realizan las tareas escritas a partir de la comprensión de textos escritos académicos en dos asignaturas del área profesional, reconstruye las concepciones investigadas que algunos maestros y estudiantes universitarios tienen sobre la naturaleza y la relación de la comprensión de textos escritos académicos, las tareas escritas y la formación universitaria.

La lectura y la escritura en la universidad: resistencias e insistencias en los procesos de reforma curricular de Corrales y Jiménez (2002) es otra propuesta que plantea un curso de formación en lectura y escritura para los docentes universitarios y las dificultades que se presentaron a la hora de llevarlo a cabo. Aquí los profesores solicitan orientaciones sobre la gramática y la sintaxis, más que en teorías sobre la epistemología de la lengua, viendo la importancia de la escritura en cada una de las disciplinas. La metodología usada es el seminario- taller.

En síntesis, la línea de trabajo sobre la formación docente se realiza en dos direcciones, una dirigida a los estudiantes de las licenciaturas, y la otra, a los docentes universitarios en ejercicio. Esta línea se caracteriza por la marcada preocupación en el diseño y evaluación de estrategias metodológicas para lograr la efectividad en los procesos de

enseñanza de la lectura y la escritura, las formas metodológicas más usadas son los proyectos de aula y el seminario-taller, ambas con el propósito de que los estudiantes escriban y se apropien de los conceptos desarrollados en el curso a través del debate, la disertación y la socialización de la escritura en la comunidad docente. Se evidencia en las investigaciones que los sujetos de investigación son principalmente los estudiantes de los primeros semestres para diagnosticar el estado de la lectura y la escritura en el que llegan y para ayudarlos al ingreso de la nueva comunidad académica discursiva. En algunos trabajos el concepto de “buen lector” y la revisión del estado en el que ingresan los estudiantes, a veces tiende a mirarse de manera “remedial” con respecto a los conceptos que no aprendieron en el bachillerato. En los últimos años es notable el sentido epistémico de las propuestas de formación de docentes en los procesos lectoescriturales en relación con los requerimientos que exige el ámbito universitario.

-Los trabajos sobre la lectura y la escritura en las disciplinas

Los trabajos realizados en esta línea se caracterizan principalmente por su preocupación en la implementación de estrategias metodológicas para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura. En el libro *Enseñar a comprender textos en la universidad- análisis de dos casos* (Rincón et al, 2004) y en la ponencia *Un punto en la agenda de la didáctica de la lengua materna en la universidad: ¿qué y cómo se está enseñando a comprender textos escritos?* (Rincón et al, 2005) hace énfasis en las diferentes metodologías de enseñanza que puede tener una misma universidad a fin de apoyarse en el desarrollo de conceptos tales como superestructura, modos de organización del discurso, modalización, enunciación y la necesidad de establecer rejillas de clasificación de textos y géneros discursivos. Este trabajo pretende una enseñanza más centrada en el contenido de los textos e identificar otras dimensiones como la organización, las intenciones, las finalidades, las estrategias y otros aspectos derivados de prácticas sociales en las que el lenguaje circula; visualizó un interés por poner en marcha propuestas universitarias teniendo en cuenta el discurso escrito como una actividad cognitiva.

Es notable que en esta línea de trabajo, los cursos donde se han llevado a cabo las investigaciones sean generalmente los primeros semestres de las carreras. En el artículo *Una experiencia de escritura con estudiantes de ingeniería*, López (2008) expone la preocupación de la escritura como proceso de cognición en un curso universitario de

Ingeniería, donde los estudiantes de manera voluntaria redactan un resumen que servirá para la preparación y para la construcción de una evaluación. En el proceso de redacción se hace una encuesta para reflexionar sobre la actividad junto con el profesor del área y una profesora de lengua que realiza la intervención pedagógica. Puesto que la actividad académica está organizada fundamentalmente en torno al discurso escrito, se considera que el estudiante, en su etapa de formación profesional, necesita de un trabajo sistemático orientado al desarrollo de estrategias que permitan poner la lectura de textos en un verdadero contexto de uso, con la finalidad de aprender a partir de los textos y de acceder al conocimiento: expandiéndolo, modificándolo, creando conocimiento nuevo y difundirlo. (López et al, 2004).

El trabajo de Barletta (2001) *Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular* sobre el diagnóstico del estado de las competencias lectoras en los estudiantes que ingresan a la universidad, demostró que la mayoría de los estudiantes apenas tiene un nivel de lectura básico o textual. Plantea que los estudiantes necesitan desarrollar competencias semántica, pragmática, enciclopédica y crítica-intertextual para alcanzar niveles superiores de lectura y que los profesores necesitan capacitación específica para ayudar a desarrollar estas competencias entre sus estudiantes de modo que mejoren sus procesos de aprendizaje.

Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo: una propuesta de intervención pedagógica de Martínez (2001) presenta una propuesta centrada en cuatro aspectos básicos: 1) La necesidad de lograr un cambio de actitud hacia el lenguaje, promoviendo una visión discursiva, dialógica e interactiva del aprendizaje; 2) La necesidad del reconocimiento del papel del lenguaje en el proceso de conocimiento y en la construcción misma de los esquemas mentales del sujeto discursivo; 3) La aceptación de la posibilidad de enriquecer los esquemas de conocimiento sobre el funcionamiento y la diversidad discursiva y 4) La posibilidad de desarrollar estrategias relacionales más elaboradas que den la posibilidad no sólo de aprender del texto escrito sino aprender a pensar.

Los trabajos sobre la argumentación ganan terreno: *La argumentación como estrategia para la elaboración y validación de sentidos matemáticos* de Calderón (2001). Plantea explicitar las relaciones entre los procesos de argumentación y los procesos de

validación de lo matemático en el aula, en los campos aritmético y geométrico, en un grupo de estudiantes de primeros semestres de licenciatura en matemáticas. La investigación de tipo cualitativo, combinó la etnografía, para la comprensión de procesos comunicativos y de estructuras presentes en tales procesos, y la investigación-acción estudió el efecto de la aplicación de una propuesta en el aula para el desarrollo de la argumentación y la validación en las matemáticas.

Otro trabajo sobre la argumentación es *Dificultades de los estudiantes para elaborar ensayos: Estrategias didácticas para mejorar la escritura argumentativa* de Goyes (2008). Este trabajo expone los pasos y las dificultades que los estudiantes encuentran en la escritura de un ensayo en una asignatura universitaria a fin de desarrollar su propio discurso y no copiar.

Los trabajos que reflexionan sobre la construcción del conocimiento científico son muy frecuentes en esta línea de la escritura en las disciplinas: *Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura* de Cardona et al: (2001) plantea la enseñanza y el aprendizaje de conceptos científicos de las ciencias naturales y el desarrollo de habilidades de pensamiento, a través de la lectura y la escritura. Este estudio se realizó con cuatro grupos. Tanto los grupos experimentales como los de control estaban constituidos por estudiantes de la carrera de medicina. Las habilidades evaluadas fueron inducción analógica, inducción estadística, deducción, apropiación de conceptos científicos, razonamiento científico. Se observaron diferencias estadísticamente significativas entre los valores pretest-postest de las operaciones de inducción (analógica y estadística), conceptualización y razonamiento (ciencias naturales y sociales). El análisis pretest-postest en el grupo control no mostró diferencias estadísticamente significativas.

Se destacan artículos que analizan un género discursivo en particular, por ejemplo, el resumen. En *Cultura escrita y educación Superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín* de Henao y Toro (2008) los autores proponen unas categorías de análisis para la investigación de la producción escrita, específicamente de los resúmenes que los estudiantes elaboran. Este trabajo está realizado en la Facultad de Economía de una universidad y sustentado teóricamente desde la lingüística textual y el análisis del discurso.

Encontramos trabajos reseñados que estudian el proceso de enseñanza y aprendizaje de los cursos impartidos en los primeros semestres a fin de detectar las dificultades y mejorar los procesos. Por ejemplo el artículo *Comprensión lectora y escritora en el momento de ingreso a la educación superior* de Cysneros (2008) ofrece una propuesta de evaluación e investigación de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes cuando ingresan a la educación superior. Plantea la gran preocupación que hay en el ámbito académico sobre de la lectura y la escritura de los estudiantes universitarios, expuesto en un diagnóstico realizado mediante un instructivo de cinco preguntas con el propósito de revisar las estrategias usadas por los estudiantes y su trabajo de inferencia frente a los textos.

El trabajo “*La lectura en la universidad del norte: procedimientos investigativos y propuestas resultantes*” de May (2008) permite al lector conocer la trayectoria de los esfuerzos realizados por un grupo de investigación con el fin de mejorar el uso de la escritura. Este trabajo describe los rasgos de los textos usados en algunas asignaturas, su tratamiento en el aula y caracteriza las competencias lectoras de los estudiantes de una asignatura de psicología en el momento de ingresar en la universidad.

El artículo *Una propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión textual en estudiantes universitarios* de Gálvez (2008) se refiere a una investigación de la escritura universitaria en dos cursos diferentes, uno en la carrera de deporte y otro, en fisioterapia. Ésta es una propuesta de intervención pedagógica con el fin de mejorar la comprensión textual. El proceso de investigación se desarrolla a partir de cuatro preguntas: ¿Por qué se construye el texto? ¿De qué trata el texto? ¿Cómo se mantiene el tema a lo largo del texto? y ¿Qué es interpretar y comprender un texto?

El libro *Autobiografía y Lengua Materna* de Murillo y Sandoval (2005) plantea una propuesta de escritura en el primer semestre de la universidad con el desarrollo del género autobiográfico con el propósito de animar a los estudiantes a la composición escrita reflexionando sobre la escritura desde su infancia hasta la actual comunidad discursiva académica y detectando las dificultades que se manifiestan en el proceso de redacción.

En síntesis, esta línea de trabajo sobre la lectura y la escritura en las disciplinas se caracteriza por hacer propuestas de intervención pedagógica como una estrategia metodológica para el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, hay un interés por poner en marcha propuestas universitarias que tengan en cuenta el discurso escrito como una actividad cognitiva.

Cabe destacar que los trabajos reseñados son investigaciones realizadas generalmente al primer semestre de las carreras², y los tipos discursivos trabajados son preferentemente la argumentación con fines pedagógicos en la enseñanza de conceptos científicos en disciplinas como las Matemáticas, las Ciencias Naturales, la Medicina, el Deporte y la Fisioterapia. El tipo de género trabajado es esencialmente el resumen y el ensayo argumentativo, aunque también el género autobiográfico se ha trabajado con el objetivo de animar a los estudiantes en la escritura y de revisar las dificultades. Se manifiesta un interés por investigar, conocer y clasificar los géneros más usados en algunas asignaturas y su tratamiento en el aula.

Se destacan dos tendencias: 1) que corresponde a trabajos realizados, fundamentalmente, desde la lingüística textual, la semiótica discursiva y la psicología cognitiva, cuyo énfasis ha estado en la lectura y en sus procesos pedagógicos y 2) que corresponde a los trabajos realizados a partir del movimiento denominado escribir a través del currículo, nacido en la tradición anglosajona en la década de los 80'. Desde esta otra perspectiva, la escritura tiene una importante función epistémico y como tal, se considera que no debe ser abordada de manera exclusiva en los cursos de lengua. Por el contrario, debe ser trabajada en conexión con los temas que los alumnos estudian y tomando en consideración las formas de escritura propias de las distintas disciplinas.

-Políticas institucionales.

Esta línea de trabajo de políticas institucionales ha estado presente desde los inicios de la década estudiada 1999-2009 como parte constitutiva de una de las mesas de trabajo de la Red colombiana para la transformación de la formación docente. Ahora con La Red nacional de lectura y escritura en la educación superior (REDLEES) creada en noviembre de 2006 en Bogotá y convocada por la Asociación colombiana de

² En Colombia muchas carreras universitarias son semestrales y otras son anuales. Los estudiantes, en su mayoría, reciben cursos de lectura y escritura al ingresar al primer semestre.

universidades (ASCUN) una preocupación central es la política institucional. Esta surge como respuesta a diferentes necesidades manifestadas por la comunidad académica universitaria para propiciar el diálogo, el debate y la construcción de propuestas que faciliten la exploración, la investigación en el campo de la lectura y la escritura en los estudiantes y docentes con el propósito de lograr cambios significativos en la comprensión de la lectura y la escritura como prácticas discursivas necesarias para el desempeño profesional y la construcción del conocimiento.

En el II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior, en Bogotá en septiembre de 2008, se partió de tres ejes sustanciales, uno de ellos sobre políticas institucionales. A este eje corresponden trabajos como: *La Competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín* de Arbeláez et al. (2008) donde se describe como política curricular la implantación de un curso transversal de lectura y escritura para todos los semestres de la universidad.

El artículo *El Programa lea: lecto-escritura y aprendizaje* de Navarrete (2008) describe la implementación de un programa de lectura y escritura diseñado en el 2006 para los estudiantes universitarios con el ánimo de profundizar en las competencias comunicativas.

Hay trabajos que presentan la creación de un centro de escritura como política institucional para desarrollar la escritura en la universidad, considerando el impacto logrado por los *Writing Centers* en Norteamérica, como ejemplo de ello tenemos el artículo *Hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores* de Molina (2008).

Reseñamos también el trabajo titulado *Sobre un curso inicial de lectura y escritura: ¿qué y a quiénes enseñar?* de Chois et al (2008). Este artículo presenta una propuesta didáctica frente a una política institucional, según la cual, los cursos de lectura y escritura que se ofrecen en primer semestre para todos los programas académicos de una universidad, deben contar con la participación de estudiantes de diversos planes de estudio. La discusión alude a cuál debería ser el objeto de enseñanza en tales cursos y de

qué manera influiría en la obligación de contar con grupos heterogéneos en cuanto a su interés disciplinar.

En síntesis, las políticas institucionales son un punto de reflexión en el tema de la enseñanza de la lectura y escritura en la universidad. El propósito es formar a los estudiantes en las exigencias discursivas que requiere su ingreso a una disciplina de una comunidad académica y discursiva en particular e integrar al estudiante a su nueva vida universitaria, social y profesional. Se ve una marcada tendencia al estudio del referente lingüístico más que a la construcción de sentido de los géneros discursivos, y aún se ve la orientación de tipo “remedial” que se da a estos cursos en el ámbito universitario para estudiar los contenidos temáticos no vistos en el bachillerato y para crear el placer por la lectura.

-Los trabajos sobre la reflexión en la didáctica.

La reflexión en la didáctica como disciplina está presente a lo largo de la década estudiada y se hace más evidente en los últimos trabajos. Al inicio de la década se partió muy tímidamente de esta reflexión ya que los cursos de lectura y escritura y, en general, la enseñanza de la lengua aún estaban inscritos a los estudios lingüísticos y a la crítica literaria más que a la didáctica de la lengua y de la literatura; así que es ya a mediados de esta década que se plantea la necesidad de sistematizar el concepto y el estado de discusión en Colombia como podemos observar en el libro *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia* constituido por una serie de artículos compilados por Vásquez (2005) producto de un evento para tal fin.

En los Encuentros, Jornadas y Congresos uno de los puntos centrales ha sido la didáctica y se ha partido de interrogantes sobre la concepción de didáctica que tienen los docentes convocándolos a reflexionar en torno a las siguientes cuestiones: ¿Cuando se habla de didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, de qué se habla? ¿Cuáles son los enfoques teóricos de las propuestas didácticas para la lectura y la escritura en educación superior y cuáles han sido sus logros? Algunos de los trabajos que hemos reseñado intentan resolver directamente estos cuestionamientos, por ejemplo el texto *Cuando se habla de didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, ¿de qué se habla?* de Leal (2008) desarrolla la tesis de que hablar de didáctica de la lectura y escritura en la educación superior, se refiere al desempeño de un rol

fundamental en la reflexión del quehacer docente en el proceso de enseñanza y aprendizaje y a la vez en la formación ciudadana como tarea esencial de la educación.

Se ha realizado una importante indagación sobre *¿Qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas?* de Arias (2008). Este artículo es una síntesis interpretativa de la información recolectada por la investigación titulada “Estado del arte de las investigaciones sobre didácticas para la formación de competencias comunicativas en Facultades de Educación de Universidades de Bogotá, en el período 2000 y 2005”. El estudio abordó 113 investigaciones relacionadas con el tema de didácticas para la formación de competencias comunicativas en las Facultades de Educación de las universidades de Bogotá a fin de analizar las miradas investigativas que tienen las Facultades de Educación con respecto a las didácticas en la formación de competencias comunicativas. Las competencias comunicativas están estudiadas desde el punto de vista teórico de la etnografía de la comunicación propuesta por Hymes (1992). La investigación evidenció que se toman como referentes teóricos las ciencias del lenguaje, la competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua, desde los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos.

El artículo *Lectura y escritura, conocimiento y creación* de González et al (2008) pretende profundizar en la relación entre el conocimiento y la creación literaria a partir de la lectura y la escritura y se considera el hecho de leer y escribir como acciones orientadas a la formación integral.

El artículo *Leer discursos científicos en la educación superior. Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso* de Silgado (2008) sustenta la tesis de la poca garantía que ofrece en el ámbito universitario, un modelo de enseñanza de la lectura desde el texto, la gramática y la lengua. Propone, en cambio, un acercamiento teórico y metodológico de la enseñanza de la lectura desde una concepción del discurso como polifonía.

Reseñamos trabajos dedicadas a la escritura del ensayo como un género discursivo que propicia el desarrollo del conocimiento, por ejemplo la ponencia *El Ensayo: Un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento* de Trigos (2008) sustenta que la naturaleza y las características del ensayo permiten la formulación de una didáctica para el

desarrollo del pensamiento crítico, autónomo y reflexivo, siempre y cuando sea entendido como un proceso de escritura complejo y esté acompañado por una didáctica que incentive, guíe y ayude a la estructuración del pensamiento en los estudiantes.

En síntesis, los trabajos reseñados plantean que los cursos de enseñanza de la lengua se han impartido con el propósito de desarrollar las competencias comunicativas en los estudiantes partiendo de los conceptos de la Etnografía de la comunicación con la visión de la dimensión sociocultural del ser humano en una comunidad discursiva. Se evidencia que los cursos de enseñanza de lengua en la universidad, de una u otra forma han estado unidos a los estudios lingüísticos, semióticos, literarios bien desde la lingüística textual, o bien con pretensiones al análisis del discurso. Los procesos de lectura y de escritura si inicialmente se orientaban desde la óptica de la lingüística y de los estudios literarios, en la actualidad hay una tendencia marcada a orientarlos desde la didáctica de la lengua teniendo en cuenta la función epistémica de ésta.

A continuación presentamos una síntesis en un cuadro que nos permite ver el panorama general en el que se encuentra el estado de la investigación de la lectura y la escritura universitaria en Colombia.

Cuadro No 1. Panorama general del estado de la investigación de la lectura y la escritura universitaria en Colombia.

Líneas de investigación	Planteamientos	Bibliografía de investigaciones representativas
<p><i>La enseñanza de la lectura y la escritura a docentes o futuros docentes:</i></p> <p><i>a) Estudiantes que serán profesores</i></p>	<p>-Aplicación de estrategias didácticas como la Pedagogía por proyectos y el Seminario-Taller en la enseñanza de la lectura y la escritura en las carreras que forman maestros.</p> <p>- Propuesta para incentivar y animar la lectura y la escritura en los estudiantes que ingresan a la universidad teniendo en cuenta los medios virtuales.</p> <p>- Propuestas y trabajos de enseñanza de la lectura y la escritura orientados a los primeros semestres de las carreras de formación docente con fines de tipo evaluativo y para diagnosticar problemas.</p>	<p><i>Los Proyectos de Aula en lengua castellana: espacio para la mediación pedagógica en lectura y escritura. (Gómez, 2005).</i></p> <p><i>El seminario: una forma para crear comunidad académica en la universidad (Ordóñez, 2002).</i></p> <p><i>Cultura académica y escritura en la universidad análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo (Pérez et al: 2006).</i></p> <p><i>La lectura en la educación superior resultados de una investigación (Henaó y Castañeda, 2001).</i></p> <p><i>“La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos universitarios principiantes” (Méndez, 2008).</i></p>
<p><i>b) Los docentes universitarios frente a la enseñanza de la escritura</i></p>	<p>-Las propuestas para formar docentes en lectura y escritura pretenden que en cada asignatura los procesos de lectura y escritura sean enseñados por el propio docente del campo disciplinar.</p>	<p><i>Didáctica, práctica pedagógica e investigación en el marco de una red de docentes del lenguaje (Correa, 2005).</i></p>

	<p>-Propuesta para formar a los profesores universitarios en la escritura de textos académicos.</p> <p>-Propuesta en formación de maestros universitarios atendiendo al lugar que ocupa la lectura y la escritura en la cotidianidad del trabajo académico de los estudiantes.</p> <p>- Formación de docentes y administrativos universitarios. Los profesores solicitan orientaciones sobre la gramática, la sintaxis y la epistemología de la lengua debido a la importancia de la escritura en cada una de las disciplinas. Se usa la metodología del Seminario- Taller.</p>	<p><i>La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario (Patiño y Castaño, 2001).</i></p> <p><i>Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles (comp. Narváez y Cadena, 2008).</i></p> <p><i>Las funciones de la composición escrita en la formación del docente universitario (Fajardo y Arango, 2008).</i></p> <p><i>Tareas escritas y asignaturas del área profesional (Cadena et al, 2008).</i></p> <p><i>La lectura y la escritura en la universidad: resistencias e insistencias en los procesos de reforma curricular (Corrales y Jiménez, 2002).</i></p>
<p><i>La lectura y la escritura en las disciplinas</i></p>	<p>-Propuesta en estrategias para poner la lectura de textos en un verdadero contexto de uso con una finalidad epistémica.</p> <p>-Programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas de lectura.</p> <p>- Propuesta de Intervención Pedagógica en un curso de Ingeniería.</p>	<p><i>Enseñar a comprender textos en la universidad- análisis de dos casos (Rincón et al, 2005).</i></p> <p><i>Un punto en la agenda de la didáctica de la lengua materna en la universidad: ¿qué y cómo se está enseñando a comprender textos escritos? (Rincón et al, 2005).</i></p> <p><i>(López et al, 2004) y Una experiencia de escritura con estudiantes de ingeniería (López, 2008).</i></p>

	<p>- Propuesta para desarrollar competencias semántica, pragmática, enciclopédica y crítica-intertextual para alcanzar niveles superiores de lectura en estudiantes y profesores.</p> <p>-Propuesta promoviendo una visión discursiva, dialógica e interactiva del aprendizaje.</p> <p>-Propuesta sobre la enseñanza de la escritura argumentativa y la Reflexión sobre la construcción del conocimiento científico frecuente en esta línea de la escritura en las disciplinas.</p> <p>-Propuestas que analizan un género discursivo en particular, por ejemplo, el resumen, el ensayo y / o la autobiografía.</p> <p>-Propuestas que diagnostican el estado de la</p>	<p><i>Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular (Barletta, 2001).</i></p> <p><i>Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo: una propuesta de intervención pedagógica de (Martínez, 2001).</i></p> <p><i>La argumentación como estrategia para la elaboración y validación de sentidos matemáticos (Calderón, 2001).</i></p> <p><i>Dificultades de los estudiantes para elaborar ensayos: Estrategias didácticas para mejorar la escritura argumentativa. (Goyes, 2008).</i></p> <p><i>Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura (Cardona et al, 2001).</i></p> <p><i>Autobiografía y lengua materna (Murillo y Sandoval, 2005).</i></p> <p><i>Cultura escrita y educación Superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín (Henao y Toro, 2008).</i></p> <p><i>Comprensión lectora y escritora en el</i></p>
--	--	---

	lectura y la escritura en los estudiantes universitarios.	<p><i>momento de ingreso a la educación superior (Cisneros, 2008).</i></p> <p><i>La lectura en la universidad del norte: procedimientos investigativos y propuestas resultantes (May, 2008).</i></p> <p><i>Una propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión textual en estudiantes universitarios (Gálvez, 2008).</i></p>
<i>Las Políticas institucionales</i>	<p>-Propuestas que describen como política curricular la implantación de un curso transversal de lectura y escritura para todos los semestres de la universidad.</p> <p>-Propuestas para crear centros de lectura y escritura en las universidades</p> <p>-Propuesta didáctica frente a una política institucional de impartir cursos de lectura y escritura generales.</p>	<p><i>La Competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín (Arbeláez et al, 2008).</i></p> <p><i>El Programa lea: lecto-escritura y aprendizaje (Navarrete, 2008).</i></p> <p><i>Hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores (Molina, 2008).</i></p> <p><i>Sobre un curso inicial de lectura y escritura: ¿qué y a quiénes Enseñar? (Chois et al: 2008).</i></p>
<i>La reflexión sobre el concepto de didáctica</i>	<p>-El objetivo es sistematizar el concepto de Didáctica y el estado de discusión en Colombia.</p> <p>-Proponen una reflexión sobre la docencia, la escritura y la formación ciudadana.</p>	<p><i>La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia- (Comp. Vásquez et al, 2005).</i></p> <p><i>Cuando se habla de didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, ¿de qué se habla? (Leal, 2008).</i></p>

	<p>-La investigación evidenció que se toman como referentes teóricos las ciencias del lenguaje, la competencia comunicativa y la enseñanza de la lengua, desde los enfoques pragmáticos y sociolingüísticos.</p> <p>-Propuesta literaria para profundizar en la relación entre el conocimiento y la creación literaria a partir de la lectura y la escritura.</p> <p>-Propuesta de un componente teórico y metodológico de enseñanza de lectura desde una concepción del discurso como polifonía.</p> <p>-Propuesta del ensayo como la formulación de una didáctica para el desarrollo del pensamiento crítico.</p>	<p><i>¿Qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? (Arias, 2008).</i></p> <p><i>Lectura y escritura, conocimiento y creación (González et al, 2008).</i></p> <p><i>Leer discursos científicos en la educación superior. Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso. (Silgado, 2008).</i></p> <p><i>El Ensayo: Un Espacio Propicio Para El Desarrollo Del Pensamiento (Trigos, 2008).</i></p>
--	---	---

1.3 Estado de la investigación en Latinoamérica.

En Latinoamérica al igual que en Colombia, en la última década ha crecido la necesidad por indagar y cuestionar la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad. En las publicaciones revisadas se encuentran numerosos aportes de países como Argentina, México, Uruguay y Venezuela donde se reflejan las preocupaciones en las siguientes líneas de investigación:

- La formación de docentes.
- El estudio de géneros en particular.
- Las nuevas tecnologías y la lectura y la escritura.
- La reflexión sobre la didáctica de la lengua
- Estudios evaluativos sobre los cursos iniciales de lectura y escritura.

-Trabajos sobre la formación de docentes.

Frente a una de las discusiones centrales, que tiene la didáctica de la escritura en la universidad sobre quién debe enseñar los géneros discursivos propios de las disciplinas, si los profesores de lengua o los profesores de las disciplinas, en Latinoamérica se ha intentado dar solución a esta discusión con propuestas de cursos de escritura dirigidos a los docentes de las asignaturas.

En el trabajo *Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes* de Benvegnú (2004) la autora argentina parte de la siguiente afirmación “*no es necesario- ni posible- saber “acerca de” la lectura y la escritura de los textos universitarios antes de ingresar al mundo académico-científico*”. Es precisamente el ingreso a este ámbito lo que permite a los estudiantes apropiarse de un saber leer y escribir constitutivos para su formación. Plantea la necesidad de que todos los docentes y no sólo los lingüistas se den la tarea de enseñar estos procesos en la universidad, de ahí que la autora presente la propuesta de un taller para formar a los docentes universitarios en esta reflexión.

El trabajo reseñado *Los procesos de aprendizaje en la universidad. Un estudio sobre las tareas de escritura* de Farías et al. (2008) plantea que las prácticas de escritura en las aulas universitarias son observadas cotidianamente por un alto porcentaje de docentes como acciones naturalizadas. El propósito de este trabajo es indagar sobre los procesos de aprendizaje que se promueven en el nivel universitario desde el análisis de las tareas

de escritura e indagar los diversos significados que tanto docentes como estudiantes universitarios confieren a las tareas de escritura propuestas como estrategias de aprendizaje.

El artículo *Propuesta metodológica en torno a un prototipo de texto académico para el docente universitario* de Fumero (2008) pretende enseñar a los docentes la escritura de los tipos de texto académicos en particular con el propósito de divulgar los conocimientos. Este trabajo ofrece aportes teóricos para la construcción de un prototipo de texto académico escrito desde la diferenciación epistemológica y la comparación metodológica de su producción, basado en la necesidad del docente y en la función pragmática del texto.

En síntesis, los trabajos sobre la formación de docentes en Latinoamérica intentan enseñar los procesos de lectura y escritura a los docentes de las distintas disciplinas académicas para resolver los problemas que implica el aprendizaje de los géneros propios de las disciplinas en el entorno universitario.

-Estudio de géneros en particular.

Hay propuestas encaminadas a resolver el interrogante ¿Quién debe enseñar la lectura y la escritura en las disciplinas? Por ejemplo el trabajo *Composición de géneros historiográficos: tradición y propuestas de cambio* de Yáñez (2000) tiene como propósito demostrar que es responsabilidad de los historiadores iniciar y guiar a sus estudiantes en el proceso de adquisición del lenguaje escrito conocido como historiografía, ya que cada disciplina tiene exigencias y formalidades muy específicas en su discurso escrito que sólo pueden ser enseñadas por los expertos en el área.

El artículo *La producción de los textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes* de Vázquez (2008) plantea que el resumen es una herramienta con potencial de aprendizaje conceptual no sólo para “decir” el conocimiento del material leído, sino para hacer un trabajo de síntesis con dimensiones cognitivas y lingüísticas involucradas en la producción. Este artículo concluye que el interés en la síntesis discursiva se ve en las reflexiones y en los datos que ofrece la escritura para la modificación, ampliación, profundización y refinamiento de las ideas del escritor.

El trabajo titulado *Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica* de Mostacero (2001) considera que la reseña científica es un género académico y un excelente ejercicio para el aprendizaje de la escritura en niveles de educación superior como los postgrados, ya que se ponen en práctica estrategias metacognitivas y metacríticas para mejorar la calidad de la composición de textos expositivos y argumentativos. En este trabajo se aplica el modelo metacognitivo de Flower y Hayes en la construcción de la reseña científica.

El artículo *Propuesta para el mejoramiento de la enseñanza universitaria del ensayo periodístico* de García (2008) estudia el ensayo como un texto asignado con frecuencia por los docentes en la carrera de Comunicación Social. Plantea que es difícil para los estudiantes redactar ensayos y que esta dificultad radica en la diversidad de concepciones que tienen los profesores y en la poca claridad sobre los criterios de evaluación. Para contribuir a la solución de este problema, las autoras diseñan una secuencia didáctica para la enseñanza del ensayo periodístico.

El trabajo *Representaciones de los profesores de la escuela de derecho sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional: Estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela* de Martíns (2004) plantea el estudio de los géneros discursivos propios del Derecho en el ámbito universitario y las concepciones de escritura que tienen los docentes. Esta investigación analiza los conceptos de géneros discursivos y la enseñanza de los mismos a luz de un marco teórico sobre la Teoría de los sistemas de géneros discursivos y la Teoría de la actividad.

El trabajo titulado *Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad* de Roux (2008) investigó las prácticas de alfabetización académicas en una universidad pública mexicana. Estudió un género discursivo en particular y su relación con la concepción que los estudiantes tienen sobre la escritura y la lectura en la universidad. Plantea que los textos más solicitados por los profesores fueron los ensayos y las investigaciones bibliográficas, aunque los estudiantes no distinguen las diferencias entre esos tipos de texto, utilizaron principalmente libros de texto y páginas Web para redactar textos expositivos. Tuvieron dificultades para clarificar y organizar sus ideas. La lectura y la escritura no fueron valoradas ya que los

profesores no ayudaron a los estudiantes y no destinaron tiempo para comentar sobre los textos que solicitaban.

En síntesis, en esta línea de investigación es notable que haya un interés por resolver las discusiones sobre los aprendizajes de los géneros discursivos en la universidad, así que, muchas investigaciones se han planteado la necesidad de indagar sobre la enseñanza de géneros discursivos particulares de determinados campos disciplinares y de observar cuáles son los géneros usados frecuentemente en ciertas comunidades discursivas académicas. En algunos casos se ha llegado a la conclusión de que el ensayo, la reseña y el resumen son los géneros más usados en algunas instituciones.

-La investigación sobre la didáctica de la lengua y la alfabetización en la universidad.

La investigación sobre la didáctica de la lengua y la alfabetización en la universidad presenta una fuerte preocupación por estudiar la lectura y la escritura a la luz de la didáctica y no sólo desde la literatura y la lingüística u otros campos de la lengua como se ha venido haciendo.

El trabajo titulado *Sobre la escritura académica en América Latina: los casos de Argentina, México y Venezuela* de Martíns (2004) plantea los problemas que se han suscitado en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior y de qué manera estas instituciones han respondido a cada uno de estos desafíos. Constata que las producciones escritas de los alumnos están cambiando sobre todo en las representaciones sobre la evaluación como en el caso de Méjico. En ella se contempla que la evaluación de las habilidades lingüísticas y académicas de los alumnos deberá realizarse partiendo de un modelo global y formativo. Se han incorporando elementos que hasta ahora no se habían tenido en cuenta, como la atención a las estrategias meta-cognitivas y meta-discursivas empleadas por los alumnos, y los procesos de autorregulación y regulación que esto implica en el logro del aprendizaje. Otro cambio importante en el caso de Argentina y Venezuela es en el modo de asumir el problema de la enseñanza de la lectura y la escritura que corresponde a la puesta en marcha de un plan de acción en el que participen todos los actores institucionales (profesores de todas las áreas, estudiantes, autoridades académicas) que favorezca el perfeccionamiento de la escritura académica en la universidad.

El trabajo titulado *¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad?* de Carlino (2007) ofrece un panorama de investigaciones sobre la escritura en la universidad. Estudia cómo se incluye la escritura en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las diversas asignaturas. Plantea que en los últimos 30 años, los estudios han experimentado una tendencia hacia la contextualización, enfocando inicialmente los procesos cognitivos redaccionales para luego centrarse en las prácticas sociales e institucionales en donde éstos tienen lugar. Asimismo, la unidad de análisis se ha ampliado: de la descripción de dificultades de los alumnos para escribir en la academia se ha pasado a indagar las relaciones entre la escritura y el aprendizaje de los estudiantes en las asignaturas. Los resultados de estos trabajos muestran diferencias entre las formas de escritura requeridas en la escuela y en la universidad, y también de las expectativas heterogéneas entre las asignaturas. Plantea que es infrecuente la enseñanza explícita de los géneros discursivos esperados, e insuficiente la orientación dada a los alumnos cuando escriben, en virtud de que se considera natural lo que, en cambio, son modos discursivos propios de cada disciplina. Este hecho pareciera contribuir al fracaso de los estudiantes que provienen de familias alejadas de las culturas académicas.

El trabajo *Leer y escribir en la universidad, una nueva cultura ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica?* de Carlino (2000) parte de los interrogantes *¿Qué lugar ocupan la lectura y la escritura en las universidades? ¿Qué inserción particular tienen en el conjunto de las cátedras? Con el objetivo de responder estas preguntas para los casos de Argentina, E.U, Canadá y Australia se analizaron documentos y entrevistas a profesores y estudiantes. La muestra conformada por más de un centenar de universidades, permitió contrastar las concepciones en los diferentes países de estas prácticas así como de los sistemas y las políticas institucionales. El contraste muestra dos tipos de culturas académicas polares: por un lado, las universidades anglosajonas que tienen consolidados sistemas a través de los cuales la escritura académica es objeto de enseñanza a lo largo y ancho de los estudios superiores. En contraposición, las universidades argentinas carecen de políticas claras relativas a la alfabetización académica aunque desde hace ya algunos años presentan variadas experiencias incipientes. También hay contrastes sobre la concepción de lectura y escritura académica, cómo se aprende y se enseña sobre la autonomía o no de los universitarios para integrarse a las prácticas lectoescritoras de la comunidad disciplinar y profesional.*

Otro trabajo representativo es *Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada* de Díaz (2008). En él la autora plantea que el aprendizaje de la composición escrita, como proceso psicológico superior y como mediador semiótico, se logra sólo cuando se participa significativamente en una comunidad de lectores y de escritores (comunidad de discurso), donde se realizan determinadas prácticas letradas y se recibe la ayuda mediada de otros que saben más, pero ante todo cuando la escritura se concibe como actividad comunicativa epistémica; ya que normalmente los estudiantes tienden a ver la escritura como una actividad exclusivamente escolar, cuyo propósito es satisfacer las demandas del profesor y obtener una calificación. En este sentido la autora plantea que el texto no es conceptualizado como un producto de comunicación social ni como una vía para pensar o construir conocimiento. La escritura es vista como una actividad individual, las tareas se restringen a una reproducción literal y pocas veces se revisa lo que se ha escrito.

En el trabajo titulado *La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales* de Di Stefano y Pereira (2004) las autoras han llevado a cabo una investigación en el campo de la didáctica de la lectura y la escritura y hacen una propuesta didáctica partiendo de dos puntos básicos: 1) considerar los aportes de las distintas disciplinas en los sentidos cognitivo, histórico y social, contemplando las características propias de cada práctica en la institución y la incidencia de las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre la lectura y la escritura en la universidad e indagando cómo se puede intervenir de un modo efectivo en dichas representaciones y 2), privilegiar la dimensión discursiva del lenguaje sobre la proposicional de los textos.

En cuanto a la alfabetización universitaria como un proceso, tenemos el trabajo titulado *Aprender a enseñar a escribir en la universidad* de Marucco (2004). Este artículo plantea una propuesta para la etapa de la revisión de la escritura como proceso epistémico, es decir, una intervención docente en el proceso de escritura de los alumnos que consista en la supervisión y seguimiento de la elaboración y reelaboración del plan de escritura, ya que los docentes universitarios suelen atribuir las faltas y los problemas sólo a los estudiantes. Aquí la autora comparte el concepto de alfabetización con Carlino (2003), como un conjunto de nociones y estrategias necesarias 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.

El artículo *Itinerarios en la apropiación del conocimiento en la universidad: significados de las producciones intermedias de los estudiantes* de Torres et al (2001) se centra en detectar los problemas que presentan los estudiantes universitarios en el proceso de escritura. El propósito es abordar algunas características y significados de las producciones textuales que realizan los estudiantes acompañando la actividad de estudio, tales como resúmenes, notas, esquemas, entre otros. Aquí hay un interés sobre el significado que adquieren estas actividades en el proceso de estudio en relación con los procesos de formación relativos al conocimiento disciplinar.

En síntesis, en la actualidad las investigaciones en Latinoamérica han reflexionado sobre la enseñanza de la escritura y la lectura no sólo desde la lingüística, la literatura y la psicología, sino que plantean propuestas vinculadas a la didáctica de la lengua y las relaciones entre estudiantes, profesores y los modos de aprender, asimismo hay una necesidad creciente por indagar sobre la escritura en su función epistémica situada en entornos académicos específicos.

-Trabajos sobre las nuevas tecnologías en la enseñanza de la lectura y la escritura.

En la reflexión sobre cómo enseñar y leer en la universidad es visible que se abordan los interrogantes que suscita el uso de las nuevas tecnologías en el mundo actual. El trabajo *Reflexión: ventajas y desventajas sobre el uso de la red en la educación superior* de Guerrero (2003) plantea la polémica que ha suscitado en los últimos años el papel que tendrán las instituciones educativas, frente al avance tecnológico en cuanto a la producción y difusión de conocimientos. El autor expresa que la escuela siempre ha estado al servicio de las necesidades de la sociedad y la sociedad está cambiando hacia una era digital. Parte de la pregunta: ¿cuáles son los cambios más significativos que deberán efectuar dichas instituciones para ser competitivas con relación a las necesidades de la educación en cuanto al uso del tiempo, del espacio y de la estructura curricular? Esta ponencia es el resultado de la práctica docente y de la investigación documental, sobre las ventajas y desventajas del uso de la red en las instituciones universitarias y propone la creación de un software encaminado a la enseñanza de la redacción.

El trabajo reseñado es *Lectura, escuela y medios de comunicación. Cambios en la cultura escolar* de Agudelo (2000) indaga cómo son las formas de relación que establecen docentes y alumnos con los medios de comunicación social. Se identificaron dos estrategias de incorporación de los medios en el aula escolar: el periódico como vehículo para ejercicios de lectura, redacción y complementación de información; y el televisor y la videgrabadora para presentar programas de apoyo.

En síntesis, en los procesos de alfabetización universitaria, las nuevas tecnologías se convierten en un punto de reflexión sobre las implicaciones de las formas de hacer circular la información en los procesos de lectura y de escritura, de ahí que encontremos trabajos de investigación que indaguen sobre los nuevos retos que depara las nuevas tecnologías en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura.

-Estudios evaluativos sobre los cursos iniciales de lectura y escritura.

En este Estado de la cuestión encontramos trabajos reseñados que evalúan los cursos (uno o dos) que ofrecen las universidades latinoamericanas en las carreras. Estos cursos tienen generalmente diferente denominación, pero todos intentan atender la enseñanza en habilidades de lectura y escritura que exige la formación universitaria. Un ejemplo de ello es el artículo titulado *Lectura y escritura en la universidad: entre lo que los cursos básicos ofrecen y lo que los estudiantes necesitan* de Carrasco (2008). En él la autora expresa que la diversidad estudiantil que se atiende en universidades públicas está determinada por sus experiencias escolares previas que con mayor o menor interés atienden a su alfabetización académica. Este trabajo propone hacer una caracterización general de los contenidos de dos cursos introductorios de lectura y escritura universitaria para determinar en qué grado atienden a las necesidades formativas expresadas por los estudiantes.

En los estudios evaluativos sobre los cursos iniciales encontramos trabajos que atribuyen la culpa de no escribir en la universidad a la condición social de los estudiantes y a la escolaridad anterior. Esta mirada es opuesta a la mirada de la alfabetización universitaria por la vía de los géneros discursivos, donde el género es concebido como actividad humana que atiende a las nuevas necesidades de los estudiantes que ingresan a la universidad ya que lo hacen a una nueva comunidad discursiva con nuevas exigencias y necesidades que el estudiante tendrá que aprender. Así de un lado tenemos el trabajo

titulado *El perfil lector del estudiante universitario* de Hernández (2008). Este artículo plantea que los estudiantes en la universidad ingresan sin tener una habilidad desarrollada de sus procesos lectores, debido a una escolaridad anterior muy deficiente, en la cual los docentes se han preocupado poco por la comprensión de lectura, ya que, según el autor, proceden de un sector social ubicado en clase media baja urbana. Y del otro lado tenemos el trabajo titulado *Estrategias metodológicas para trabajar la comprensión y Producción de textos en el curso de ingreso* de Lomillo y Muñoz (2008). Este trabajo explica las estrategias y los procedimientos aplicados en un curso de ingreso a la universidad donde se ponen en marcha las competencias comunicativas que los estudiantes requieren para el aprendizaje y la formación disciplinar y profesional a lo largo de todas las carreras sin distingo de condición social.

Los trabajos reseñados que evalúan los cursos de lectura y escritura llegan a la conclusión que estos cursos han sido de tipo prescriptivos y proponen una enseñanza de la lectura y la escritura de tipo pragmática y discursiva. Esta conclusión se ve en el artículo titulado *¿Cómo se enseña a escribir en el centro universitario de ciencias exactas e ingenierías de la universidad de Guadalajara? Problemáticas y estrategias de solución* de Martínez (2001). Este trabajo analiza la concepción instrumental de la enseñanza, los cuestionarios de evaluación y la forma curricular en que la lectura y la escritura se ponen en práctica. Propone la enseñanza de la escritura desde una concepción pragmático-discursiva del texto.

El trabajo titulado *La didáctica de la lengua en el nivel inicial curso a distancia* de Bentancurt y Khon (2001) analiza la metodología y los contenidos de un curso virtual para dar respuesta a las necesidades de actualización en el área de la enseñanza de la lengua oral y escrita, desde perspectivas discursivas e interactivas.

En síntesis, se han realizado numerosas investigaciones evaluando los cursos iniciales o de ingreso a la universidad, donde se han orientado las clases de composición escrita para proponer nuevas formas de enseñanza ya que en la mayoría de los casos, se han encontrado aciertos, pero se tiende a mejorar pensando en la especificidad de los conocimientos y en los desafíos de la nueva comunidad discursiva a la que ingresan los estudiantes.

A continuación presentamos una síntesis en un cuadro que nos permite ver el panorama general en el que se encuentra el Estado de la investigación en la alfabetización universitaria en América latina.

Cuadro No 2. Panorama del estado de la investigación en lectura y escritura en la universidad latinoamericana.

Líneas de investigación	Planteamientos	Bibliografía de investigaciones representativas
La formación de docentes	Propuestas de cursos de escritura dirigidos para los docentes de las asignaturas con el propósito de que estos sean quienes enseñen la escritura en sus disciplinas a los estudiantes.	<p><i>Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes (Benvegnú, 2004. Argentina).</i></p> <p><i>Los procesos de aprendizaje en la universidad. Un estudio sobre las tareas de escritura (Farías y Martín, 2008. Argentina).</i></p> <p><i>Propuesta metodológica en torno a un prototipo de texto académico para el docente universitario (Fumero, 2008. Venezuela).</i></p>
El estudio de géneros en particular	<p>Propuestas que plantean el estudio de los géneros discursivos propios de las disciplinas a luz de un Marco teórico sobre la Teoría de los sistemas de géneros discursivos y la Teoría de la actividad.</p> <p>Propuestas para enseñar el resumen y el ensayo ya que son considerados los géneros más trabajados en muchas disciplinas.</p>	<p><i>Composición de géneros historiográficos: tradición y propuestas de cambio (Yáñez: 2000, Venezuela).</i></p> <p><i>Representaciones de los profesores de la escuela de derecho sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional: Estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela (Martíns, 2004. Venezuela).</i></p> <p><i>La producción de los textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. (Vázquez, 2008. Argentina).</i></p> <p><i>Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica. (Mostacero.2001 Venezuela)</i></p> <p><i>Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. (Roux, 2008. México).</i></p> <p><i>Propuesta para el mejoramiento de la enseñanza universitaria del ensayo periodístico (García, 2008. Venezuela).</i></p>

<p>La reflexión sobre la didáctica de la lengua y la alfabetización en la universidad</p>	<p>Plantea los problemas que se han suscitado en la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación superior y de qué manera estas instituciones han respondido a cada uno de estos desafíos con un cambio en la representación en la evaluación y al incluir a docentes de otras áreas a la enseñanza de la lectura y escritura.</p> <p>En esta línea de trabajo hay una fuerte preocupación por estudiar la lectura y la escritura a la luz de la didáctica y no solo desde la literatura y la lingüística u otros campos de la lengua como se ha venido haciendo.</p> <p>Propone que la escritura se conciba como actividad comunicativa epistémico.</p> <p>Propuesta didáctica partiendo de dos puntos básicos: considerar los aportes de las distintas disciplinas en el sentido cognitivo e histórico –social, y privilegiar la dimensión discursiva del lenguaje sobre la proposicional de los textos.</p> <p>Propone una intervención docente en la</p>	<p><i>Sobre la escritura académica en América Latina: los casos de Argentina, México y Venezuela (Martíns, Venezuela: 2004).</i></p> <p><i>¿Qué nos dicen hoy las investigaciones internacionales sobre la escritura en la universidad? (Carlino, 2007. Argentina).</i></p> <p><i>Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada (Díaz Barriga, 2008. México).</i></p> <p><i>La enseñanza de la lectura y la escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales (Di Stefano y Pereira, 2004. Argentina).</i></p> <p><i>Aprender a enseñar a escribir en la universidad. (Marucco, 2004. Argentina).</i></p> <p><i>Itinerarios en la apropiación del</i></p>
---	--	---

	revisión de la escritura como proceso epistémico, ya que los docentes universitarios suelen atribuir las faltas y los problemas solo a los estudiantes.	<i>conocimiento en la universidad: significados de las producciones intermedias de los estudiantes (Torres et al, 2001. Uruguay).</i>
Las nuevas tecnologías y la lectura y la escritura	Plantea la polémica que ha suscitado en los últimos años el papel que tendrán las instituciones educativas, frente al avance tecnológico en cuanto a la producción y difusión de conocimientos	<i>Reflexión: ventajas y desventajas sobre el uso de la red en la educación superior (Guerrero de la Llata, 2003. México).</i> <i>Lectura, escuela y medios de comunicación Cambios en la cultura escolar (Agudelo, 2000. Venezuela).</i>
Estudios evaluativos sobre los cursos iniciales de lectura y escritura	Investigación que evalúan los cursos (uno o dos) que ofrecen las universidades latinoamericanas en las carreras. Estos cursos tienen generalmente diferente denominación, pero todos intentan atender la enseñanza en habilidades de lectura y escritura que exige la formación universitaria. Plantea que los estudiantes en la universidad ingresan sin tener una habilidad desarrollada de sus procesos lectores, debido a una escolaridad anterior muy deficiente, porque no comprenden la lectura ya que proceden de un sector social ubicado en clase media baja urbana. La investigación señala la enseñanza de los cursos de lectura y escritura como una enseñanza prescrita y proponen una de tipo	<i>Lectura y escritura en la universidad: entre lo que los cursos básicos ofrecen y lo que los estudiantes necesitan (Carrasco Altamirano, (2008. México).</i> <i>El perfil lector del estudiante universitario (Hernández, 2008. México).</i> <i>Estrategias metodológicas para trabajar la comprensión y Producción de textos en el curso de ingreso (Lomillo y Muñoz, 2008.</i>

	<p>discursiva.</p> <p>Proponen un curso virtual para dar respuesta a las necesidades de actualización en el área de la enseñanza de la lengua oral y escrita, desde perspectivas discursivas e interactivas.</p>	<p><i>Argentina).</i> <i>¿Cómo se enseña a escribir en el centro universitario de ciencias exactas e ingenierías de la universidad de Guadalajara? Problemáticas y estrategias de solución”.</i> <i>(Martínez Ruiz, México. 2001).</i></p> <p><i>La didáctica de la lengua en el nivel inicial curso a distancia (Bentancurt y Khon, Uruguay. 2001).</i></p>
--	--	--

1.4 Síntesis de los trabajos latinoamericanos sobre enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad.

De esta revisión bibliográfica realizada a lo largo de este capítulo para formular el Estado de la investigación en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad colombiana y latinoamericana podemos señalar varias cuestiones:

1. Las universidades latinoamericanas en general y la colombiana en particular cuentan con uno o dos cursos de enseñanza de la lectura y la escritura en los primeros semestres orientados en casi todas las carreras universitarias, estos cursos han sido evaluados y analizados críticamente en investigaciones destinadas para tal propósito. De estos trabajos reseñados se desprenden dos posiciones: una que considera la escritura y la lectura como aprendizajes “acabados”, por lo que adjudica a los alumnos, a las condiciones precarias de la sociedad y a los docentes de la secundaria que los estudiantes no sepan escribir en la universidad; otra posición que considera la escritura y la lectura como procesos dinámicos de aprendizaje, en continua evolución, en consecuencia comprende que los estudiantes que ingresan a la universidad han ingresado a una nueva comunidad discursiva, por lo cual tendrán que aprender los nuevos géneros discursivos que maneja esta comunidad para aprender los nuevos conocimientos de su programa de estudios universitarios.

De esta situación surge una disyuntiva: enseñar la escritura y la lectura en cursos de carácter “remedial” a fin de “nivelar” a los estudiantes en los conocimientos de la lengua que no aprendieron antes del ingreso a la universidad, o enseñar la escritura y la lectura en cursos de carácter discursivo y dialécticos en los que se considere al estudiante que ingresa a la universidad como un sujeto que trae los conocimientos que necesitaba para secundaria, pero que ahora necesita aprender los géneros propios de la disciplina a la que ha ingresado como nuevo miembro de ella.

2. Los cursos de lectura y escritura en las universidades latinoamericanas y colombianas, generalmente son orientados por los docentes del área de lengua quienes conocen muy bien la gramática, la sintaxis de la lengua, los géneros literarios y la crítica literaria, etc., pero como es obvio y natural, desconocen los géneros propios de cada una de las disciplinas del ámbito universitario.

Este hecho ha sido objeto de muchas investigaciones y se expone en los trabajos reseñados de los cuales surge el siguiente interrogante: ¿Quiénes son los docentes más indicados para enseñar los géneros propios de cada disciplina: el profesor de la disciplina o el profesor del área de lengua?

3. En un intento por solucionar esta situación hay propuestas de investigación que se inclinan porque sean los profesores de las disciplinas quienes enseñen los géneros académicos, pues son ellos quienes a través de la escritura, la lectura y la interacción en cada una de sus clases y mientras enseñan los contenidos, harán que sus estudiantes ingresen a la comunidad del conocimiento de un determinado campo del saber científico.

4. Para que lo anterior sea posible, hay trabajos reseñados que proponen crear cursos de lectura y escritura destinados a los profesores universitarios para que ellos participen con sus planteamientos, análisis y disertaciones de los diferentes tipos de géneros discursivos que existen en la escritura de cada disciplina para acceder al conocimiento. De esta manera se reconoce que los géneros discursivos como actividad social y situada son diferentes unos de otros y que dependen de la situación discursiva, de la pertinencia y del reconocimiento entre los usuarios de una y de otra comunidad para usar unos u otros géneros. Hay otros trabajos reseñados que proponen una intervención pedagógica para desarrollar estrategias cognitivas y metacognitivas en una asignatura con el profesor de la materia y el profesor de lengua.

5. No obstante, la gran mayoría de los trabajos reseñados continúan con propuestas de cursos generales donde se enseña a los estudiantes universitarios las generalidades y los puntos en común que tienen la estructura de tipos de textos como la reseña, el ensayo, el resumen y el comentario, por encontrarlos comunes en el uso de los estudios universitarios. Es visible que en estos cursos generales se enseñan estructuras comunes como la introducción, el desarrollo y las conclusiones, los tipos de elementos de cohesión y coherencia, el manejo de estructuras y superestructuras, pero se dificulta mucho a los docentes y a los estudiantes desligarse de una concepción de escritura para “decir” el conocimiento e ingresar a una concepción de la escritura para construir el conocimiento, porque, si bien es cierto que muchos textos pueden compartir ciertas estructuras comunes, cada disciplina tiene sus especificidades, su situación social y

cultural y sus intenciones comunicativas y epistémicas al tener conocimientos específicos.

De esta situación surge una disyuntiva en los procesos de enseñanza de la composición escrita: enseñar cursos generales con temáticas que sean compartidas por numerosas disciplinas como el ensayo argumentativo, la síntesis, la reseña crítica, etc. o cursos de lectura y escritura particulares, que enseñen las especificidades de los géneros discursivos propios de cada disciplina.

Con estas cuestiones generales a las que hemos llegado y que hemos señalado en este primer capítulo sobre el estado de las investigaciones en lectura y escritura en el ámbito universitario, queremos profundizar en el próximo capítulo sobre el concepto de género discursivo y su evolución, ya que en la actualidad los estudios sobre la alfabetización universitaria se han preocupado por los géneros propios de la disciplina y por el debate de la lengua como construcción de conocimiento, social y situada en comunidades discursivas de entornos profesionales y universitarios, tema que nos interesa en esta investigación, para ello requerimos de la formulación de un marco teórico conceptual.

CAPÍTULO II.

MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Para estudiar la actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas del ámbito académico universitario es necesario formular un marco teórico conceptual que nos permita comprender y analizar críticamente la experiencia pedagógica de la escritura en la educación universitaria. En la formulación de este marco teórico consideramos dos elementos fundamentales: los conceptos de género discursivo y sus características y la teoría de la actividad.

En primera instancia para estudiar los conceptos de género discursivo y sus características hay que partir de las primeras concepciones de género en la historia del conocimiento humano y analizar las diferentes maneras en que se ha concebido y se concibe en la actualidad, partiendo de los planteamientos aristotélicos, ya que en la historia de occidente, es el primero que conocemos que ha reflexionado sobre dicho concepto tanto en el libro *La Poética* como en su tratado *La Retórica* y que fue estudiado durante un largo periodo hasta que los formalistas rusos retoman la concepción clásica aristotélica y la amplían para fines lingüísticos y hermenéuticos de la obra literaria; asimismo en este capítulo se estudia principalmente el concepto de género y su evolución en autores como Bajtin (1982) y Todorov (1988); los aportes y replanteamientos del género discursivo y la Nueva Retórica norteamericana, entendido como sistema de actividad situada; los conceptos y estudios del movimiento de la Escritura a través del currículo (WAC), el concepto de alfabetización (literacy) y el estudio de los géneros académicos planteado por Bazerman (1994) y Russell (2003) y otros en Norteamérica.

En segunda instancia, la formulación de este marco teórico conceptual precisa de una teoría como un apoyo para que nos dé instrumentos o herramientas epistémicos de análisis de los escritos, del proceso de escritura y de las interacciones propias de los géneros discursivos concebidos como actividad humana en situaciones recurrentes y tipificadas, que evolucionan de acuerdo con los contextos y las necesidades comunicativas y cognitivas de los hablantes, para ello estudiaremos la teoría de la actividad expuesta por Leontiev (1978) y retomada por Engeström (1987), al igual que

los aportes en la reflexión sobre la enseñanza de la escritura de Camps (1994), Ribas (2000) y el Grupo Greal de la Universidad Autónoma de Barcelona a fin de analizar los procesos de construcción de conocimiento en esta situación particular de escritura: una intervención pedagógica que hemos realizado en un aula de clase universitaria basada en un modelo de secuencia didáctica. Esta teoría nos permitirá intentar comprender y analizar las concepciones de los estudiantes sobre la escritura del género discursivo de una disciplina en función de la apropiación de los contenidos temáticos en el proceso de composición escrita en el aula de clases, específicamente de la asignatura de Historia de las Ciencias en el ámbito universitario, asimismo el estudio de esta teoría nos permitirá analizar las dificultades y contradicciones que resultan del proceso de la apropiación de los géneros discursivos de una comunidad académica entre los usuarios de esos géneros en el intercambio socio-cultural, la caracterización de estos y los múltiples interrogantes resultantes de dicho proceso.

2.1 Conceptos de género discursivo y sus características.

2.1.1 El género discursivo en el arte y la retórica.

Cuando pensamos en el pasado cuáles fueron las primeras concepciones de género discursivo, retomamos la concepción griega planteada por Aristóteles en la Poética³, ya que en ella se escribe sobre dos géneros literarios: la tragedia y la epopeya. En cuanto a la tragedia afirma que:

Es imitación de una acción esforzada y completa, de cierta amplitud, en lenguaje sazonado, separada cada una de las especies [de aderezos], actuando los personajes y no mediante relato, y que mediante temor y compasión lleva a cabo la purgación de tales afecciones (Aristóteles, 1992: 24)

Además plantea que los elementos esenciales de la tragedia son seis: fábula (mythos), caracteres (êthê), pensamiento (diánoia), elocución (lexis), melopeya (melopeia) y espectáculo (opsis). Aristóteles dice que al pensamiento (diánoia) le corresponde todo lo que debe alcanzarse mediante las partes del discurso. Son partes de esto demostrar, refutar, despertar pasiones, por ejemplo compasión y temor, ira y otras semejantes y

³ La Poética es una obra de Aristóteles escrita en el siglo IV a.c., entre la fundación de su escuela en Atenas, en el 335 a.c. y su partida definitiva de la ciudad, en el 323 a.c. Su tema principal es la reflexión estética a través de la caracterización y descripción de la tragedia.

además amplificar y disminuir (Aristóteles, 1992: 35). En este caso se trata de aquello que hace un personaje para convencer o refutar a otro y no a los espectadores. El tratamiento que Aristóteles da a este punto en La Poética lo amplía en La Retórica, ya que reconoce que es propio del arte retórico. Así que es precisamente aquí donde se vislumbra un desarrollo del concepto de género discursivo mediante la clasificación y el análisis del discurso verbal y su exposición ante el auditorio. En el libro de La Retórica plantea que el discurso verbal y su exposición son elementos que exigen la atención a cinco dimensiones que se complementan entre sí: En cuanto a la estructura lingüística, el discurso está conformado por la *inventio*, la *dispositio* y la *elocutio*; y en cuanto a la actividad oral, el discurso está configurado por la *memoria* y la *actio*. Existen tres géneros de discursos de oratoria: el género judicial, el género deliberativo o forense y el género demostrativo o epidíctico. Menandro, un estudioso de Aristóteles lo resume así:

El género judicial es el que corresponde a las exposiciones realizadas ante un juez con el objetivo de acusar o defender, respecto de un asunto del pasado, una causa planteada en término de justicia frente a la injusticia. Sus polos son acusación y defensa.

El género deliberativo es el que corresponde a los discursos pronunciados ante una asamblea; el orador pretende aconsejar o disuadir en términos de utilidad.

El género demostrativo se ocupa de hechos pasados y se dirige a un público que no tiene capacidad para influir sobre los hechos, sino tan solo de asentir o disentir sobre la manera de presentarlos que tiene el orador, alabándolos o vituperándolos. Está centrado en lo bello y en su contrario, lo feo. (1996: 72)

Así la concepción aristotélica del género discursivo tiene sus comienzos en la disertación sobre la tragedia griega como un estudio del arte poética o lo que llamamos en la actualidad crítica literaria y en la retórica donde plantea la clasificación de los géneros teniendo en cuenta tanto al orador como al espectador o auditorio, los fines y motivos del discurso, así, el género deliberativo era para la asamblea, el género judicial para el tribunal y el género epidíctico para las ceremonias.

Esta concepción clásica del género planteada por Aristóteles fue ampliamente estudiada durante varios periodos de la humanidad sin introducir cambios significativos para el estudio que ahora nos compete, y sólo hasta el siglo XX cuando los formalistas rusos, conocidos como círculo del Opoiaz deciden abordar el análisis de las obras de arte literario desde el lenguaje, retoman los conceptos aristotélicos y los amplían. Sus estudios se caracterizan por analizar la literatura exclusivamente desde el lenguaje dejando de lado la reflexión sociocultural. Retomaron algunos conceptos de Aristóteles como el de trama que lo extendieron con la inclusión de los recursos para la narración y vieron la obra literaria como un sistema dinámico donde todos los elementos interactúan con un elemento central.

Jakobson (1977), lingüista del grupo de los formalistas rusos, en sus estudios sobre el lenguaje introdujo el término *dominancia*. En términos generales esto quiere decir que la comprensión de los géneros literarios es suficiente con el estudio del lenguaje de cada obra literaria en sí misma. Estos elementos interactúan con la lengua como elemento central y la obra literaria da cuenta de ella en el estudio de la lengua y de todos sus elementos lingüísticos que componen el discurso, sin estudiar elementos externos al género literario.

En este mismo grupo de formalistas estaba inicialmente Bajtín (1982), pero él modifica completamente esta visión ya que no comparte la postura de estudiar la obra literaria desligada de la función sociocultural, por lo tanto presenta el lenguaje como un elemento dinámico en la estructura del ser humano como individuo y como ser humano social y cultural.

2.1.2 El género discursivo como esfera de la actividad humana.

Ya más adelante en el siglo veinte y tras el estudio de los formalistas rusos sobre el lenguaje desligado de lo social, lo político y lo cultural, en el libro de *La estética de la creación verbal*, el filósofo ruso Mijail Bajtín (1982) debate sobre los géneros discursivos, no sólo desde la crítica literaria, sino que plantea un interés especial por estudiar los géneros discursivos en relación con las esferas de actividad humana en las dimensiones social y cultural de cada comunidad de hablantes y de los usuarios de esa comunidad.

Esta concepción y las caracterizaciones planteadas por este lingüista a principios del siglo XX, pero publicadas a finales del siglo en su ensayo *El problema de los géneros discursivos*, han influido notablemente en las reconsideraciones y los replanteamientos en torno a este tema en las corrientes lingüísticas, semióticas y pedagógicas de distintos teóricos actuales.

El género discursivo es entonces concebido como actividad humana, es decir que el ser humano es lengua, está atravesado por la lengua y cada una de las actividades que realiza en su desarrollo humano, en la vida cotidiana, se hace con y en el lenguaje: “*Las diversas esferas de la actividad humana están todas relacionadas con el uso de la lengua. Por eso está claro que el carácter y las formas de su uso son tan multiformes como las esferas de la actividad humana, lo cual, desde luego, en nada contradice a la unidad nacional de la lengua*”. (Bajtín, 1982: 248).

Para Bajtín (1982) las formas del uso de la lengua son tan diversas como las actividades que realiza el ser humano; por lo tanto, la riqueza y la diversidad de los géneros son inmensas. En el estudio sobre la heterogeneidad de los géneros discursivos, en especial desde la literatura y desde la lingüística. Bajtín plantea que el problema fundamental es que no se ha analizado el enunciado y sus tipos. De ahí que él propone *el enunciado* como la unidad mínima de análisis, ya sean los enunciados orales o escritos, concretos o singulares. El enunciado es pues “la unidad real de la comunicación discursiva”. Real porque cada enunciado es la participación del ser humano en la vida; es decir, la participación de los sujetos discursivos en las esferas de la actividad. El enunciado difiere de la oración, está contextualizado y depende del sentido, del objeto y de los sujetos participantes. El enunciado, su estilo y su composición se determinan por el aspecto temático (de objeto y de sentido) y por el aspecto expresivo o sea por la actitud valorativa del hablante hacia el momento temático.

Este autor explica cómo el contenido, el estilo y la composición están vinculados al enunciado y determinados por el tipo de comunicación y cómo los tipos de enunciados que son relativamente estables en una esfera de la actividad humana son los que conocemos con el nombre de géneros discursivos:

Los tres momentos mencionados – el contenido temático, el estilo y la composición – están vinculados indisolublemente en la totalidad del enunciado y se determinan, de un modo semejante, por la especificidad de una esfera dada de comunicación. Cada enunciado separado es, por supuesto, individual, pero cada esfera del uso de la lengua elabora sus tipos relativamente estables de enunciados, a los que denominamos géneros discursivos. (Bajtín, 1982: 280).

Hay que destacar la diferenciación general que propone Bajtín (1982) de los géneros: los primarios y los secundarios; estos últimos se caracterizan por su complejidad, desarrollo y organización, además porque se reelaboran a partir de los primarios, que según el autor son menos complejos porque se dan en la comunicación discursiva inmediata, mientras que la comunicación discursiva de los secundarios es más elaborada. Los géneros discursivos al ser unos, parte constitutiva de otros sufren una transformación:

Los géneros discursivos secundarios (novelas, dramas, investigaciones científicas de toda clase, grandes géneros periodísticos) surgen en condiciones de comunicación cultural más compleja, relativamente más desarrollada y organizada, principalmente escrita: comunicación artística, científica, sociopolítica, etc. En el proceso de su formación estos géneros absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata. Los géneros primarios que forman parte de los géneros complejos se transforman dentro de estos últimos y adquieren un carácter especial: pierden su relación inmediata con la realidad y con los enunciados reales de otros. (Bajtín, 1982: 250).

Estos rasgos distintivos de la transformación y la construcción que se realiza entre un género y otro en una comunidad de hablantes es importante tenerlos en cuenta en el estudio, en la concepción de los géneros académicos y en el proceso pedagógico de la enseñanza de la escritura en diferentes disciplinas académicas, ya que comprender las distinciones entre un género primario y uno secundario, nos permite comprender la flexibilidad y el dinamismo de los géneros discursivos.

Por lo anterior podremos señalar que el concepto de género discursivo, como una esfera de la actividad humana donde se elaboran y re-elaboran de manera constante tipos de enunciados relativamente estables, se caracterizan principalmente por ser multiformes, dinámicos, dialógicos y situados:

1) Multiformes por su heterogeneidad. Hay tantos géneros como actividades humanas, pues el lenguaje hace parte de la vida de los sujetos en cada una de sus actividades. Asimismo, la variedad de los géneros se determina por la situación discursiva, por la posición social y las relaciones personales entre los participantes de la comunicación.

2) Dinámicos, en otras palabras, los géneros discursivos están en constante transformación: “*En el proceso de su formación estos géneros (Secundarios) absorben y reelaboran diversos géneros primarios (simples) constituidos en la comunicación discursiva inmediata*”. (Bajtín, 1982: 250).

3) Dialógicos, ya que los sujetos discursivos están en interacción con los otros, son sujetos polifónicos en el proceso de la comunicación, debido a que para cada enunciado hay siempre una posibilidad de que alguien responda a dicho enunciado.

4) Situados, en la medida en que el ser humano en el proceso de comunicación y en cada una de las actividades de su vida y en relación a una comunidad de hablantes donde participa, elige usar uno u otro género discursivo de una manera oportuna, apropiada y eficaz. Esta elección se define, entre otros aspectos, por la situación concreta de la comunicación discursiva.

Podemos inferir que algunas de estas características sobre el género son también compartidas por otros autores ya más cercanos a la escuela estructuralista, como es el caso de Todorov (1988), quien atiende también a la función social del lenguaje en sus estudios que participan de la crítica literaria y de los estudios lingüísticos en general. Por ejemplo en el ensayo *El origen de los géneros* (1988) hay una disertación interesante sobre los géneros desde una preocupación epistemológica ya que hay un interrogante sobre la naturaleza sistemática de los géneros literarios, en particular, y de los géneros en general, partiendo de la pregunta: “¿*qué es en el fondo un género?*”. Así, los géneros del discurso no son categorías estáticas, pues la escritura del arte literario constantemente

rompe con los límites; en este sentido hay una cercanía al rasgo de heterogeneidad y dinamismo que Bajtín otorga al género. Todorov plantea que: “*género último no existe, porque la evolución de la literatura moderna consiste precisamente en hacer de cada obra una interrogación sobre el ser mismo de la literatura*” (Todorov, 1988: 28). Por lo tanto, la reflexión se centra en los géneros literarios, pero afirma que el uso del lenguaje es común tanto a los géneros cotidianos como a los literarios y cuestiona el origen de los géneros en general. Señala que: “*Un nuevo género es siempre la transformación de uno o de varios géneros antiguos: por inversión, por desplazamiento, por combinación*” (Todorov, 1988: 29).

El autor plantea el rasgo de dinamismo que caracteriza al género en su constante transformación al ser definido como “*la transformación de uno o varios géneros antiguos*” (Todorov, 1988. 33), de ahí el carácter de historicidad que le atribuye a la formación de los géneros en su proceso dinámico:

No ha habido nunca literatura sin géneros, es un sistema en continua transformación, y la cuestión de los orígenes no puede abandonar, históricamente, el terreno de los propios géneros: cronológicamente hablando, no hay un «antes» de los géneros (Todorov, 1988. 34).

Todorov comparte con Bajtín el enunciado como unidad de análisis de la discursividad y precisa el concepto de contexto de enunciación atendiendo los elementos de locutor, destinatario, tiempo, lugar, etc.:

Un discurso no está hecho de frases, sino de frases enunciadas, o, por decirlo más brevemente, de enunciados. Ahora bien, la interpretación del enunciado está determinada, por una parte, por la frase que se enuncia; y, por otra, por su misma enunciación. Esta enunciación incluye un locutor que enuncia, un destinatario a quien dirigirse, un tiempo y un lugar, un discurso que precede y que continúa; en suma, un contexto de enunciación. En fin, con otras palabras, un discurso es siempre y necesariamente un acto de lenguaje. (Todorov, 1988: 34).

Cabe señalar que cuando se refiere a un contexto de enunciación, se refiere a una concepción de género situado, es decir social e institucionalizado debido a que los usuarios de una lengua para comunicarse siempre recurren a las mismas formas genéricas reconocidas por los otros miembros de la comunidad discursiva. Aquí el autor enfatiza en la propiedad discursiva y en la codificación:

Los géneros son, pues, unidades que pueden describirse desde dos puntos de vista diferentes, el de la observación empírica y el del análisis abstracto. En una sociedad se institucionaliza la recurrencia de ciertas propiedades discursivas, y los textos individuales son producidos y percibidos en relación con la norma que constituye esa codificación. Un género, literario o no, no es otra cosa que esa codificación de propiedades discursivas (Todorov, 1988: 36).

En este sentido el género toma en consideración tres elementos discursivos: al lector, al escritor y al modelo de escritura como un sistema genérico existente e institucionalizado: *“Por el hecho de que los géneros existen como una institución es por, lo que funcionan como «horizontes de expectativa» para los lectores, como «modelos de escritura» para los autores”*. (Todorov, 1988: 39)

Este modelo genérico es el que está en continua transformación histórica, y es el que está codificado de tal suerte que sea reconocido tanto por quien escribe como por quien lee, en el caso de los géneros escritos. Así, *“Lo que codifica el género es una propiedad pragmática de la situación discursiva”* (Todorov, 1988: 45) o sea, la manera como los usuarios del género lo utilizan en unas situaciones particulares y con el reconocimiento de los usuarios en el proceso de interacción humana.

Podemos afirmar entonces que un género discursivo se caracterizan por ser *histórico*, ya que un género da origen a otros géneros y se transforman con el tiempo, es decir, evolucionan, de ahí el carácter dinámico. También un género discursivo se caracteriza por su rasgo de *institucionalidad* puesto que los géneros funcionan como horizontes de expectativas para los lectores y modelos de escritura para los autores, así el sistema discursivo está institucionalizado en una sociedad que comparte los rasgos constitutivos y codificados del lenguaje y *pragmático* puesto que la codificación de un

género discursivo, literario o no, está determinada por la situación discursiva, por un acto del lenguaje en el discurso humano de acuerdo con el momento y el contexto.

2.1.3 El género discursivo como sistema de actividad y cognición situada

En Norteamérica, al igual que en Australia, surge una preocupación por repensar y revisar el concepto de género discursivo en relación con los procesos de alfabetización (literacy) a finales del siglo XX con el propósito de reflexionar desde la crítica y la pedagogía el concepto de género discursivo como sistema de actividad humana, basado principalmente en los trabajos de Bajtín (1982).

Freedman y Medway (1994) en los estudios de la denominada “Nueva Retórica” reflexionan sobre el género discursivo, no sólo desde la teoría crítica sino que enfocan sus estudios en relación con los procesos de alfabetización (literacy), abriendo así un camino más a los estudios del género, en especial a la escritura en las disciplinas o escritura en las profesiones.

Lo importante en esta ampliación contemporánea del concepto de género son los debates sobre el género en relación con la pedagogía más allá de los enfoques formalistas e individualistas de la escritura. Para ello, los estudios de la Nueva Retórica parten de un enfoque social y cultural, basado en la retórica, en la teoría de la enunciación y la filosofía del lenguaje, en el pragmatismo y el interaccionismo. En los trabajos sobre la escritura cuestionan las prácticas de cómo enseñar la escritura en las universidades, mediante un análisis más sistemático de los tipos de texto y de las prácticas sociales de la escritura, disertando sobre la utilidad de los marcos de análisis de textos escritos y la dinámica de las relaciones entre los textos y los contextos sociales desde las pedagogías “implícitas” o “explícitas” adecuadas para la enseñanza de la escritura. En este sentido, la obra “*Genre and the new rhetoric*” recoge especialmente los trabajos del movimiento de la Nueva Retórica con Miller (1984) “*Genre as a social action*” y Miller (1994) “*Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre*” y el trabajo de Bazerman (1994) titulado “*System of genres and the enactment of social intentions*”; igualmente las reflexiones de Freedman y Medway (1994) y aunque no hacen parte de esta publicación, los trabajos de Patricia Dunmire (1993) y de Berkenkotter y Hutckin (1993) son significativos en esta línea sobre una nueva concepción del género discursivo y la retórica en la alfabetización universitaria y las profesiones.

Cabe señalar que a la concepción bajtiniana de género discursivo, el movimiento de la Nueva Retórica le suma el debate sobre el género como acción social, ya que centra su atención en contextos situacionales específicos de las profesiones y de la actividad discursiva en general, por lo tanto pone especial interés en los propósitos socioculturales o acciones de los géneros que un hablante de una comunidad puede usar con pertinencia y efectividad. Así por ejemplo en el ensayo “*Genre as a social action*” de Miller (1984) se debate sobre el género discursivo como acción social. Encontramos una preocupación por la necesidad de clasificar los conceptos de género que existen en la enseñanza de las lenguas. Miller (1984) plantea que: “*Una de las preocupaciones en la teoría retórica es establecer una clasificación sobre el concepto de género*”. A partir de esta preocupación la autora manifiesta que trabaja desde los estudios del filósofo Kenneth Burke retomando de éste los términos “Motivación” y “Situación” del lenguaje entendido como acción simbólica y de los estudios de Karlyn Kohrs Campbell y Kathleen Hall Jamieson, de quienes retoma la posición de que la reflexión sobre el género es valiosa porque podría no sólo permitir la creación de algún tipo de taxonomía, sino porque pone de relieve algunos aspectos históricos y sociales de la perspectiva retórica del género como actividad social.

En este sentido, el estudio del género está centrado no sólo en la sustancia (semántica) o en la forma (sintaxis) del discurso, sino en la acción que se utiliza (pragmática). En consecuencia, se establece una relación entre el género y la situación recurrente y la forma en que el género representa la acción retórica.

El concepto de género propuesto por Miller (1984) es entendido como “*La tipificación retórica de las acciones basadas en las situaciones recurrentes*”. Esto significa que los géneros son formas discursivas que los usuarios de una lengua convencionalizan y tipifican en situaciones retóricas que se repiten una y otra vez en la actividad discursiva, pues los géneros no son exteriores a las actividades humanas, sino que las constituyen:

Los géneros tienen formas convencionales en cuanto a estructuras y elementos que se presentan en situaciones similares porque (las personas) responden de manera similar, habiendo aprendido con anticipación lo

que es apropiado y lo que los efectos de sus acciones pueden tener sobre otras personas. (Miller, 1984: 25).

En relación con el aprendizaje de los géneros esta concepción tiene en cuenta la institucionalización de los géneros en una comunidad discursiva ya que el género encarna un aspecto cultural de la racionalidad y para poder comprender mejor las situaciones en las que los usuarios de una lengua se encuentran es necesario comprender las acciones. De esta manera, en el ámbito pedagógico el aprendizaje de los géneros sirve como una llave para que los estudiantes comprendan y participen de las acciones en la sociedad. Así, el género como acción social es definido como una respuesta retórica a las exigencias recurrentes de los usuarios de una lengua en una comunidad determinada. O sea, cómo actuar en una determinada situación con pertinencia y de manera efectiva en los procesos de comunicación dentro de una comunidad de profesionales:

Lo que aprendemos cuando aprendemos un género no es sólo un modelo ni aún un método para lograr nuestros propios fines. Aprendemos algo más importante: qué fines podemos tener (...) Para el estudiante, los géneros sirven como claves para entender cómo participar en las acciones de una comunidad. (Miller, 1984: 38).

Este concepto de género expuesto por Miller (1984) es ampliado posteriormente en el ensayo "*Rhetorical Community: The Cultural Basis of Genre*" (1994) publicado en el libro "*Genre as a social action*". Específicamente plantea el concepto de género en relación con la participación en una comunidad y sus bases culturales y llama la atención sobre dos elementos que definen el género en particular: 1) "*El género y la forma científica de la vida han evolucionado junto con los cambios en la cultura occidental en general*" (Miller, 1994: 69), en otras palabras, señala la transformación a la que están sujetos constantemente los géneros discursivos de acuerdo con los contextos y los sujetos sociales y 2) pone énfasis en la denominación sistemática del género como "*un artefacto cultural*". En el sentido cultural el género como construcción humana, tiene la función particular de enmarcarse en un gran sistema de funciones y de valores culturales. En este sentido la autora plantea que: "*Así como un antropólogo ve un artefacto como material antiguo, producto de la civilización que tiene funciones particulares, que se*

enmarca en un sistema de funciones y de otros artefactos, así podemos ver el género” (Miller, 1994: 69).

Ya en relación con los discursos más especializados en comunidades académicas y profesionales también el movimiento de la Nueva Retórica ha reflexionado. En el ensayo “*Locating Genre Studies: Antecedents and Prospects*” de Freedman y Medway (1994) los autores analizan cómo es y por qué es que producimos el tipo de discurso que generamos en las aulas de clases, en las salas de juntas y talleres, y en toda la gama de situaciones en las que la diversidad de la cultura da cuenta de sí misma dentro de una sociedad. En este sentido también se entiende el género discursivo como una actividad social situada. Freedman en su trabajo de “*Wearing Suits to class*” (1994) señala que hay una diferencia radical de acciones sociales realizadas en el escrito de los estudiantes, en comparación con los escritos que hacen los profesionales en el lugar de trabajo y que a pesar de que en el aula de clase se puede hacer una simulación del contexto de la profesión, la comunicación discursiva de los géneros difiere ya que hay una diferenciación sustancial porque el aula de clase no es un contexto igual al trabajo que en el futuro desempeñarán los estudiantes una vez salgan de sus aulas.

Por lo tanto, Freedman y Medway (1994: 14) plantean la necesidad de situar a los usuarios en el contexto social de tal modo que cada sujeto aprenda el uso discursivo mediante su contacto directo con las situaciones retóricas a las que responden. De ahí que los géneros no se deben enseñar sobre la base de patrones fijos, caracterizados por el uso de una estructura fija y de los elementos lingüísticos, sino que es necesario enseñar los géneros a los estudiantes o usuarios de manera que sean conscientes de la importancia de los valores genéricos teniendo en cuenta la audiencia, el contexto y el tipo de lenguaje que se ha de utilizar según la situación comunicativa. Aquí por ejemplo, cabe destacar que en el estudio de antecedentes y prospectivas del género se centraban en las descripciones de los géneros literarios. Freedman y Medway (1994: 11) explican que el nuevo concepto del género discursivo es capaz de comprender de manera más amplia el uso social y cultural de la lengua. Es decir, que el estudio de los géneros y la enseñanza de éstos no son sólo desde el ámbito de la crítica literaria o desde la literatura misma, sino que también los otros géneros no literarios han sido estudiados con miras al campo curricular en su función social, cultural y epistémica.

El campo curricular y el género discursivo en Norte América han sido estudiados ampliamente concibiendo el género como sistema de actividad social y situada. Bazerman (1994) en su artículo “*System of genres and the enactment of social intentions*” trabaja el género y toma como ejemplo la patente como género discursivo. El género es concebido como una actividad social, situada e incluida dentro de un sistema de géneros discursivos:

Estos géneros están interrelacionados interactuando unos con otros en entornos específicos. Sólo un número limitado de géneros se adecua a otro, en particular, porque las condiciones de acierto que cada uno requiere son diferentes en los estados de las cosas que existen. Si es una patente no podrá emitirse a menos que exista una solicitud. Si es una Denuncia de una infracción no puede ser presentada a menos que exista una patente válida. (Bazerman, 1994: 96).

Hay que destacar que además esta concepción sobre la teoría de los sistemas de géneros replantea también el concepto de alfabetización (literacy) y presenta una visión de la alfabetización como un sistema complejo de la actividad situada construida a través de las acciones tipificadas:

A medida que nos alfabetizamos compartimos el conjunto de significados y funciones a través de los tipos de textos. Con el uso de estos textos somos capaces de avanzar en nuestra relación con los complejos sistemas sociales, y somos capaces de otorgar valor y declaraciones a los demás (Bazerman, 1994:79).

De ahí que esta teoría de los sistemas de géneros sea concebida también en los contextos académicos y en los profesionales, Bazerman (1994) plantea en relación con un género discursivo y el reconocimiento social de los usuarios, que de hecho se confía en que seamos capaces de reconocer un género y, en cierta medida, comprender el significado dentro de los sistemas que forman parte de él. Un género sólo existe en los reconocimientos y atribuciones de los usuarios, así por ejemplo, denominamos informe o ensayo a un género con determinadas características dentro de un determinado ámbito

académico, pues las necesidades discursivas de un informe de física son distintas a las de un género autobiográfico.

Asumir claramente los géneros como sistemas de actividad nos permite acercarnos al estudio de los géneros académicos y reflexionar sobre las orientaciones que en los ámbitos escolares se ha trabajado: un modelo de escritura por “transmisión de conocimientos”, frente a un modelo de escritura basado en la teoría de la actividad donde la contradicción permite la creación.

Hay además otro elemento que ha sido poco estudiado y es el factor “tiempo” en la construcción de los géneros discursivos. El movimiento de la Nueva Retórica ha considerado que es necesario en una teoría del género replantear la categoría “tiempo”, puesto que toda actividad humana se realiza en un tiempo y en un espacio determinado. Una de las principales premisa subyacente de los estudios retóricos del género es que para entender adecuadamente la forma y la función retóricas del género como actividad deben ser examinadas como acción social situada, ya que la situación temporal de la actividad del género desempeña un papel vital complejo aún en el carácter retórico del género y, como tal, necesita más aclaraciones y discusión. Señala que “*a través de los conceptos de kairos⁴ (tiempo oportuno) y tiempo “exigido” (tiempo de reloj) los estudios retóricos del género reconocen la contribución del elemento tiempo a la naturaleza del género como actividad en una variedad de situaciones retóricas*” (Dunmire, 2000: 92).

Kairos no es el tiempo cuantitativo, sino el tiempo cualitativo de la ocasión, en este caso, aplicado a la teoría de sistemas de géneros, lo entendemos en este trabajo como el tiempo de la oportunidad y la pertinencia de un género discursivo usado por un usuario en el momento acertado, para hacer efectiva la comunicación.

Al respecto los estudios retóricos del género han investigado las relaciones complejas entre la actividad y su entorno social, histórico y los contextos institucionales; sin embargo, la dimensión temporal de estos contextos necesita ser examinada

⁴ Los griegos concebían dos tipos de tiempos: chronos y kairos. Chronos es el tiempo del reloj, el tiempo que se mide. Kairos no es el tiempo cuantitativo sino el tiempo cualitativo de la ocasión.

explícitamente y de manera más específica considerando la interacción entre la dimensión temporal del género y la actividad.

Dunmire (2000) explica que el aprendizaje de una enseñanza de la composición desde hace mucho tiempo la hemos visto en contradicción con la fragmentación y la racionalización de la estructura temporal de calendario académico. Más concretamente, el proceso de enfoque de la composición, con su énfasis de las fases de pre-escritura, redacción, escritura y revisión, asume un modelo de proceso de tiempo. Las exigencias de la clase en un contexto académico escolar o universitario, con demasiada frecuencia prescriben un modelo temporal basado en el reloj, cuando realmente, los géneros discursivos lo que exigen es otro manejo del tiempo para hacer una comunicación efectiva:

Aunque el tiempo de proceso y el tiempo exigido (para una actividad discursiva) apuntan a una relación entre tiempo y género, la temporalidad, no obstante, sigue siendo una dimensión bastante amorfa y sub-especificada en las situaciones retóricas. (Dunmire, 2000: 94).

En síntesis, los aportes más importantes de la Nueva Retórica a la disertación sobre los géneros discursivos los podemos retomar de los cinco principios generales básicos de la teoría del género propuestos por Berkenkotter y Huckin (1993). Aquí el género es entendido como actividad, como construcción de conocimiento en una situación particular. Cabe señalar que estos estudios han partido especialmente de los postulados expuestos por Bajtín (1982) y específicamente amplían las cinco características fundamentales que Miller (1984) atribuye a los géneros discursivos:

- a) los géneros son formas dinámicas que median entre las características únicas de cada contexto y las características recurrentes de los contextos;
- b) el género es una forma de “cognición situada”, ya que el género está integrado en las actividades comunicativas de la vida cotidiana y profesional;
- c) el género abarca tanto forma como contenido incluyendo el sentido retórico apropiado para determinar el propósito de acuerdo con la situación;

d) el uso de los géneros constituye estructuras sociales y simultáneamente las reproduce, y

e) las convenciones del género son señal de las normas, de la epistemología, de la ideología y de la ontología social compartidas por una comunidad discursiva.

En esta caracterización del género como actividad social y cognitiva, el contexto juega un papel central y es entendido en el sentido de especificidad y en el sentido de recurrencia, por lo tanto el género se define como una forma de cognición situada y mediado por la actividad humana. Esta concepción de género comparte no sólo la teoría de la actividad, sino la forma y el contenido e incluyen y enfatizan en el sentido retórico de acuerdo con el propósito de la situación y de la recurrencia o reiteración de las actividades discursivas en un contexto social determinado. Muy importante este aporte no sólo para los trabajos de la crítica, sino para el estudio de los géneros propios de las disciplinas en el ámbito pedagógico.

2.1.4 El estudio del género en la Escritura a través del currículo (WAC)

En el ámbito académico el concepto de género ha sido trabajado de manera amplia como lo hemos estudiado hasta ahora, pero también el movimiento de la Escritura a través del currículo (WAC) principalmente con Bazerman et al (2005); Russell et al (2003), en Norte América.

Este movimiento ha reflexionado de manera especial sobre los géneros académicos y el debate de algunos conceptos clave que se han manejado en el currículo desde una orientación textual y que en la actualidad es necesario aclarar.

Los conceptos clave planteados por Bazerman (2005) en su estudio de la Escritura a través del currículo (WAC) son los que se utilizan con frecuencia en las discusiones sobre la escritura curricular, en los estudios pedagógicos curriculares y en la escritura que se produce en los ámbitos académicos desde un punto de vista epistémico, por lo tanto, son los que tomaremos en la construcción de este marco conceptual. Este autor organiza los conceptos en tres grupos: Alfabetización en la escuela y en la universidad, Alfabetización y currículo, y La lectura y la escritura en la alfabetización:

- ***Alfabetización (literacy) en la escuela y en la universidad***

Bazerman (2005) identifica las relaciones entre la alfabetización y la enseñanza en contextos históricos e institucionales. Concibe la alfabetización por un lado como una actividad que no sólo se da en la educación institucional, sino que también se da en el mundo circundante. La gente aprende de las demás personas y de las tareas que se presentan. Por otro lado, identifica la separación que hay en la escuela entre esos conocimientos apropiados del mundo circundante y la institución. Este concepto se enmarca en un estudio histórico de la alfabetización vinculada a las necesidades sociales de las instituciones religiosas, educativas y hasta comerciales. En este sentido *las actividades de lectura y escritura en la escolarización* se entienden como actividades y necesidades sociales, ya que están estrechamente vinculadas a las funciones sociales específicas de una alfabetización avanzada, puesto que la alfabetización ha tomado esencialmente un papel central en la investigación.

En cuanto a la *Alfabetización en el ámbito universitario* en relación con la investigación, Bazerman plantea dos aspectos fundamentales: 1) En la investigación universitaria los diferentes temas han sido separados de la lengua y del estudio de la retórica, puesto que se ha considerado la escritura simplemente como el vehículo de comunicación en las disciplinas. La Escritura se da por supuesta, y cuando los estudiantes tienen dificultades con las tareas de alfabetización se considera como una dificultad en la enseñanza del idioma o como una debilidad de los propios estudiantes. 2) La alfabetización en la escolarización se ha colocado al servicio y en virtud de los valores y prácticas de los estudios literarios.

En cuanto a la *Alfabetización académica*, ésta es entendida como un concepto usado comúnmente en la enseñanza de los grados básicos y medios para distinguir los tipos de lectura y escritura que se espera que hagan los niños en la escuela, distinto de los tipos de la lectura y la escritura que los niños pueden hacer en su vida diaria fuera de la escuela. Bazerman (2005: 8) señala que: “*La alfabetización encarna una gama mucho más amplia de prácticas, habilidades e interacciones que los estudiantes hacen en su compromiso con el conocimiento intelectual y en la labor de las profesiones*”. Para que haya alfabetización académica es necesario socializar el lenguaje académico. *La socialización del lenguaje académico* es entendida como el proceso mediante el cual las personas aprenden a entrar en los debates y a tener acceso a los recursos de las

disciplinas académicas mediante el aprendizaje de lenguajes especializados en el uso. Aprender a leer y escribir en el ámbito académico se da con la ampliación de las experiencias en las situaciones, por el cumplimiento de las expectativas de esas situaciones al participar en ellas.

- ***Alfabetización y currículo***

Bajo este epígrafe el autor expresa que la alfabetización (literacy) no debe basarse en enseñar los contenidos literarios: “*La alfabetización empezó a entender más cabalmente la diferencia de la educación literaria y los componentes implícitos de la lectura y la escritura en el currículo*” (Bazerman, 2005: 9). Así se sientan las bases de un nuevo compromiso entre la educación y la lectura y la escritura en las asignaturas, es decir, la escritura a través del currículo.

La *Escritura a través del Currículo (WAC)* se refiere concretamente a la atención pedagógica y curricular de la escritura que se produce en las distintas asignaturas universitarias. El movimiento *Writing Across the Curriculum (WAC)* es el movimiento sistemático que proporciona el apoyo institucional y los conocimientos educativos para mejorar la cantidad y la calidad de la escritura que se produce en cursos como historia, ciencias, matemáticas y sociología.

Hay que diferenciar la *Escritura en el Disciplinas (WID)* del (WAC). WID se refiere al movimiento que investiga cómo entender lo que realmente ocurre en el escrito en las distintas áreas disciplinarias y a un movimiento de reforma curricular que ofrece relaciones con la enseñanza de la escritura en las disciplinas, pero dentro de un programa diseñado para tal propósito. La investigación en WID se basa en tomar conciencia de los supuestos sobre lo que se ha tenido como una buena escritura y la escritura basada en modelos literarios y adopta una actitud crítica que lleva a ampliar lo que es la escritura en el ámbito escolar.

El movimiento WID apoya al WAC de acuerdo con las necesidades y los conocimientos de la escritura actual. El WID estudia qué tipo de escrito realmente se hace en las disciplinas y profesiones, la forma en que se realiza, y qué aspectos de la escritura son más apreciados. Investiga sobre cómo comprender mejor el escrito que se produce

dentro de las clases en determinadas disciplinas. Bazerman (2005) plantea la necesidad de entender las diferencias, similitudes y relaciones entre los dos movimientos para proporcionar una orientación sabia a los profesores y estudiantes en el aprendizaje de la escritura dentro de sus disciplinas.

Otro concepto importante al que se refiere Bazerman (2005) es la *lectura en las áreas de contenido*, con ello hace especial referencia al tipo de necesidad práctica de la lectura dentro de las aulas de clase, ya que en el ámbito académico se da mayor importancia a la lectura de libros de texto, a centrar el estudio en la extracción de la información, a la identificación de la idea principal y el razonamiento inferencial que a atender las actividades de lectura en relación con las disciplinas.

- ***La escritura usada en la lectura***

En este último grupo Bazerman (2005) define dos términos fundamentales para la reflexión sobre el uso de la lectura en la escritura académica: la intertextualidad y el plagio.

La intertextualidad es la manera en que un fragmento de escritura se refiere, invoca o se basa en otro, es decir son los ecos de otro texto utilizados de otra manera. La forma más explícita y directa de la intertextualidad es la cita. Las menos explícitas son la paráfrasis, el resumen y la mención de la idea del otro, con o sin referencia al texto.

El Plagio es el uso de los recursos intertextuales sin dar suficiente identificación del origen de esos recursos. Bazerman (2005) señala que el plagio de la escritura es muy frecuente en los medios académicos y disciplinarios, porque se da crédito profesional a los académicos e investigadores sobre la base de sus descubrimientos, invenciones, y otras contribuciones que presentan en sus publicaciones, así al no mencionar las fuentes bibliográficas se niega el crédito al innovador y por supuesto, se atribuye al que hace el plagio.

De otra parte, Bazerman hace un planteamiento muy importante sobre las repercusiones que tiene el plagio en la lectura: *“No citar las fuentes de conocimientos académicos y del pensamiento deja sin autoridad al escritor de la labor anterior y deja al lector sin*

pistas acerca de la forma de evaluar la calidad y su contribución a una nueva labor”
(2005: 13).

En síntesis, el estudio del concepto de género como actividad discursiva y del género en la escritura a través del currículo (WAC) que hemos trabajado hasta aquí nos muestra dos orientaciones que han existido en los estudios y en la enseñanza de la escritura: por un lado la orientación clásica del texto y por otro, las nuevas propuestas de la orientación al discurso.

La orientación clásica del texto se refiere a una enseñanza de tipo transmisivo que concibe unos emisores (profesor) y unos receptores (los estudiantes) que reciben unos conceptos de escritura estática, cuya estructura y características generales se adaptarían de igual manera para un informe en el área de física que para un informe en el área de medicina o matemáticas. Bajo esta perspectiva la lengua se concibe en mayor o menor medida como un vehículo para transmitir conocimientos y no para construirlos.

Por consiguiente, es muy usual en los programas curriculares encontrar que las instituciones educativas y los maestros crean cursos generales de redacción, lo que necesariamente no permite tener en cuenta las especificidades del conocimiento disciplinar.

La propuesta de enseñar la escritura desde la concepción de género discursivo concibe la lengua como una herramienta compartida, de gran alcance para construir conocimiento mientras se está utilizando, es decir, con una función epistémica. Mientras se hacen cosas con las palabras, se construye el conocimiento humano, conocimiento que está en constante transformación. Russell (1997) señala que las tareas de escritura deben promover activamente la construcción de conocimientos, y no fijarse a los patrones de reproducción de los conocimientos usados.

Después de estudiar la evolución del concepto de género discursivo en occidente desde la escuela aristotélica hasta las actuales concepciones de la Nueva Retórica norteamericana y las implicaciones en los procesos de la alfabetización, es importante en este trabajo de tesis doctoral, estudiar la teoría de la actividad en tanto que el género

discursivo es concebido como un sistema de actividad situada y cognitiva como lo hemos señalado.

2.2. La teoría de la actividad.

Como se ha venido presentando desde el primer apartado de este capítulo en la concepción del género y sus características es evidente que desde los postulados de la crítica literaria, los estudios lingüísticos en general y los trabajos de la Nueva Retórica, el género se concibe como una esfera de la actividad discursiva humana. Por este motivo, en este apartado del marco teórico conceptual, queremos revisar la teoría de la actividad planteada por Leontiev (1978- 1981) y retomada en el modelo de los sistemas de actividad propuestos por Engeström, a fin de analizar, comprender y explicar la actividad discursiva de una situación de escritura en un aula de clase del ámbito universitario, específicamente en una propuesta de intervención pedagógica formulada para dicho propósito en la asignatura de Historia de las Ciencias.

2.2.1 El concepto de actividad

La teoría de la actividad es un conjunto de principios que plantea la actividad humana como proceso social de la cognición. Engeström (1987) en su libro *Learning by Expanding: An Activity - Theoretical Approach to Developmental Research* plantea cuatro elementos o requisitos básicos en el estudio de la actividad: 1) la actividad debe ser analizada en su forma estructural genéticamente original y más simple, como la unidad analítica más pequeña que conserva lo esencial. 2) la actividad debe ser analizable en su propia dinámica y en las transformaciones, así como en su evolución y cambio histórico. No es algo estático o eterno. 3) la actividad debe ser analizable como un fenómeno contextual o ecológico. Los modelos tendrán que concentrarse en las relaciones sistémicas entre el individuo y el mundo exterior y, 4) la actividad humana debe ser analizable como fenómeno mediado culturalmente.

Engeström (1987) señala que en el ámbito investigativo se pueden encontrar tres grandes tradiciones de investigación que cuentan con estos requisitos previos para una teoría de la actividad humana: La primera es la teorización sobre los signos, significados y conocimiento, a partir de Peirce (1931) y la ampliación de Ogden y Richards (1923), hasta los planteamientos de la epistemología evolutiva de Popper (1972). La segunda es el estudio de la génesis de la intersubjetividad, fundada por GH Mead (1934) y la

búsqueda de continuidad en los estudios de la comunicación infantil y el desarrollo del lenguaje. Y la tercera es la escuela histórico-cultural de la psicología, a partir de Vygotsky (1978) y la maduración en Leontiev (1981). Es precisamente de la tercera que parte Engeström (1987) para desarrollar el concepto de actividad y de aprendizaje por extensión.

Leontiev (1981) en su texto “*Problemas del desarrollo del Psiquismo*” explica los conceptos de *actividad* y *acción* y de *significado* y *sentido*, para ello propone examinar los procesos humanos desde la perspectiva de tres niveles de análisis. El más alto, el nivel más general es aquel que dice que la *actividad* y las *motivaciones* conducen los procesos en el ser humano. En un nivel intermedio están las *acciones* y sus *metas* asociadas, y en el nivel más bajo está el análisis de las *operaciones* que sirven como *medios* para alcanzar los objetivos de mayor orden. Leontiev (1978) plantea que el trabajo humano es la madre de toda *actividad* de cooperación humana desde el principio. Podemos hablar así de la *actividad* de la persona, pero nunca de la actividad individual, sólo las *acciones* son individuales. Lo que distingue una *actividad* de otra es su objeto. Según Leontiev (1978) el objeto de una actividad es su verdadero *motivo*. Esto significa que el ser humano realiza una actividad motivado por algo. Estas actividades se distinguen de acuerdo con el propósito para el cual el ser humano interactúa en la sociedad. Así, el concepto de *actividad* está necesariamente relacionado con el concepto de *motivación*. En las condiciones de la división del trabajo, el individuo participa en la mayoría de las actividades sin ser plenamente consciente de sus objetos y motivos. De igual forma, las *acciones* son lo que se entiende normalmente por tareas, es decir son unidades especiales que se incluyen en la estructura de *actividad*. La actividad humana no existe, salvo en la forma de la acción o de una cadena de acciones. Los métodos con los que la acción se lleva a cabo se llaman *operaciones*. Las acciones están relacionadas con las *metas* conscientes. Las herramientas se cristalizan en las *operaciones*. “*Así, las operaciones dependen directamente de las condiciones que existan para alcanzar los objetivos concretos*”. (Leontiev, 1978: 67).

Estructura jerárquica de la actividad

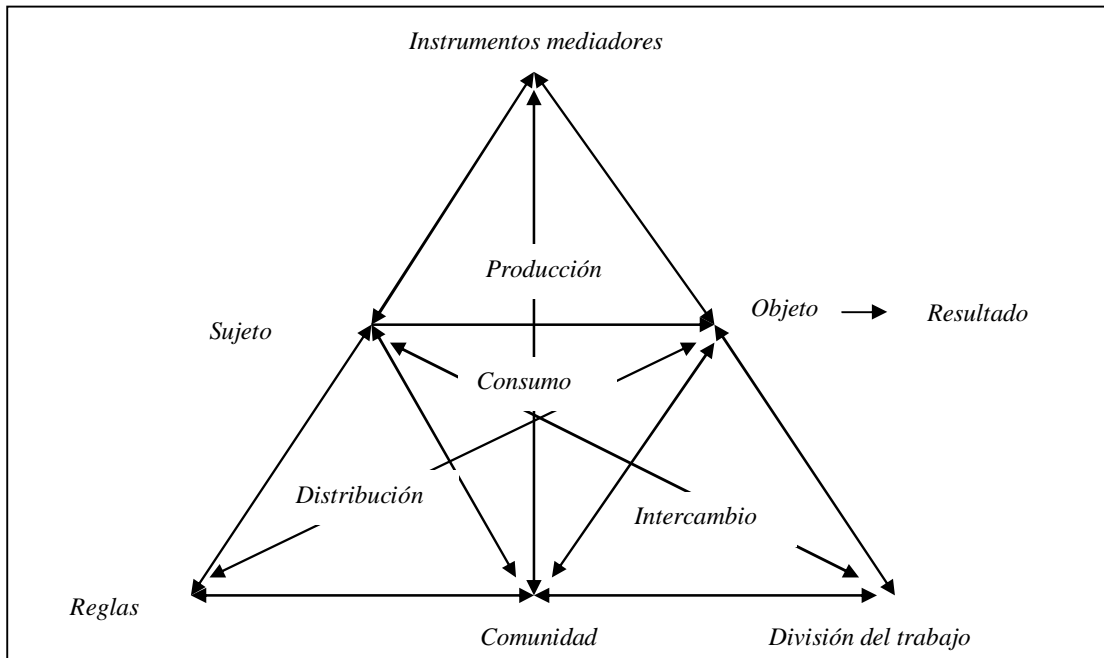
NIVEL	ORIENTADO POR	REALIZADO POR
Actividad	Objetos / Motivos	Comunidad
Acción	Objetivos	Individuos o Grupos
Operación	Condiciones	Rutina humana

Si la acción supone la separación entre el sujeto y el objeto, esta separación está mediada por el *sentido* y el *significado* ¿qué sentido tiene para el sujeto la acción que realiza? Para Leontiev (1978) el *significado* de la acción se da por aquello que es común a todos los seres humanos. A través del *significado* se fijan en el sujeto las relaciones de la realidad externa y el *sentido* es la forma interna, en la cual los significados se fijan en el "sentido de ser para sí", producto de la actividad concreta del sujeto. Leontiev (1978) explica cómo en las acciones del individuo las circunstancias objetivas adquieren un sentido personal que no coincide con la comprensión de su significación objetiva. *Así, el sentido es personal y el significado es codificado socialmente, dentro de un sistema de actividad humana.* (Leontiev, 1978: 69).

2.2.2 Los sistemas de actividad

Para comprender los géneros discursivos en el ámbito académico universitario haremos referencia a la concepción de los sistemas de actividad planteada por Engeström (1987). Este autor se apoya en el análisis de la teoría de la actividad. A partir de Vygotsky (1978) y Leontiev (1978) nace el concepto de actividad sobre la base de la producción material, mediada por instrumentos técnicos y psicológicos, así como por otros seres humanos. Intenta continuar y desarrollar esta línea y propone un modelo de la estructura de la actividad humana a través de análisis genéticos y biológicos de la adaptación de la especie humana y de las relaciones sociales entre los seres humanos en continua evolución ya que la especie humana es considerada como un sistema en constante formación.

La estructura de un sistema de actividad humana (Engeström, 1987: 78).



En este modelo general el *sujeto* se refiere al individuo o sub-grupo, que es escogido como el punto de vista en el análisis. El *objeto* se refiere a la materia prima o el espacio del problema a que la actividad se dirige y que se amolda y transforma en los *resultados* con la ayuda de *instrumentos de mediación* que pueden ser físicos o simbólicos, externos o interiores. La *comunidad* comprende los múltiples individuos y/o sub-grupos que comparten el mismo objeto general y quién se constituye como comunidad distinta de otras comunidades. La *división del trabajo* se refiere a dos dimensiones, la división horizontal entre los miembros de la comunidad y a la división vertical jerárquica. Finalmente las *reglas* se refieren a las regulaciones explícitas e implícitas, normas y convenciones que regulan acciones e interacciones dentro del sistema de actividad. (Engeström, 1987: 78).

Desde el punto de vista de Engeström todos los elementos interactúan en la evolución de los sujetos; no podemos ver un elemento aislado de otro, confluyen entre sí y esta confluencia no es siempre armónica, por lo general se presentan tensiones y contradicciones entre ellos, entre los propósitos, el sentido y los motivos de los sujetos. Todos estos componentes forman parte del sistema de actividad y actúan de una manera dinámica produciendo constantemente cambios y transformaciones. Señala que la

contradicción se produce tanto en las acciones individuales como en la actividad total del sistema:

La actividad humana es básicamente contradictoria tanto en el nivel individual como en el social. Esto significa que cualquier producción en sí misma, debe ser independiente y subordinada a la vez, a la producción total de la sociedad. La contradicción fundamental se deriva de la división del trabajo. (Engeström, 1987: 80)

Plantea cuatro niveles de contradicciones en el seno del sistema de la actividad humana:

“El nivel 1: Contradicción primaria. Se refiere a una contradicción interna (el doble de la naturaleza) dentro de cada componente de la actividad central”. (Engeström, 1987: 82). Según Leontiev (1978) el sistema funciona en la búsqueda del equilibrio o compensación entre elementos y esta búsqueda de equilibrio es lo que produce el cambio. En general el sistema funciona por contradicciones implícitas así, en el caso del profesor universitario su objetivo es formar a sus estudiantes para que tengan éxito en su profesión sin embargo, sus honorarios pueden depender del número de estudiantes matriculados (por lo que le conviene suspender más) así como de la competencia en el ejercicio libre de la profesión (contra menos profesionales en ejercicio mejor). Este primer tipo de contradicción puede encontrarse en cualquiera de los elementos de la actividad del profesor.

“El nivel 2: Contradicción secundaria. Se refiere a las contradicciones entre los componentes de la actividad central. Cuando un nuevo elemento entra en el sistema de actividad de fuera aparecen las contradicciones secundarias entre los elementos”. (Engeström, 1987: 82). Un ejemplo de una contradicción secundaria en el trabajo del profesor sería causado por la emergencia de nuevos tipos de objetos, es decir, nuevos estudiantes con características peculiares (estudiantes con discapacidad en el aula).

“El nivel 3: Contradicción terciaria. Una contradicción terciaria aparece cuando se introduce en la actividad un objeto más avanzado culturalmente”. (Engeström, 1987: 83). Por ejemplo, en el caso del profesor la incorporación forzada del uso de nuevas tecnologías en el aula. Las nuevas ideas pueden llevarse a cabo formalmente, pero se resistirán internamente por los vestigios de las viejas costumbre o actividades.

“El nivel 4: Contradicción cuaternaria: son aquéllas que surgen entre la actividad central en proceso de cambio y sus actividades vecinas en interacción”. (Engeström, 1987: 83). Supongamos que el profesor que ya está trabajando con nuevas tecnologías recibe un estudiante extranjero que ha estudiado siempre en un sistema tradicional. Los conflictos y equivocaciones surgen fácilmente entre éstos sistemas de actividad. Estos cuatro niveles de conflictos o contradicciones pueden ponerse ahora en las situaciones apropiadas en una red esquemática de actividades.

Para terminar este capítulo queremos señalar que tener claridad sobre los puntos que hemos tratado hasta ahora y sobre las contradicciones planteadas en la teoría de la actividad nos permite en la formulación de este marco teórico comprender el concepto de género discursivo con el propósito de analizar la actividad discursiva de la escritura en las disciplinas en el ámbito universitario. El capítulo que ahora finalizamos nos permite resumir unos principios teóricos con respecto a los géneros académicos y a la escritura como actividad discursiva en la construcción de conocimiento:

1. Situación y especificidad de los géneros: las situaciones académicas crean géneros específicos que la comunidad discursiva académica debe dominar, un informe o un ensayo no es igual en ámbitos literarios que en científicos, asimismo difiere entre las distintas disciplinas universitarias: Geografía, Matemáticas o Medicina, etc.
2. Estabilización e institucionalización de los géneros: Hay una relativa estabilización e institucionalización de los géneros. Las características de los géneros discursivos cambian de acuerdo con el contexto, con el tiempo y entre una disciplina y otra.
3. Función epistémica de los géneros: Los géneros discursivos desempeñan una función epistémica ya que a través de la construcción, la transformación y el dinamismo de éstos se produce el conocimiento humano tanto individual como social.
4. Los géneros como sistemas de actividad: Los géneros discursivos son sistemas de actividad humana que generan contradicciones dialécticas, necesarias para el aprendizaje tanto individual como colectivo.

5. Los géneros como formas tipificadas: los géneros discursivos tienen que ver con el reconocimiento de los usuarios, así que para la construcción de un curso académico de *Lectura y escritura* en el ámbito universitario es necesario estudiar los géneros que confluyen y se usan en las distintas disciplinas y cómo los usuarios los reconocen.

6. La escritura es una actividad que consiste en producir textos en situaciones particulares y no en reproducirlos de modo semejante a otros textos modelo, ya que la producción de géneros académicos responde a unas necesidades específicas de comunicación y de cognición de las esferas de la actividad humana.

En este trabajo hemos revisado inicialmente el estado de la investigación y las reflexiones sobre la escritura en la universidad que se han llevado a cabo en Latinoamérica y en particular en Colombia, porque la universidad objeto de estudio de esta investigación, se desarrolla en este contexto. De igual manera el estudio del estado de las investigaciones en este campo nos ha proporcionado vías para comprender lo que se está haciendo en el ámbito universitario y para descubrir las dificultades y tensiones existentes en la enseñanza de la escritura. Asimismo hemos formulado un marco teórico conceptual estudiando el concepto de género discursivo. Todo ello nos ha permitido formular unos principios generales para analizar una situación de escritura en la universidad desde nuevas perspectivas y mejorar los procesos de enseñanza de la escritura. En el capítulo tercero, que es el siguiente, se describirá de manera detallada el diseño de la investigación, los motivos y los propósitos que nos llevaron a pensar en una tesis doctoral que investiga el tema de los géneros escritos en la actividad pedagógica del ámbito universitario en un contexto particular de una asignatura de Ciencias, los objetivos generales y particulares del trabajo, las preguntas de investigación, cómo se obtuvieron los datos y en general, todo el contexto que nos ha llevado a diseñar y llevar a cabo la investigación.

CAPÍTULO III

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

Este capítulo presenta el planteamiento de los objetivos y las preguntas de investigación, explica cómo este trabajo de investigación se inscribe en el campo de la Didáctica de la lengua y cómo esta investigación se justifica en una metodología cualitativa. Describe los antecedentes y los motivos que dieron origen al diseño de la investigación, se describen los procedimientos metodológicos seguidos para la recolección de los datos y el tratamiento que se dará a estos en función del análisis de los textos escritos por los estudiantes en una situación de escritura del ámbito universitario y la interacción oral mientras escriben, considerando la escritura en su función epistémica. La investigación se realizó en un aula del ámbito académico universitario, donde se cursa la asignatura denominada *Historia de las Ciencias* (HC) en primer semestre del programa de Ciencias Naturales (Biología y Química) de la Facultad de Ciencias Naturales.

3.1 Objetivos y preguntas de investigación

El primer trabajo de investigación titulado *Reflexiones de una experiencia pedagógica: la escritura de los géneros académicos en la universidad*, el estudio del estado de la cuestión en Colombia y América latina en el primer capítulo y la formulación del marco teórico en el segundo capítulo de este trabajo nos permiten precisar los objetivos que se formularon de manera tentativa en el proyecto de investigación y las preguntas de investigación que surgieron desde su inicio, y que hemos ido concretado en el proceso de esta investigación con la descripción del trabajo de campo, con la toma de los datos, con el análisis de éstos y con la revisión de la bibliografía que constituye la base teórica de esta investigación.

En esta investigación partimos de una hipótesis general que da sentido al trabajo: la forma de aprender a escribir en cada disciplina está relacionada con la actividad misma de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares de las diferentes materias porque la escritura de los géneros es diferente entre una asignatura y otra. Los géneros los concebimos como sistemas de actividad situada y dinámica a la que acuden de manera reiterada y tipificada los usuarios de una comunidad discursiva cada vez que necesitan comunicarse. Los géneros están en constante transformación y dinamismo, la

escritura ayuda a estabilizarlos y a concretarlos, así que cuando los estudiantes escriben en una disciplina, construyen unos conocimientos tanto de la lengua como de los contenidos de la asignatura que se concretan en el texto escrito, en este caso, en el género académico propio de la disciplina; por lo tanto, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura es diferente entre un campo disciplinar y otro. Así, cuando los alumnos aprenden una disciplina lo que aprenden son los géneros de esa disciplina, a pensar, a actuar en esa comunidad discursiva y a integrarse como miembros de ella.

Este trabajo de investigación tiene como objetivo general, experimentar y fundamentar una propuesta de enseñanza de los géneros académicos insertos en los aprendizajes de contenidos disciplinares. Esta propuesta está basada en una intervención pedagógica realizada por la investigadora en una secuencia didáctica diseñada en la asignatura del programa de Ciencias del entorno universitario y nos permite mostrar su pertinencia a partir de los supuestos teóricos planteados en el marco teórico.

Este objetivo general, lo concretamos en varios objetivos específicos:

1. Conocer los aciertos y las dificultades que se presentan en una intervención pedagógica basada en el modelo de la secuencia didáctica para el aprendizaje de los géneros propios de la asignatura de Historia de las Ciencias en el ámbito universitario.
2. Estudiar los cambios que se producen en las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura después de la realización de la intervención pedagógica para la enseñanza de la escritura de un ensayo argumentativo (tarea solicitada por el profesor de la asignatura).
3. Conocer la evolución de los aprendizajes sobre el género discursivo (el ensayo argumentativo) plasmados en el texto No 1 antes de la intervención pedagógica comparados con los plasmados en el Texto No 2 después de la intervención pedagógica.

De la formulación del objetivo general y de los objetivos específicos se desprenden varias preguntas de investigación:

Para el objetivo 1: - ¿Qué aporta la intervención pedagógica inserta en el marco del trabajo de las asignaturas? ¿Cuáles son las dificultades que se presentan cuando se inserta la enseñanza de la escritura en el marco del programa de una asignatura?

Para el objetivo 2: - ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes antes de realizar la IP? Cuáles son las concepciones después de la IP? ¿Cuáles son los cambios que han tenido lugar?

Para el objetivo 3: - ¿Cómo conciben los estudiantes los géneros propios de la disciplina? ¿Cómo incide en ellos la IP? ¿Cómo se refleja la IP en los textos finales?

La hipótesis, el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de esta investigación y en general todo este trabajo se inscriben en el campo de la investigación en didáctica de la lengua.

3.2 Investigación en didáctica de la lengua

Esta investigación aplica una propuesta de intervención pedagógica para la enseñanza de los géneros propios de una disciplina en un entorno académico universitario y se caracteriza por estudiar, analizar y reflexionar sobre la lengua en su función epistémica, sobre el contexto de uso y el mejoramiento de la enseñanza de la escritura en relación con los contenidos disciplinares de una asignatura y el conocimiento de la lengua.

Debido a que esta investigación se sitúa en el ámbito educativo, el espacio principal donde se llevan a cabo las actividades de enseñanza-aprendizaje es el aula de clase, en él hay múltiples actividades discursivas que son nuestro centro de interés, pues hay actividad de escritura y también la interacción oral entre profesor y estudiantes, entre estudiantes y estudiantes y entre investigador y estudiante y viceversa; de ahí que el análisis de los discursos orales y escritos en el aula de clase cobren vital importancia para comprender la viabilidad de la propuesta de intervención pedagógica para favorecer el proceso de cognición en el acto de escritura que es nuestro objeto de estudio.

Este trabajo de investigación que estamos desarrollando, se inscribe pues en el campo de la investigación en didáctica de la lengua y especialmente en el estudio de la escritura en

las disciplinas en un entorno académico específico, que en términos de Milian (2002:207):

Se concibe como una disciplina que interroga críticamente la enseñanza y el aprendizaje de la lengua con la intención de intervenir y de transformar las prácticas sociales que se relacionan con los sistemas de enseñanza. Se sitúa, así, en la frontera entre teoría y práctica, no sólo con el objetivo de elaborar conocimientos teóricos a partir de la reflexión sobre los conocimientos prácticos, sino con la intención de regresar a la práctica para transformarla.

El objetivo de una investigación en el campo de la didáctica de la lengua necesita comprender la realidad, detectar los problemas en las prácticas académicas para realizar propuestas que permitan la transformación del ser y del quehacer docente en un determinado contexto social y cultural. Al respecto, Camps (2001: 11) señala que *“el objeto de la investigación en didáctica de la lengua exige una investigación orientada a la comprensión de la realidad para fundamentar la actuación en la práctica, y por tanto, a una investigación que comportará un análisis cualitativo y en profundidad de los datos”*.

3.3 Metodología de la investigación

Esta es una investigación cualitativa en la que se observarán etnográficamente los discursos que se generan en el aula de una clase universitaria y se realizará una intervención pedagógica en una situación de escritura académica para estudiar los géneros de la disciplina entendidos como sistemas de actividad de cognición situada y la actividad discursiva que se produce mientras los estudiantes escriben.

La metodología de investigación de este trabajo considerará varios elementos discursivos y semióticos que permitirán acceder a la comprensión de la realidad de un aula de clase, a las necesidades de aprendizaje que tiene la comunidad discursiva objeto de investigación en la dinámica misma de la apropiación de conocimientos a través de la escritura y la interacción con las personas implicadas: la investigadora, los estudiantes y el docente.

En tanto que en el proceso de investigación habrá una intervención pedagógica de la investigadora, se puede afirmar que es una investigación participativa ya que implica la presencia real y concreta de quien investiga quiera que no, modificando y transformando los comportamientos y las acciones del quehacer cotidiano del aula de clase. Esta experiencia de hacer una investigación asumiendo dos roles al mismo tiempo: el rol docente y de investigadora será válida, ya que se vivirán experiencias significativas tanto en el diseño de la secuencia didáctica como en el desarrollo de la misma, se tendrá contacto con profesores y estudiantes de otras asignaturas, se conocerán formas particulares de escribir los géneros discursivos desde la disciplina misma como es el caso de Historia de las Ciencias en un programa de Ciencias y se observarán estos géneros como actividades discursivas de aprendizaje de los contenidos temáticos de la disciplina; así estos géneros discursivos que generalmente se estudian desde la lingüística y la literatura, en esta aula de Historia de las Ciencias tendremos la oportunidad de apreciarlos desde otras dimensiones epistémicas del género ensayo argumentativo.

En una investigación de tipo cualitativa asumir el rol de investigadora, tomando distancia del rol docente, nos permitirá tener nuevas percepciones del desarrollo de la secuencia didáctica, ya que podremos detenernos a escuchar, organizar, sintetizar y sistematizar las concepciones que los estudiantes expresan de la escritura en general y del ensayo en particular, en las interacciones mientras realizan la tarea de escritura o durante las entrevistas. Este doble rol también nos permitirá analizar la función y la importancia que tiene para los estudiantes un destinatario hasta el punto de hacer todo el proceso de reescritura en función del público asistente al evento académico realizado para tal fin y sobre todo nos permitirá observar cómo los conocimientos que los estudiantes poseen sobre la lengua, los aprendizajes de la intervención pedagógica y los aprendizajes de la asignatura se interrelacionan y se ponen en marcha en la actividad de escritura.

Para comprender la metodología de este trabajo, hemos de entender qué es la investigación cualitativa. De manera sucinta, una investigación cualitativa es un método que se usa principalmente en las ciencias humanas y sociales para el tratamiento de los datos de manera no cuantitativa con el propósito de explorar las relaciones sociales y describir la realidad tal como la experimenta la comunidad implicada. Pretende

comprender el comportamiento humano, el contexto que le rodea y las situaciones que se presentan mediante una actitud interpretativa, busca explicar las razones de los diferentes aspectos investigados, investiga el por qué y el cómo se tomó una decisión, busca responder preguntas, plantearse nuevos interrogantes y dejarlos abiertos a futuras investigaciones, intenta describir el proceso mismo más que llegar a resultados o comprobar hipótesis.

Un método de investigación cualitativa nos da herramientas para el análisis de la aplicación de una propuesta de intervención pedagógica basada en una secuencia didáctica para el aprendizaje de los géneros propios de la disciplina y nos permite conocer su viabilidad y sus dificultades, conocer las concepciones de escritura de los estudiantes manifiestas en la construcción de los géneros discursivos que se producen en el entorno universitario y qué aportes y qué cambios se han producido después de la intervención pedagógica. El método de investigación cualitativa nos permite estudiar e interpretar los elementos que hacen parte del contexto en el aula de clase del programa de Ciencias, analizar la dinámica de los géneros discursivos desde una perspectiva de género como actividad humana y cómo estos entran en un sistema de producción de conocimiento en los estudiantes, cómo se transforma la realidad en el aula de clase mientras los alumnos realizan la tarea e interactúan de manera verbal en función de la escritura.

3.4 Procedimientos metodológicos seguidos.

En este trabajo de investigación cualitativa hemos usado diferentes procedimientos metodológicos para recoger la información, seleccionarla y finalmente analizarla. Explicaremos a continuación en un apartado el sistema de recogida de datos usado y en otro apartado los procedimientos usados para el tratamiento y el análisis de los datos.

3.4.1 Sistema de recogida de datos.

En esta investigación cualitativa el sistema de recogida de los datos estuvo directamente relacionado con la intervención pedagógica de la investigadora en la comunidad objeto de investigación y con la observación que ésta hizo del entorno y de todos los elementos que hacen parte de la realización de una clase, en este caso específico, un aula de clase de Historia de las Ciencias. Esta es una investigación donde hay participación y acción de uno de los agentes implicados, por lo tanto el sistema de recogida y consignación de

la información está visualizada desde la óptica de quien investiga. Los datos se recogieron entre el 11 de Julio al 30 de Agosto de 2007.

Los instrumentos usados para la toma de los datos fueron los siguientes: 1) La observación en el aula, 2) El diario de campo, 3) Las entrevistas al docente y a los estudiantes, 4) La grabación de la interacción mientras las parejas escriben, 5) Los textos escritos de los estudiantes y 6) El diseño y desarrollo de una intervención pedagógica.

1) La observación en el aula: En el sistema de recogida de los datos la observación ha sido una herramienta fundamental, puesto que ella permite dar cuenta de todos los aspectos que constituyen el contexto: describir las acciones y las situaciones generales y particulares de la comunidad donde se investiga a fin de interpretar y comprender la realidad para transformarla, responder a interrogantes planteados y abrir nuevas cuestiones sobre el tema.

2) El diario de campo: Otro instrumento importante usado en la recogida de los datos fue el diario de campo que nos ha permitido consignar la información observada de los acontecimientos pedagógicos y discursivos que suceden en el aula de clase donde se investiga. Las notas consignadas en el diario nos han servido para analizar los datos, contrastar la información y realizar la triangulación de la información. Por ejemplo en esta investigación se ha tomado nota atentamente de los acontecimientos realizados en cada una de las sesiones que componen la secuencia didáctica desde que la investigadora ingresa por primera vez al aula de clase hasta las actividades discursivas de las parejas seleccionadas para realizar el trabajo de composición escrita y la sustentación oral del escrito ante un auditorio.

3) Las entrevistas: La planeación de las entrevistas se realizó durante el diseño de la intervención pedagógica, pero en la medida en que se observaron las clases y se interactuaba sin grabadora con el profesor y con los estudiantes, se estructuró el cuestionario con un conjunto de posibles preguntas. Las preguntas realizadas en las entrevistas fueron sobre el tema de la escritura, la estructura del ensayo, el público a quien iba dirigido el ensayo, el proceso de escritura, antes de ser evaluado por el profesor y después de la evaluación. Las preguntas de la entrevista tuvieron en cuenta el sistema de géneros y de actividad discursiva de esta asignatura universitaria.

Se realizaron grabaciones de entrevistas a los estudiantes y al docente antes, durante y después de la intervención pedagógica. Las entrevistas se realizaron de manera individual y colectiva, para el profesor individual, para los estudiantes, de forma colectiva porque el tiempo otorgado para esta actividad estuvo restringido y no hubo posibilidad de entrevistar a uno por uno, ya que todo el trabajo fue realizado en parejas. Para la realización de las entrevistas se tuvieron en cuenta los siguientes criterios:

1. El número de personas: individual y colectivo.
2. El tiempo: antes del texto uno (T1) y después del texto 2 (T2).
3. El rol : estudiantes y profesor
4. El tema: el ensayo, la escritura, la evaluación, el público a quien va dirigido el escrito, la estructura del texto.
5. El contexto: dentro del aula de un entorno universitario y fuera del aula.

4) La grabación de la interacción mientras las parejas escriben: Las grabaciones de las interacciones se realizaron a las seis parejas de estudiantes seleccionados mientras realizaban la primera actividad de escritura (T1) y la actividad de la reescritura (T2), de igual manera las grabaciones de las interacciones del docente se realizaron mientras daba las asesorías para la redacción del ensayo argumentativo al grupo de estudiantes.

Para registrar estas actividades discursivas se ha usado la grabadora tipo Mp3. Este es un aparato muy pequeño que tiene gran potencia de grabación de audio y que al cabo de un rato, por su tamaño y estructura se puede convertir en familiar para el grupo de parejas que se registran. Los datos que se han obtenido por este sistema tecnológico se han organizado en archivos de audio en un ordenador a fin de disponer de ellos junto con las opiniones y descripciones que se han elaborado en el transcurso de la recogida de la información.

5) Los textos: Se guardan copias escaneadas y fotocopiadas de los textos uno y dos (T1 y T2) originalmente escritos por los estudiantes y los insumos (dibujos de los informantes) con los cuales los estudiantes realizaron la tarea escrita solicitada por el profesor de la asignatura.

6) La intervención pedagógica: Ésta ha permitido recoger datos que generan nuevos conocimientos al investigador y a los grupos involucrados y ha permitido mejorar el

empleo de los recursos disponibles en relación con el análisis crítico de las necesidades y las opciones de cambio. De la intervención pedagógica tenemos los datos del diseño y los ejercicios, materiales y textos trabajados y producidos por los estudiantes durante todo este proceso investigativo y pedagógico.

Aunque en esta investigación se encuentran varias personas vinculadas: La investigadora, las directoras de investigación, el profesor titular de la asignatura, las parejas de estudiantes seleccionadas y el auditorio al que va dirigida la sustentación del ensayo, los datos han sido tomados solamente a la población estudiantil seleccionada y al docente. Los nombres de las personas vinculadas a este trabajo de investigación han sido cambiados por nombres ficticios conservando las iniciales. Los grupos de estudiantes seleccionados para la investigación de la escritura en las disciplinas están compuestos por las siguientes parejas de estudiantes:

Los grupos seleccionados para la investigación en el aula

Pareja No 1:	Hugo (H) de 18 años /	Dimas (Di) de 17 años
Pareja No 2:	Claudia (C) de 19 años /	Jimena (J) de 18 años
Pareja No 3:	Juan (Je) de 18 años /	Oscar (O) de 18 años
Pareja No 4:	Vicky (V) de 19 años /	Dalia (D) de 18 años
Pareja No 5:	Julia (Ju) de 18 años /	Liz (L) de 18 años
Pareja No 6:	Sandra (S) de 17 años /	Clara (Cl) de 18 años

El procedimiento de selección se realizó de manera voluntaria por parte de las seis parejas de estudiantes del curso de Ciencias. Regularmente asisten 40 estudiantes. El profesor solicitó formar veinte parejas, de las cuales seis accedieron a ser entrevistadas y grabadas mientras escribían el ensayo argumentativo tanto en el proceso de escritura como en el de reescritura para aportar los datos necesarios en esta investigación.

Los datos que se recogieron de manera sistemática y de acuerdo con lo previsto en el proyecto de investigación y en el diseño de la secuencia didáctica son los siguientes:

1. El programa de la asignatura con los objetivos, la metodología y los contenidos planteados por el profesor de la asignatura.

2. El texto escrito de la asignación de la tarea, con la guía para la elaboración y los objetivos del trabajo final: el ensayo argumentativo sobre “*Los imaginarios de ciencia y universo*”.
3. Los registros en audio realizados al profesor durante la asesoría antes de la realización del texto uno (T1).
4. Los registros en audio de las entrevistas realizadas a las parejas de estudiantes antes de la intervención pedagógica (IP).
5. Los registros en audio de las interacciones de las parejas de estudiantes mientras realizaban la primera tarea escrita (T1).
6. Los textos uno (T1) del ensayo argumentativo realizados por las parejas seleccionadas para la investigación.
7. Los textos dos (T2) del ensayo argumentativo realizados por las parejas seleccionadas para la investigación.
8. Los registros en audio de las interacciones de las parejas de estudiantes mientras reelaboraban la tarea escrita (T2).
9. Los registros en audio de las entrevistas realizadas a las parejas de estudiantes y al profesor después de la realización de la intervención pedagógica (IP).
10. Los dibujos de los informantes que los estudiantes utilizaron para construir el ensayo argumentativo.

En el apartado de Anexos están sistematizados todos los datos recogidos durante este proceso de investigación. A continuación presentamos un resumen de los datos obtenidos en orden cronológico.

Cuadro No 3. Resumen de los datos obtenidos.

Población	Programa de la asignatura entregado por P	Texto de asignación de la tarea entregado por P	Registro de audio de las asesorías para redacción T1	Registro de audio de las entrevistas a estudiantes antes de T1	Registro de audio de las entrevistas después de T2	Registro de audio de las interacciones mientras escribían T1	Registro de audio de las interacciones mientras escribían T2	Texto 1 T1	Texto 2 T2	Dibujos de los informantes
Pareja 1 (H) / (Di)				X	X (H) si (Di) No asistió	Grabación incompleta.	No hubo interacción, se presentó un solo estudiante	X	X (H) si (Di) No presentó	X
Pareja 2 (C) / (J)				X	Grabación inaudible por fallas técnicas	X	X	X	X	X
Pareja 3 (Je) / (O)				X	X (O) si (Je) No asistió	X	No hubo interacción, se presentó un solo estudiante	X	X (O) si (J) No presentó	X
Pareja 4 (V) / (D)				X	X	X	X	X	X	X
Pareja 5 (Ju) / (L)				X	X	Grabación inaudible por fallas técnicas	Grabación incompleta.	X	X	X
Pareja 6 (S) / (Cl)				X	Grabación inaudible por fallas técnicas	Grabación inaudible por fallas técnicas	Grabación inaudible por fallas técnicas	X	X	X
Profesor (Ps)	X	X	X	X	X					

(X): Datos seleccionados para el análisis en el proceso de investigación.

3.4.2 Los datos analizados.

En una investigación cualitativa y cuando se ha realizado un proceso de observación e intervención en el aula de clase como en este trabajo, hay gran cantidad de datos obtenidos. No todos ellos se usarán de la misma manera ni todos ellos se utilizarán para la interpretación y transformación de la realidad. Habrá que hacer un proceso de selección de los datos en función de los objetivos y de las preguntas de investigación que se han formulado. Una vez seleccionados los datos se procedió al análisis y a la interpretación. No obstante se conservan todos los datos, incluso los no seleccionados porque en una investigación cualitativa el proceso no es lineal, probablemente datos que al inicio de la selección se había desechado, posteriormente se retomarán porque darán luz a preguntas formuladas o porque abrirán nuevos cuestionamientos.

Un aspecto importante en el tratamiento de los datos recogidos es que éstos no se someten a un análisis estadístico sino hermenéutico e interpretativo. Así cada entrevista, cada análisis de los textos escritos por los estudiantes y demás transcripciones y observaciones nos ha permitido interpretar los discursos que se generan en el aula de clase y las concepciones sobre la escritura y su forma de concebir los géneros disciplinares en el acto de escritura en el contexto académico universitario, las contradicciones, las tensiones que se presentan en el desarrollo de la actividad de escritura a la luz del marco teórico: Teoría de la actividad y la Teoría de los sistemas de géneros.

Con todo ello, no se pretende hacer una investigación agotada o acabada que dé cuenta de manera exhaustiva de toda la información, más bien lo que se quiere es hacer un trabajo que nos permita avanzar en el campo de los estudios sobre la composición escrita en las disciplinas y en propuestas didácticas que nos faciliten la comprensión y la interpretación de los procesos que dan lugar al conocimiento en la actividad de escritura propia de las disciplinas en el ámbito universitario.

Explicaremos de manera sucinta la recolección de datos y los procedimientos de análisis en relación a cuatro ámbitos: 1) la descripción de la Intervención: la secuencia didáctica; 2) las entrevistas antes y después de la IP (Intervención Pedagógica); 3) la interacción en el proceso de escritura; y 4) los textos escritos resultantes.

1) La descripción de la Intervención: la secuencia didáctica. El procedimiento de tratamiento de los datos de este ámbito consiste en que describimos de manera detallada cómo se llevan a cabo cada una de las sesiones y las actividades discursivas de la secuencia didáctica teniendo en cuenta en el análisis, los datos que hemos obtenido antes, durante y después de la IP.

Las descripciones de cada una de las sesiones y actividades de la IP nos permiten analizar el contexto y las situaciones discursivas de la comunidad académica investigada. En esta investigación las transcripciones de las interacciones en el aula y las entrevistas están acompañadas de la descripción y del análisis interpretativo, así como de resúmenes cualitativos producto de la observación de los fenómenos en el aula de clase durante la IP.

La intervención didáctica en una investigación cualitativa, en la que los participantes son agentes activos, es un proceso de auto-reflexión sobre sí mismos, sobre los demás y sobre la situación interpretada a la luz del marco teórico.

2) Las entrevistas antes y después de la IP: En esta investigación se cuenta con las transcripciones escritas de cada una de las grabaciones de las entrevistas realizadas al docente y a las parejas de estudiantes antes y después de las actividades de escritura del ensayo.

Todas estas grabaciones se transcribieron de manera íntegra para proceder al análisis en función de los objetivos planteados en el proyecto de investigación, así una vez terminada la secuencia didáctica y las entrevistas a los estudiantes y al profesor, se procedió a escuchar todos los registros de audio a fin de seleccionar los archivos que sirvieron para el análisis y el estudio de la escritura en las disciplinas, temática central de este trabajo. Se descartaron las entrevistas con fallas técnicas. Nos hemos centrado en el análisis de las entrevistas a las siguientes parejas de estudiantes:

a) Análisis de las entrevistas antes de IP:

- Análisis de las entrevistas a (H) y (Di) antes de IP.
- Análisis de las entrevistas a (V) y (D) antes de IP.

b) Análisis de las entrevistas después de IP.

- Análisis de las entrevistas a (H) después de IP.

- Análisis de las entrevistas a (V) y (D) después de IP.

3) La interacción en el proceso de escritura: Se realizaron grabaciones de audio de las parejas de estudiantes mientras realizan el trabajo de composición escrita antes de la IP y después de la IP. Las grabaciones seleccionadas se escucharon una vez más y se procedió a revisar y a corregir las transcripciones de cada una de ellas, ya transcritas. Se descartaron los archivos de audio donde hubo fallas técnicas (grupos 5 y 6) y donde no hubo una interacción entre los estudiantes por ausencia de la pareja (los grupos 2 y 3).

En el apartado de Anexos de esta investigación encontramos la totalidad de las grabaciones. Nos hemos centrado en el análisis de las interacciones de las siguientes parejas de estudiantes que no presentan fallas técnicas:

a) La interacción oral de las parejas mientras escriben el texto No 1 antes de IP:

- Análisis de las interacciones de V y D mientras escriben T 1.
- Análisis de las interacciones de C y J mientras escriben T 1.

b) La interacción oral de las parejas mientras escriben el texto No 2 después de IP:

- Análisis de las interacciones de V y D mientras escriben T 2.
- Análisis de las interacciones de C y J mientras escriben T 2.

Una vez realizada la grabación, hicimos una copia de seguridad y una ficha con los datos más relevantes para poder identificar con facilidad el contenido de las grabaciones.

Para hacer el proceso de triangulación de la información se procedió nuevamente a leer las transcripciones de manera mental mientras se escuchaban una vez más los registros de audio. Este proceso sirvió para el análisis y para mejorar las transcripciones en sí.

Cabe destacar que el trabajo de grabación se realizó en un aula distinta al aula de clases en la que cotidianamente se desarrolla el curso, se escogió una sala especial con poco

ruido exterior a fin de hacer unas grabaciones con alta nitidez del sonido y unas buenas transcripciones.

Los símbolos utilizados en la transcripción de las entrevistas y de las interacciones orales para alcanzar los objetivos de la investigación propuestos en el campo de la escritura en las disciplinas responden a los siguientes criterios⁵:

a) Interlocutores

- Profesor: P
- Investigadora o entrevistadora: I
- Parejas de estudiantes: se ha usado la primera letra del nombre de cada uno de los estudiantes que componen las parejas así y se les ha dado un nombre ficticio a fin de proteger la identidad de los informantes. Hugo: H, Dimas: Di, etc.
- Diversos alumnos: EE

b) Secuencias comunicativas:

- Uso convencional de las mayúsculas en los nombres propios
- Numeración de cada intervención, situada al margen izquierdo (1, 2, 3...)
- Intervenciones simultáneas: se escribe una sola vez con las iniciales de los interlocutores.

c) Unidades

- Los turnos cortados o interrumpidos por el turno de otro interlocutor se indican con un guión (-)
- Las unidades ininteligibles se escriben con equis (x) según duración la duración una equis, (X), dos (XX) o tres (XXX).
- Los fragmentos dudosos se escriben usando el siguiente símbolo (&)

d) Pausas

- Pausa breve | pausa media || pausa larga |||
- Cuando la pausa dura más de tres segundos se escribe el número de segundos entre paréntesis < >

e) Aspectos vocálicos

- Sonidos paralingüísticos

De asentimiento: ujú, ajá.

⁵ Muchos de los criterios para realizar las transcripciones se tomaron del trabajo de investigación titulado *La evaluación formativa en la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita* de Teresa Ribas i Seix (2001).

De quedar pensativo ante una interlocución: umm

De agrado ante una broma realizada por el mismo hablante o por su interlocutor: eeh

- Interlocuciones con risas: se indica por medio de una acotación entre paréntesis expresando que el turno ha sido emitido con risa

f) diferenciación de niveles discursivos

- se han escrito en cursiva todos los textos que son escritos, leídos o dictados y se indica por medio de una acotación entre paréntesis el nivel discursivo.

g) Acotaciones:

- Se han escrito entre paréntesis () todas las indicaciones que pueden servir para comprender el turno de un interlocutor en una situación particular. Se indican inmediatamente después de la transcripción del turno en el mismo renglón.
- Si las acotaciones no hacen alusión a un turno en particular sino a una referencia global del contexto en determinadas interlocuciones, entonces se ha escrito entre paréntesis debajo del turno concluido.

h) Intensidad

- Si es piano se escribe entre paréntesis indicando la intensidad baja.
- Si es fuerte se escribe con letras mayúsculas las palabras o frases pronunciada en el turno con voz alta.

i) alargamiento silábico

- El alargamiento silábico se usa con la repetición de la vocal o consonante alargada según del tiempo. Si es un segundo una, si es dos segundos, dos y así sucesivamente.

4) El análisis de los textos: Una vez transcritas las grabaciones y analizadas las interacciones orales seleccionadas se procedió a relacionar estas interacciones con los textos escritos por los estudiantes porque en el análisis de la conversación entre parejas de estudiantes que realizan un escrito solicitado por el profesor, los aspectos técnicos del intercambio verbal fueron revisados y estudiados a fin de interpretar el proceso de escritura y la construcción de los sistemas de géneros discursivos usados en una disciplina particular del entorno universitario.

El análisis realizado en los textos fue de tipo comparativo con el fin de responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos formulados. Se analizaron todos los

textos uno (T1) en relación con los textos dos (T2) teniendo como punto de referencia la intervención pedagógica a fin de conocer qué aspectos han cambiado los estudiantes después de la IP y si se reflejan los cambios entre los textos 1 y 2 y cómo los estudiantes mientras realizan la actividad de escritura recogen en su interacción algunos de los conceptos introducidos en la intervención pedagógica. Se realiza la comparación entre el T1 y el T2, para relacionarlo finalmente con el input recibido en la IP.

Los textos analizados son los siguientes:

- a) T1 y T2 de Hugo y Dimas.
- b) T1 y T2 de Claudia y Jimena.
- c) T1 y T2 de Juan y Oscar.
- d) T1 y T2 de Vicky y Dalia.
- e) T1 y T2 de Julia y Liz.
- f) T1 y T2 de Sandra y Clara.

CAPÍTULO IV

LA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Este apartado tiene dos propósitos: de una parte, exponer los antecedentes inmediatos en los que surge la idea de realizar una propuesta de intervención pedagógica basada en una secuencia didáctica para la enseñanza de los géneros propios de una disciplina en el entorno universitario y de otra parte, describir el diseño y la implementación de la intervención pedagógica, para ello describimos de manera detallada cómo se llevan a cabo cada una de las sesiones y las actividades discursivas que componen la secuencia didáctica señalando los datos que hemos obtenido antes, durante y después de la IP (Intervención Pedagógica) y que servirán para el análisis.

4.1 Antecedentes de la propuesta

Esta investigación comparte las preocupaciones del grupo de investigación de Lectura y Escritura (GLE) de la Universidad del Cauca en Colombia en cuanto a la escritura en las disciplinas se refiere. En dicha Universidad se imparten uno o dos cursos de composición escrita a todos los estudiantes de cada uno de los programas académicos de todas las Facultades. Estos cursos han sido objeto de análisis y de reflexión por parte de los miembros del GLE tanto de manera individual como colectiva. Estos cursos están orientados por los profesores de filología de otros departamentos de la universidad y por los profesores de lenguas del departamento de Educación y Pedagogía, quienes han creado el grupo de investigación en el campo de la lectura y escritura (GLE). Este grupo se formula múltiples interrogantes y preocupaciones acerca de la enseñanza de la lectura y la escritura en las disciplinas, interrogantes investigativos que en la actualidad también se hacen muchos estudiosos de la didáctica de la lengua, del análisis del discurso y en general de las ciencias del lenguaje.

Como los cursos de composición escrita han sido objeto de análisis y de reflexión en proyectos de investigación, esta propuesta de intervención pedagógica surge del Análisis de los cursos de composición escrita publicados en el libro *Autobiografía y Lengua materna* (Murillo y Sandoval: 2004) y de un primer trabajo de investigación que consistió en un análisis crítico sobre el quehacer pedagógico de la escritura en el ámbito universitario, consignado en el texto titulado *Reflexiones sobre una experiencia*

*pedagógica: la escritura en los géneros académicos*⁶ (Murillo: 2007). Este último trabajo que se convierte en la primera fase de esta investigación recoge el estudio crítico de los cursos de composición escrita tal como se llevaron a cabo y el análisis detallado que se abordó a través de la formulación de un Marco Teórico para considerar la especificidad de las situaciones y de las actividades de lectura y escritura en relación con las diferentes áreas científicas y curriculares en que participan los estudiantes.

Los puntos de partida de esa primera fase de investigación fueron: a) La descripción de la experiencia de enseñanza de la escritura en los cursos universitarios de lectura y escritura, orientados a estudiantes de diferentes programas y b) La reflexión de las respuestas a un cuestionario oral sobre la visión de la lectura y la escritura que se realizó a estudiantes y a un docente de Ingeniería Física en el ámbito universitario.

Esa primera investigación permitió analizar la experiencia, detectar las tensiones en el campo de la enseñanza de la escritura y plantear interrogantes a partir de la revisión de la experiencia pedagógica y de la reflexión crítica sobre el tema de la escritura en las disciplinas. Por lo tanto, para su desarrollo, se construyó un Marco Teórico considerando el concepto de género, estudiando los distintos autores que han trabajado el género como actividad humana y algunos conceptos clave en el debate de la escritura curricular. Se partió de Bajtin, Todorov y de algunos autores del movimiento de la Nueva Retórica que muestran nuevas miradas del género en la actividad discursiva (Miller, Freedman, Medway) y otros autores del movimiento de la Escritura a través del Currículo (WAC) preocupados por redefinir el género como actividad, y reflexionar sobre la situación discursiva en entornos sociales, disciplinares y profesionales (Bazerman, Russell, Yañez) en conjunción con la Teoría de la Actividad propuesta por Leontiev y ampliada por Engeström. Este mismo Marco Teórico, pero más ampliado y concretado sirvió para el actual trabajo investigativo.

Esa primera fase de investigación se desarrolló con la intención de proponer unos lineamientos curriculares en el tema de la escritura en las disciplinas en la universidad y

⁶ Este trabajo de investigación fue realizado por Mary Edith Murillo con la dirección de las profesoras Anna Camps y Teresa Ribas durante el segundo año de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura de la UAB en el 2007.

con el propósito último de estudiar a fondo la escritura en las disciplinas como producción de conocimiento a partir de la experiencia pedagógica.

El resultado más significativo de aquella investigación es que los estudiantes expresan que sus capacidades lectoras y escritoras mejoran con los cursos generales que han recibido, pero que cuando van a escribir los géneros propios de las disciplinas, las enseñanzas de los cursos generales de composición escrita son insuficientes porque los modelos de ensayo, reseña, informe, resumen se basan en estructuras generales y en la carrera universitaria que cursan o en las profesiones que ellos desempeñan sus necesidades de escritura son particulares.

De esta manera, esta primera etapa investigativa abrió la posibilidad de proponer y continuar con una segunda etapa de investigación y así desarrollar esta tesis doctoral: *La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad* que consiste en implementar una propuesta de intervención pedagógica. El diseño de la IP está basado en el modelo de secuencia didáctica propuesto por Anna Camps (1994) en el libro *L'ensenyament de la composició escrita*. Esta IP se propone y se realiza en una clase de Ciencias del entorno universitario donde participan: el profesor de la asignatura y la investigadora (profesora de filología) con su intervención pedagógica en la enseñanza de la composición escrita de la tarea solicitada por el profesor de la materia teniendo en cuenta que la forma de aprender a escribir en cada disciplina está relacionada con la actividad misma de enseñanza y aprendizaje de los contenidos curriculares de las diferentes materias porque la escritura de los géneros es diferente entre una asignatura y otra.

Para realizar la IP se solicitó a varios profesores de diferentes asignaturas que permitieran a la investigadora ingresar a un curso y desarrollarla en la enseñanza de la escritura de dicha asignatura. Los criterios para esta solicitud fueron dos: una, que los profesores orientaran cursos de Biología, Historia, Ciencias o Geografía en el entorno universitario y dos, que la escritura fuera una actividad que se realizara en el curso bien a lo largo de todo el semestre o bien para los exámenes o para el trabajo final. Quien

accedió a esta solicitud, después de tres solicitudes fallidas, fue un profesor de una asignatura del programa de Ciencias Naturales. De esta manera, la asignatura en la que se realizó la intervención pedagógica fue la de Historia de las Ciencias (HC) de una Facultad de Ciencias Naturales, de una universidad del sur occidente colombiano.

4.2 Descripción de la asignatura *Historia de las Ciencias* (HC).

Para comprender el proceso de esta investigación es necesario tener una descripción detallada de la asignatura, de sus contenidos y de sus objetivos con el fin de guiarse y tener los elementos indispensables para un posterior análisis de la situación de escritura en las disciplinas en un entorno académico específico.

La investigación se realizó en un aula del ámbito académico universitario, donde se cursa la asignatura denominada *Historia de las Ciencias* (HC) en primer semestre del programa de Ciencias Naturales (Biología y Química) de la Facultad de Ciencias Naturales. Se escogió esta universidad porque en ella los cursos de composición escrita se imparten en todos los programas académicos y hay una fuerte preocupación tanto de los docentes como del personal administrativo, rector, vicerrectores y decanos por la escritura en las disciplinas para acceder al conocimiento.

En esta asignatura de Historia de las Ciencias se estudia principalmente el concepto de ciencia haciendo un recorrido cronológico e histórico del pensamiento occidental desde los griegos hasta nuestros días⁷. En la presentación del programa de esta asignatura se plantea que: “Es común que en los procesos de enseñanza de la educación básica y media, las ciencias naturales se presentan como un conocimiento acabado, absoluto y universal ante lo cual, el estudiante sólo tiene la posibilidad de aprenderlo tal cual es. Esta imagen distorsionada, excluyente y elitista no permite considerar la ciencia como un proceso social que desarrolla el pensamiento racional para abordar las problemáticas de un contexto, con lo cual no sólo nos aleja de una lógica de pensamiento con la que está estructurada la sociedad-global de hoy, sino que también nos dificulta plantear alternativas de desarrollo en el marco de esta sociedad”⁸.

⁷ Este dato se infiere del programa del curso realizado por el profesor y entregado a los estudiantes al inicio de la clase y de la observación realizada por la investigadora en la secuencia didáctica

⁸ Programa oficial de la asignatura Historia de las Ciencia entregado a los estudiantes al inicio del semestre.

El objetivo general de esta asignatura está presentado en los siguientes términos “Con el estudio de la historia de las ciencias en un programa de licenciatura, se busca reconocer los acontecimientos históricos, sociales y culturales que posibilitaron el desarrollo del conocimiento científico y con ello identificar su impacto en los procesos, las intenciones y los cambios en las formas de pensar. En este sentido, la importancia del conocimiento científico no sólo está en el uso que se ha hecho de él para cambiar el hábitat del ser humano, sino que también está en la forma de conocer que instaura, y desde ahí la posibilidad de concebir otras maneras de interactuar con la naturaleza”⁹

Los objetivos de esta asignatura presentados según el programa oficial de la institución son los siguientes: 1) Esta asignatura de Historia de las Ciencias busca que el futuro docente reconozca los procesos históricos y sociales en los que se ha desarrollado el pensamiento científico, para así tener elementos desde los cuales pensar una enseñanza de las ciencias acorde con las realidades culturales de los grupos sociales en los que desempeñará su labor¹⁰, 2) entender cómo se han dado los procesos de construcción del conocimiento en las ciencias naturales y 3) analizar las consecuencias de la enseñanza habitual de las ciencias naturales en la escuela.

Esta asignatura está concebida así ya que el título otorgado por esta universidad será el de Licenciado¹¹ en Ciencias Naturales. Una vez que los estudiantes de este programa de Ciencias Naturales (Biología y Química), culminen la carrera, serán profesores en alguno de los colegios o escuelas públicas o privadas, es decir, estos profesionales serán docentes que orientarán las asignaturas de Ciencias Naturales de primero (1º) de primaria hasta noveno (9º) grado. Si estos profesionales realizan cursos de postgrado y publican libros, podrán ejercer la docencia en la universidad, es decir ser profesores universitarios, pero con este título de Licenciados, en Colombia sólo podrán ser profesores de primaria y de bachillerato o desempeñarse como biólogos o químicos en alguna entidad que los contrate para ello. Por esta razón a los estudiantes de los primeros semestres también reciben cursos de didáctica o de enseñanza de estas

⁹ Ídem.

¹⁰ Programa oficial de la asignatura Historia de las Ciencia entregado a los estudiantes al inicio del semestre.

¹¹ En Colombia se le otorga título de Licenciado exclusivamente a los profesionales que se desempeñarán como profesores en colegios, escuelas, institutos, universidades, etc. y son los profesionales que durante toda la carrera estudian el componente pedagógico en relación con la disciplina.

materias (Biología y Química) y cursos de los contenidos fundamentales de la disciplina.

El curso de HC tiene una duración de 16 sesiones, 12 fueron orientadas por el profesor de la asignatura y las 4 restantes por la investigadora (profesora de lengua).

La metodología seguida en las doce primeras sesiones consistió en la exposición teórica de los diferentes contenidos temáticos por parte del profesor y por parte de los alumnos. En el programa oficial de la asignatura se plantea que para promover un pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, se usa como estrategia metodológica el seminario¹²: “para lo cual se requiere que los estudiantes-participantes se preparen con las lecturas sugeridas, la búsqueda de información complementaria y la participación en los encuentros presenciales con actitud crítica y propositiva”¹³ Por lo tanto en cada sesión se realizó una exposición de un tema a cargo de un grupo de estudiantes, los aportes de los demás estudiantes y las explicaciones del profesor de la asignatura se tuvieron en cuenta para precisar el tema y relacionarlo con las reflexiones sobre la Historia de las Ciencias a fin de realizar el trabajo final o ensayo argumentativo que es la tarea solicitada por el profesor y el texto objeto de análisis de esta investigación.

En cada sesión de la asignatura, un grupo de estudiantes expuso temas sobre el universo y la ciencia seleccionados previamente por el profesor. Los estudiantes para la exposición se reunieron de manera anticipada con el docente para organizar la información. Después de finalizar cada exposición oral del tema seleccionado, los

¹² El seminario o seminario –taller es una metodología muy usada en las universidades colombianas. Esta práctica consiste en que una vez que los estudiantes conocen el programa y han leído paulatinamente la bibliografía con anticipación, cada vez que entran al aula de clase, deben estar en la capacidad de exponer ante los compañeros un tema del programa, así mismo se designa en cada sesión de clase o de seminario a un estudiante para que realice un documento denominado protocolo o relatoría, el cual es leído públicamente, corregido por todos, revisado nuevamente por el estudiante, entregado al profesor, quien lo revisará y lo entregará al estudiante para que al final del proceso, éste lo mejore. Con todos estos protocolos o relatorías, se construyen las memorias del seminario o las memorias del curso. En este curso no se hace la relatoría o protocolo, solo las exposiciones y un trabajo final que expondrán los estudiantes ante un público universitario al final del curso. Este trabajo final consiste, para esta clase de Historia de las Ciencias en un ensayo argumentativo, así cada profesor varía un poco la práctica de seminario de acuerdo con se denomina “Libertad de cátedra”.

¹³ Programa oficial de la asignatura Historia de las Ciencia

alumnos entregaron al profesor un resumen escrito¹⁴ del tema expuesto. En la modalidad metodológica de mesa redonda los expositores y el profesor respondieron a cada una de las preguntas después de la exposición del tema.

El horario de la clase de Historia de las Ciencias (HC) es: lunes durante cuatro horas (de 2 p.m. a 4 p.m. en el salón 204 y de 4 p.m. a 6 p.m. en el salón 208). En total son 16 semanas de clase.

Los contenidos temáticos¹⁵ que se desarrollaron durante el curso fueron los siguientes:

**CONTENIDOS TEMÁTICOS DEL CURSO
HISTORIA DE LAS CIENCIAS (HC)**

1. Origen del Conocimiento Científico

Filosofía y Ciencia en la Antigua Grecia
El Cosmos en la antigüedad
La Estructura de la Materia en la antigüedad

2 Las Ciencias Experimentales

La Edad Media y la Alquimia
Surgimiento de la Química

3. La Revolución Copernicana

La Ciencia en el Renacimiento Europeo.
El universo de Copérnico, Kepler y Newton

4. De la Física Clásica a la Física Moderna

La Ciencia en la Era Industrial
La Ciencia en el Capitalismo
Einstein y la Teoría de la Relatividad

5. Las Revoluciones Científicas

Explicaciones de Kuhn y Lakatos
Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

Trabajo Final: Indagación y Análisis del Concepto de Universo

La investigadora asistió al curso de Historia de las Ciencias a partir de la sesión doce. Esta sesión le sirvió para hacer una observación detallada de la metodología usada en el transcurso de la asignatura, para conocer a los estudiantes, para seleccionar las parejas y

¹⁴ Este resumen no es objeto de investigación en este trabajo, aunque es un género discursivo que circula en el aula de esta clase y ayuda a integrar el sistema de géneros discursivos que hacen parte del ensayo argumentativo que es el texto objeto de análisis para nosotros aquí.

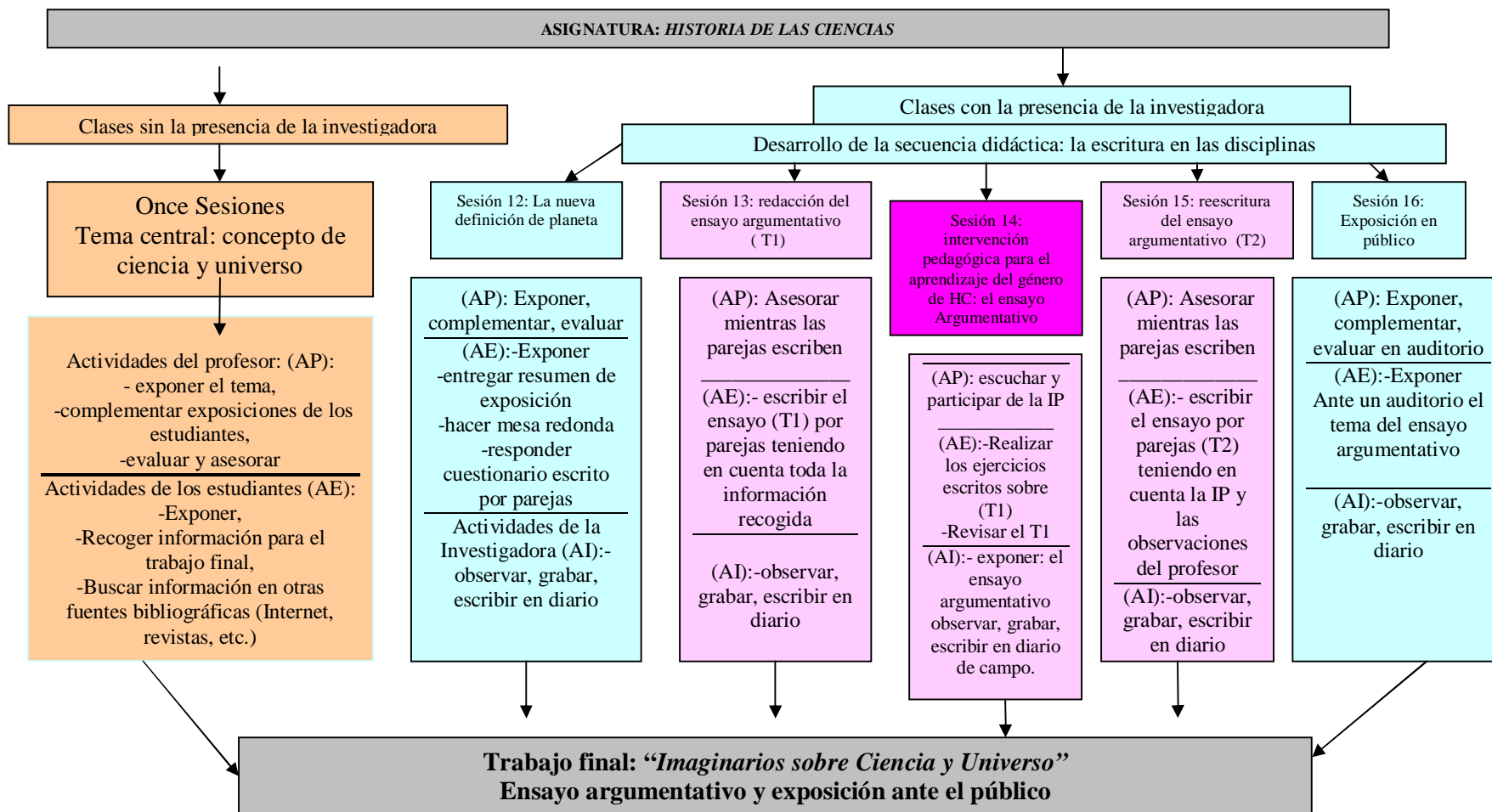
¹⁵ Los contenidos temáticos están en este mismo orden de presentación en el programa oficial del curso.

para replantear el diseño de la intervención pedagógica basado en el Modelo de secuencia didáctica que se desarrollaría durante las próximas sesiones.

El nivel sociocultural de los estudiantes de esta universidad y de los que asisten a esta asignatura es bajo y medio; provienen de varias regiones del sur-occidente colombiano, regiones que se han declarado zona roja y se caracterizan por ser azotadas por el conflicto armado que vive el país. La población de esta región es pluriétnica, ya que conviven varias comunidades indígenas, negras y mestizas, además se cuenta por lo menos, con la convivencia de tres lenguas precolombinas y del castellano. Las parejas de estudiantes seleccionadas para la grabación de las interacciones y para el seguimiento de la composición de los textos uno y dos son castellano hablantes y no pertenecen a ningún grupo de lengua indígena de la región. El grado de motivación está relacionado con la posibilidad de ser profesionales y obtener un reconocimiento social por ello, ya que en el futuro, ejercerán labores docentes en cualquier región de Colombia o labores de biólogos.

El siguiente cuadro No. 6 presenta un resumen sobre la descripción total del curso de Historia de la Ciencias, las clases sin la presencia de la investigadora y las clases con la presencia de la investigadora donde ésta desarrolló la intervención pedagógica basada en el modelo de secuencia didáctica: cinco sesiones: una (1) para integrarse la investigadora al curso, observar, conocer, preparar y concretar la realización de las entrevistas, tres (3) para el proceso de composición escrita que comprende antes de la IP, la IP y después de la IP y una (1) para la socialización o exposición final del ensayo argumentativo realizado por los estudiantes ante un público académico.

Cuadro No. 4 Resumen de la descripción total del curso de Historia de la Ciencias: clases sin la investigadora y clases donde se desarrolló la intervención pedagógica de la Investigadora



4.3 Secuencia didáctica (SD) para la enseñanza de un ensayo argumentativo en la clase de Historia de las Ciencias (HC).

La secuencia didáctica se diseñó de acuerdo con el programa oficial de la asignatura y la tarea solicitada por el profesor: escribir un ensayo argumentativo para socializarlo ante un público académico en la última sesión durante un evento destinado para tal fin. Se ha tenido como fundamento de base, el modelo de secuencia didáctica propuesto por Anna Camps adaptado a las necesidades del contexto y al curso del profesor que nos permitió hacer la intervención pedagógica. Según Camps (1994: 155) se trata de una unidad de enseñanza de la composición escrita con las siguientes características:

- 1) Se plantea como un proyecto de trabajo, con el objetivo de producir un texto que se desarrolla a lo largo de un período de tiempo determinado.
- 2) Este trabajo se enmarca dentro de una situación comunicativa que da sentido.
- 3) Se formulan unos objetivos definidos y explícitos para los alumnos. Estos objetivos constituirán los criterios de evaluación.
- 4) El desarrollo de una SD se divide en tres fases:
 - Preparación: se presenta el proyecto, los objetivos que se pretenden alcanzar y se identifican los conocimientos necesarios para llevar a cabo las tareas (contenidos, situación discursiva, etc.)
 - Producción: en ésta los alumnos escriben el texto. Las características de esta fase dependerán de la naturaleza de la actividad, de los objetivos definidos, etc., pero se tratará de poner en marcha, fundamentalmente, la interacción, para llevar a cabo la producción escrita.
 - Evaluación: basada en los objetivos planteados y de carácter formativo.
- 5) La secuencia requiere de una constante interacción entre los actores principales, así como de un encuentro entre lo oral y lo escrito. La lectura y el análisis de textos ofrecen modelos para llevar a cabo las tareas programadas.

Esta SD que hemos realizado para el desarrollo de la presente investigación comprende tres fases: La primera es la fase de preparación, la cual consistió en contactar con el

profesor de la asignatura, elaborar el proyecto con base en su aceptación e información sobre el curso, posteriormente asistir al aula de clase y observar todo lo que sucede allí, qué dicen los estudiantes, cómo interactúan, cuándo interviene el profesor y los estudiantes, cómo se organizan las parejas y cómo se desarrollan los sistemas de géneros discursivos, la disposición del aula y cómo se desarrollan las temáticas y demás situaciones académicas en relación con la composición escrita.

La solicitud para hacer la intervención pedagógica en un aula universitaria a fin de investigar sobre la escritura en las disciplinas, se realizó desde la ciudad de Barcelona, España a una institución universitaria de Colombia por vía electrónica. Así que una vez aceptada esta solicitud y concertada la cita con el profesor, la investigadora viajó para estar en el contexto de trabajo e iniciar el proceso investigativo. Este encuentro con el profesor, la recepción de la solicitud de la tarea y la asistencia al curso, permitió rediseñar, en términos de ajustar la intervención pedagógica de acuerdo con el género discursivo seleccionado por el profesor: el ensayo argumentativo.

El diseño de esta intervención pedagógica basado en la SD es un trabajo en equipo, en conjunto y de común acuerdo con el profesor de la asignatura y con los estudiantes como miembros de una comunidad discursiva. El diseño de la IP respeta la disposición y el desarrollo del curso tal y como el profesor lo ha planteado y hace sugerencias al profesor y a los estudiantes en cuanto al trabajo de composición escrita se refiere (estructura textual, conocimientos declarativos y procedimentales de la lengua en función de la coherencia y cohesión textual, tipos de argumentación y audiencia o destinatarios del escrito). Así, por ejemplo para este curso la investigadora propuso al profesor que los estudiantes realizaran un trabajo de reescritura, que tanto el trabajo de escritura como de reescritura fuera por parejas y que los estudiantes contaran con un auditorio o público distinto al profesor para la presentación del trabajo final de escritura.

En el diseño de la intervención pedagógica se observa el sistema de géneros discursivos que se producen en el aula de clase vinculados a la realización de la tarea de escritura como actividad central discursiva, se acogen las disposiciones del profesor de la asignatura sin intervenir en los contenidos temáticos de ésta y se participa en el proceso de escritura de la realización de la tarea con una IP que tiene como propósito posibilitar

el aprendizaje de los géneros académicos en el entorno universitario. Para mayor claridad esta propuesta de IP basada en una SD la podemos sintetizar así:

$$SD:=\{PA (TE) +PL(IP)\} \rightarrow AGPD$$

La secuencia didáctica (SD) es una estrategia pedagógica que se realiza en una comunidad discursiva académica en la que participan un profesor de la asignatura (PA) que solicita una tarea de escritura (TE) y un profesor de lengua (PL) que orienta la tarea de escritura mediante una intervención pedagógica (IP) para posibilitar en los estudiantes el aprendizaje de los géneros propios de las disciplina (AGPD).

Con la fase de la preparación se pretendió alcanzar dos propósitos: 1) Conocer el contexto, la población objeto de la investigación e integrarse con el profesor de la asignatura y con los estudiantes para que la presencia de la investigadora en la intervención pedagógica fuera aceptada ya que de todas formas una intervención implica una contradicción en el sistema de actividad humana. 2) Conocer y analizar el sistema de géneros discursivos observados en esta asignatura del entorno universitario a fin de puntualizar las temáticas y las actividades discursivas.

La segunda fase de la SD es la de producción, fundamentalmente es el proceso de composición del ensayo y comprende las sesiones: trece, donde los estudiantes escriben el texto uno, antes de la IP, la sesión catorce donde la investigadora expone el concepto y la estructura de un ensayo argumentativo, los temas específicos de este género textual, algunos ejercicios y actividades para lograr los objetivos, es decir realiza la IP, la sesión quince es la reescritura del ensayo y en la sesión dieciséis los estudiantes exponen al público el trabajo de escritura.

En esta fase de producción para la IP se tuvieron en cuenta: la tarea solicitada de manera detallada por el profesor, la entrevista realizada a los estudiantes, la entrevista realizada al profesor, las observaciones realizadas, la información teórica sobre la argumentación y la bibliografía sobre el ensayo argumentativo.

Esta fase de producción establece dos propósitos fundamentales: 1) estudiar los aciertos y las dificultades en las prácticas de escritura en la universidad como consecuencia de la Intervención en el proceso de escritura y en los textos finales en el curso de Historia de

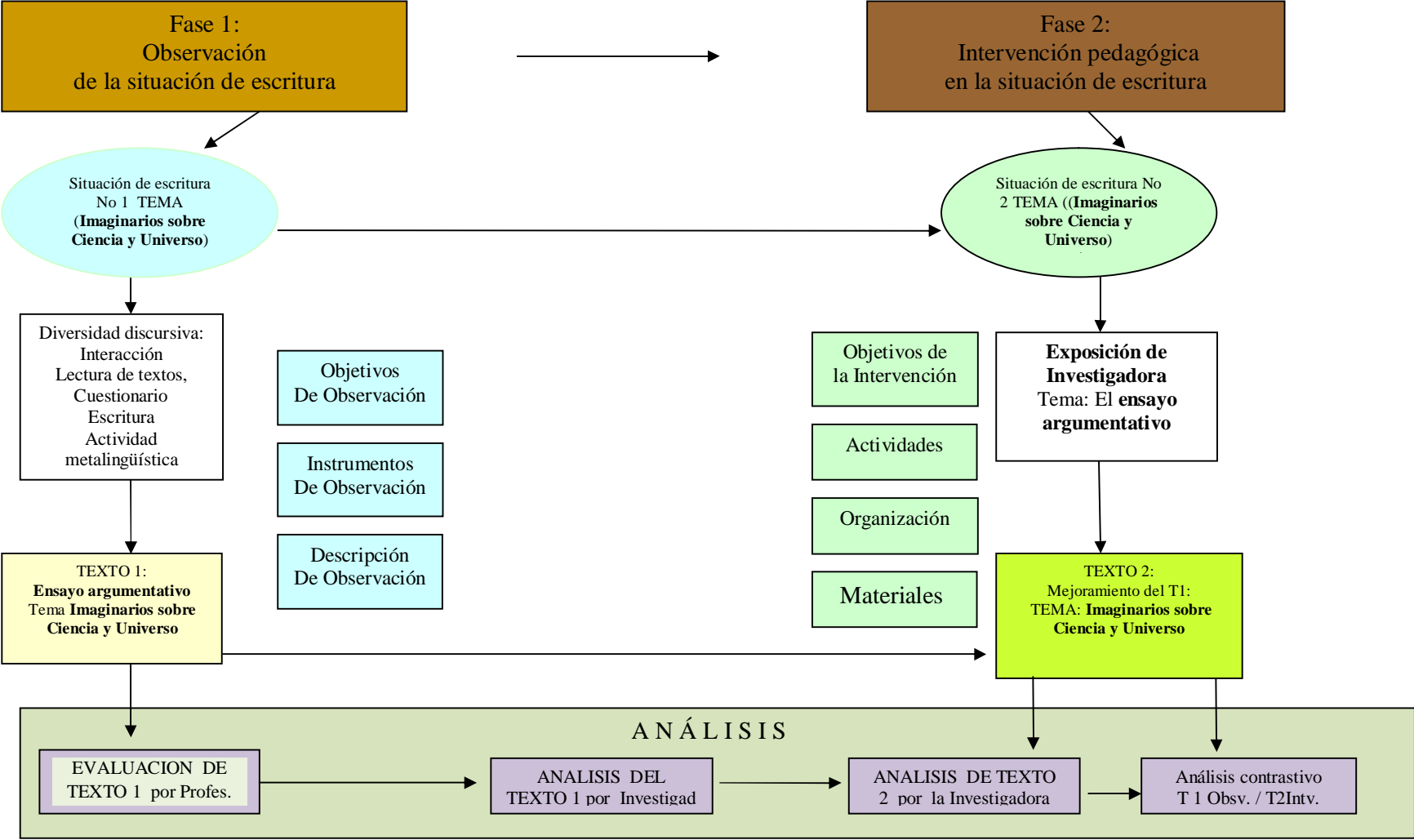
las Ciencias del entorno universitario y 2) conocer las concepciones de escritura de los estudiantes y cómo plasman los aprendizajes de la IP en la escritura del ensayo.

La tercera fase es la evaluación y es de carácter formativa, se hace en todo el proceso tanto en la elaboración como en la producción, además se hace efectiva en el análisis mismo de los textos y de los datos de la SD.

Toda la SD gira alrededor de la realización de tarea solicitada por el profesor: escribir un ensayo argumentativo sobre el concepto de Ciencia y Universo.

A continuación presentamos el cuadro No.5 que resume la propuesta de intervención pedagógica basada en el modelo de SD:

SECUENCIA DIDÁCTICA
 La actividad discursiva en la construcción del conocimiento en una situación de escritura en las disciplinas: los géneros académicos en la universidad.



4.3.1 Descripción de la tarea solicitada por el profesor.

Como la intervención pedagógica basada en el modelo de secuencia didáctica gira alrededor de la realización de tarea solicitada por el profesor, antes de hacer la descripción de cada una de las sesiones de la SD, es conveniente describir primero la tarea solicitada por el profesor.

El profesor de la signatura envió un archivo con la guía y las instrucciones para la realización de la tarea o trabajo final de curso por correo electrónico a los estudiantes y a la investigadora. En el siguiente cuadro aparece la tarea solicitada por el profesor:

Guía de trabajo de Imaginarios sobre Ciencia y Universo

*“1. Cada estudiante debe escoger dos personas por fuera de la universidad (preferiblemente una mayor a 40 años y otra menor a 10 años), quienes deberán realizar un **dibujo que represente la idea que tiene del Universo** y un **escrito donde explique qué entiende por Ciencia**. El dibujo se debe realizar en una hoja blanca, tamaño carta, preferiblemente con colores que usted deberá suministrar, y el texto deberá ir en otra hoja de las mismas características.*

2. Una vez tenga los dos dibujos y los dos escritos, debe observar los dibujos y compararlos con las diferentes concepciones de universo y la concepción de ciencia que se ha abordado en el curso: ¿Los dibujos, a qué idea de universo de las que se han visto se parece? ¿Por qué cree que esta persona tiene esta idea del Universo? ¿Qué idea de Ciencia tienen las personas consultadas? ¿Qué diferencia y similitudes tienen estas ideas con las concepciones de ciencia que se han visto en el curso? Con la reflexión que hagan en grupo en torno a estas preguntas, deberán solicitar una reunión de asesoría.

*3. La reflexión sobre esta actividad deberá presentarla en un **ensayo argumentativo de mínimo 1000 palabras en parejas** que deben enviar al correo electrónico del profesor hasta el **28 de julio**, indicando nombres completos y unidad temática.*

*4. Una vez calificado este texto recibirán un taller de composición escrita el **4 de agosto**, con base en el cual deberán **volver a presentar el escrito en parejas**, esta vez, aplicando lo aprendido en el taller. La fecha de presentación de este segundo escrito será el **11 de agosto**. Para quienes presenten **los dos dibujos y los dos escritos en archivo digital** (los dibujos como*

archivos de imagen .jpg, .png u otro, y los escritos en archivos de texto sin formato .txt), tendrán un punto de participación por el dibujo y el escrito de cada persona consultada. Los dibujos se recibirán preferiblemente por correo electrónico, pero si tienen dificultad por el tamaño de los archivos de imagen, los pueden traer en CD (el cual se les devolverá tan pronto se copien los archivos) o en memoria USB.

*5. Finalmente, la **sustentación oral** del análisis de cada uno de los grupos se realizará en un evento organizado de forma conjunta con otros colegas y estudiantes de Licenciatura de la Universidad, en la **segunda semana de agosto.**”*

El profesor explicó que la realización de la tarea comprende dos partes: 1) la redacción de un ensayo argumentativo con la temática de ciencia y universo usando toda la información vista en clase, los dibujos de los informantes y los conceptos de estos sobre ciencia y universo y 2) la exposición de este mismo tema ante un auditorio con la presencia de profesores y estudiantes del entorno universitario.

La tarea solicitada por el profesor tiene como objetivo general “*observar los dibujos y compararlos con las diferentes concepciones de universo y la concepción de ciencia que se ha abordado en el curso, teniendo en cuenta las siguientes preguntas: ¿Los dibujos, a qué idea de universo de las que se han visto se parece? ¿Por qué cree que esta persona tiene esta idea del Universo? ¿Qué idea de Ciencia tienen las personas consultadas? ¿Qué diferencia y similitudes tienen estas ideas con las concepciones de ciencia que se han visto en el curso?*”¹⁶ De aquí se puede inferir que el profesor propone a los estudiantes que analicen el concepto de universo y ciencia que tienen en la actualidad las personas y la evolución de estas concepciones que ha tenido el ser humano. Entre los objetivos específicos tenemos: 1) que los estudiantes relacionen de manera comparativa los conceptos que tienen personas de dos generaciones distintas en la actualidad a fin de estudiar la evolución de los conceptos de universo y ciencia y 2) que los estudiantes conozcan en detalle las diferentes concepciones teóricas que fundamentan los conceptos de universo y ciencia.

En cada una de las sesiones de la asignatura de Historia de las Ciencias las actividades discursivas que se realizaron y la información obtenida estuvieron encaminadas a la realización de la tarea.

¹⁶ Programa oficial y guía de la tarea

4.3.2 Descripción de cada una de las sesiones de la SD.

La sesión No 12: *La nueva definición de planeta.*

En esta sesión se inició la SD como tal ya que a partir de esta clase es que la investigadora ingresa al curso de Historia de las Ciencias. Los propósitos particulares de asistir a esta sesión para llevar a cabo el proceso de investigación fueron dos: 1) observar el contexto particular de la asignatura y 2) seleccionar los grupos o parejas de estudiantes que hicieron la composición escrita, punto central de este trabajo investigativo.

La selección de las parejas de estudiantes se realizó junto con el profesor de la asignatura. El profesor al iniciar el curso de Historia de las Ciencias explicó a los estudiantes que a partir de la clase No 12 los acompañaría una investigadora para observar la clase, entrevistar a algunos estudiantes sobre la escritura del trabajo final y para orientar un taller de escritura en la clase No 14, ya que con este taller, ellos mejorarían la redacción del ensayo que era parte de la evaluación final. Ya más tarde se precisó que el taller sería sobre el ensayo argumentativo. Hay que resaltar que el profesor de la asignatura y los estudiantes denominan “Taller” a la intervención pedagógica.

El trabajo de observación de esta sesión No 12 permitió ver cómo era la clase, la disposición del espacio, el contexto, la población y en general, ver cómo era el proceso de escritura en esta aula y así poder orientar la composición escrita en la intervención pedagógica sobre el ensayo argumentativo, al mismo tiempo que se estudiaba la manera cómo se realizarían las entrevistas a las parejas de estudiantes seleccionados.

El tema central de esta sesión fue *La nueva definición de planeta*, en ella se continuó con la rutina metodológica que se había empleado en las once sesiones anteriores. Durante esta sesión se desarrollaron varias actividades en el siguiente orden:

- La presentación de la investigadora por parte del profesor ante los estudiantes: El docente titular de la asignatura expuso brevemente el currículo de la investigadora, recordó a los estudiantes que desde el inicio de la clase había comentado la presencia de una profesora investigadora para dar un “taller de escritura”, habló de los posibles aportes de la investigación

a la clase y a la universidad y el número de veces que estaría presente la investigadora, así mismo planteó a los estudiantes la posibilidad de seleccionar seis parejas de voluntarios para trabajar con la investigadora.

- La exposición de un grupo de cinco estudiantes sobre el tema “La nueva definición de planeta”: cada uno de los estudiantes expuso con ejemplos tomados de enciclopedias las nuevas concepciones sobre la palabra “planeta” desde el punto de vista científico.
- La complementación de la exposición: el profesor complementó la exposición de los estudiantes con una intervención teórica sobre el tema de la definición de planeta.
- La mesa redonda: Una vez expuesto el tema, los estudiantes y el profesor trabajaron con la modalidad de mesa redonda, siete estudiantes hicieron preguntas a los expositores y al profesor sobre el tema de la exposición oral, las cuales fueron respondidas en su totalidad por los expositores y complementadas por el docente.
- El resumen de la exposición: Los estudiantes expositores entregaron un resumen escrito de la exposición oral que habían redactado previamente en su casa.
- El cuestionario: Después de terminadas las dos primeras horas, hubo un breve descanso y los estudiantes pasaron al salón 208. En éste, el profesor entregó una prueba escrita que constaba de un cuestionario de cinco preguntas sobre las temáticas anteriores. El cuestionario fue respondido de forma escrita y por parejas. El cuestionario fue el siguiente:

Cuestionario

- 1. ¿Cuáles fueron los problemas centrales sobre los que trabajaron los filósofos naturales y en qué se diferenciaban con los sofistas en la antigua Grecia?*
- 2. ¿Qué características tenía la idea de cosmos que predominó en la Antigua Grecia? ¿Quiénes fueron los principales exponentes y qué aportes realizaron? Realice un dibujo que represente esta concepción de cosmos.*
- 3. ¿Cómo cambia la idea de Copérnico a Newton? ¿Qué problemas dejó sin resolver la idea de universo de Newton?*

4. ¿Qué buscaban los alquimistas y cómo lo hacían? ¿Cuál fue el aporte de los Alquimistas a la Química como disciplina científica?

5. ¿Cómo la ley de la conservación de la Masa de Lavoisier descarta la existencia del flogisto y por qué esto no cambia la estructura central de la Teoría del Flogisto?

¿Cuáles son los principales aportes de Lavoisier a la Química Moderna?

Los datos descritos en este apartado fueron tomados en el proceso de observación de la investigadora y consignados en el diario de campo. A Continuación presentamos un resumen de las actividades realizadas en esta sesión 12 de la SD:

Resumen de la clase No 12

Sesión No 12. Clase de Historia de las Ciencias			
Número de asistentes: 40 estudiantes, el profesor y la investigadora.			
Tema: <i>La nueva definición de planeta.</i>			
Objetivos de la clase	Objetivos de la investigación	Actividades desarrolladas entre los estudiantes y el profesor de la asignatura	Materiales
1. Estudiar las nuevas concepciones sobre la palabra “planeta” desde el punto de vista científico.	1. Observar el contexto particular de la asignatura. 2. Seleccionar los grupos o parejas de estudiantes para realizar el trabajo de composición escrita.	1. La presentación de la investigadora por parte del profesor ante los estudiantes. 2. La exposición de un grupo de cinco estudiantes sobre el tema de <i>La nueva definición de planeta.</i> 3. La complementación de la exposición por parte del profesor de la asignatura. 4. La mesa redonda desarrollada por los expositores y estudiantes con la dirección del profesor. 5. El resumen de la exposición realizado por los expositores y entregado al profesor. 6. El cuestionario escrito entregado por el profesor para evaluar a los estudiantes.	Textos escritos para el desarrollo de la clase: -El resumen de la exposición. -El cuestionario escrito. -Los textos del tema de la exposición. Textos de consulta.

La sesión No 13: La realización de la tarea: *La escritura del ensayo argumentativo*
Texto 1 (T1)

La actividad central de esta sesión fue escribir el ensayo argumentativo usando los contenidos teóricos recibidos a lo largo del curso, la información consultada, las entrevistas a los informantes y los dibujos que éstos hicieron sobre el concepto de ciencia y universo para hacer la tarea solicitada por el profesor.

A esta sesión sólo asistieron las seis parejas seleccionadas para esta investigación. Se destinó un salón distinto al aula al que comúnmente asistían los estudiantes para recibir las clases. Estos estudiantes estaban conscientes de que en el proceso de redacción del ensayo en el aula de clase contarían con la presencia del profesor, de la investigadora y de una grabadora tipo Mp3, muy pequeña, sobre la mesa de trabajo para grabar la interacción mientras se realizaba la actividad de escritura. Por fallas técnicas en las grabadoras no se pudieron hacer las grabaciones de los grupos 5 y 6, no obstante se conservan las copias del Texto 1 y los demás datos recogidos.

Con el propósito de que los estudiantes estuvieran habituados a los instrumentos de investigación y a la investigadora misma, ésta tuvo tres encuentros previos a la grabación, uno el día de la presentación; otro, en una asesoría extraclase que el profesor dio a los estudiantes y un tercer encuentro el día de la entrevista antes de IP. Los demás estudiantes este mismo día entregaron, por vía electrónica, el trabajo con los requerimientos que el profesor había formulado, sin necesidad de asistir al aula universitaria.

El tiempo asignado para la composición escrita del ensayo fue de cuatro horas para cada una de las seis parejas de estudiantes. Ellos usaron los siguientes elementos discursivos:

- El texto de la solicitud de la tarea por el profesor de la asignatura.
- Los dibujos sobre el concepto de ciencia y universo realizados por los informantes (uno mayor de 40 años y uno menor de 10 años de edad).
- Los escritos de los informantes explicando cuál es su concepto sobre ciencia y universo.

- Los apuntes de clase: la información teórica suministrada por el profesor y por las exposiciones de los compañeros sobre el contenido temático de la asignatura.
- La información de los libros de texto consultada por los estudiantes.
- La información encontrada en Internet sobre el tema de Ciencia y Universo.

Resumen de la clase No 13

Sesión No 13. Clase de Historia de las Ciencias			
Número de asistentes: 12 estudiantes, el profesor y la investigadora.			
Tema: Escribir el ensayo <i>Imaginarios sobre Ciencia y Universo</i> .			
Objetivos de la clase	Objetivos de la investigación	Actividades desarrolladas por los estudiantes	Materiales
1. Que los estudiantes revisen y analicen la información de cada una de las sesiones a fin de responder a la tarea solicitada por el profesor como trabajo del curso: un ensayo argumentativo con la temática central: <i>“Imaginarios sobre Ciencia y Universo”</i> .	1. Observar el contexto particular de la asignatura. 2. Grabar las interacciones verbales de los grupos o parejas de estudiantes seleccionados para realizar el trabajo de composición escrita a fin de obtener los datos para un posterior análisis. 3. Observar el proceso de escritura del ensayo argumentativo y la circulación de los diferentes géneros del sistema de actividad discursiva. 4. Conocer las concepciones que tienen los estudiantes sobre la escritura del ensayo plasmadas en el T1.	1. La redacción del ensayo argumentativo Texto 1 (T1). 2. Interacción verbal de los estudiantes mientras escriben. 3. Revisión de la información y uso de los diferentes sistemas de géneros de la clase de HC.	-Contenidos teóricos recibidos a lo largo del curso. -Información consultada. -Entrevistas a los informantes. -Dibujos de los informantes sobre el concepto de ciencia y universo. -Textos de consulta. Instrumentos de grabación: Seis grabadoras tipo Mp3.

Sesión No.14: La intervención pedagógica: *El ensayo argumentativo*

A esta clase asistieron todos los estudiantes que regularmente lo hacen, en total cuarenta (40). El tiempo asignado para la intervención pedagógica fue de dos horas en el horario de 2p.m a 4p.m. Durante este tiempo se hizo la exposición del tema el ensayo argumentativo explicando brevemente cada tema y realizando ejercicios para mejorar la redacción del ensayo argumentativo: (T1).

Una vez aceptada la solicitud de hacer la intervención pedagógica en la asignatura de Historia de las Ciencias por parte del profesor titular de la clase, se procedió a diseñar la intervención pedagógica con la asesoría de las tutoras de este proyecto de investigación. Se tuvieron en cuenta los siguientes aspectos:

- La tarea solicitada por el profesor.
- La asignatura en el ámbito universitario.
- La modalidad de trabajo: por parejas
- El tema del trabajo escrito: Concepto de Ciencia y Universo.
- El género discursivo solicitado por el profesor para la realización de la tarea: El ensayo argumentativo.

El tema de exposición se realizó de manera oral y con soporte de “Power point”, los ejercicios que los estudiantes desarrollaron en la clase se diseñaron en formato “Word” en el ordenador y se fotocopiaron en folios para que cada estudiante contara con este material a la hora de realizarlos. De la bibliografía consultada se seleccionó un ensayo argumentativo muy breve, titulado *¿La pena de muerte, el castigo más justo?*¹⁷. Este sirvió como texto modelo o texto guía a fin de leer, revisar las características y la estructura de un ensayo argumentativo y para realizar los ejercicios uno y dos de la intervención pedagógica.

Con el propósito de interactuar con los estudiantes, resolver sus dudas y ejemplificar la parte teórica de la exposición, se realizaron los siguientes ejercicios en breves minutos:

Ejercicio No 1

Lectura de un ensayo: *¿“La pena de muerte, el castigo más justo?”* Páginas 27- 30.

- Identificar la tesis.

- ¿Cómo está organizada la argumentación?

¹⁷ El texto completo del ensayo guía está en los Anexos de este trabajo de investigación junto con la bibliografía sobre el ensayo argumentativo.

Ejercicio No 2

Ejemplos tomados de DÍAZ RODRIGUEZ, Álvaro. (2002) *La argumentación escrita*. Antioquia (Colombia): Universidad de Antioquia.

Según su propósito las tesis se pueden clasificar en cuatro grandes grupos: Tesis que evalúan, tesis que explican, tesis que presagian resultados, tesis que sugieren. Identifique las siguientes tesis:

1. “El aborto debería ser legalizado para casos de violaciones”.
2. “La brevedad del cuento y su aparente simplicidad, que lo hacen tan atractivo para los aprendices, son también su perdición”.
3. “Antes de contraer matrimonio las parejas deberían vivir juntas algún tiempo para conocerse mejor”.
4. “Libertad y progreso, libertad y poder, libertad y estabilidad, libertad y justicia, libertad y gobernabilidad son valores contrapuestos”.
5. “Mientras haya demanda para los mercados de la cocaína, cualquier esfuerzo del gobierno para combatir el negocio ilícito del narcotráfico será una pérdida de tiempo, de dinero y de vidas”.
6. “Un análisis de la violencia juvenil no puede encararse solamente con un criterio reduccionista de lo económico”.

Es necesario anotar que es un tema muy amplio y que el tiempo de exposición concedido fue breve. Aquí presentamos de manera sucinta los siguientes temas desarrollados en la IP:

a) La teoría de la argumentación:

- *El propósito de la argumentación: El principal propósito de una argumentación es convencer, lo cual puede obedecer a necesidades como: influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio, disuadir a quienes se muestran opuestos a un punto de vista, minimizar la hostilidad hacia una determinada tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista que no se comparten.*
- *A quien va dirigida la argumentación: El auditorio, concepto de auditorio.*
- *Diferencias entre argumentar y demostrar de acuerdo con el auditorio o*

interlocutor.

b) El género discursivo de ensayo argumentativo: El ensayo surge de una necesidad, de una situación problemática, cuando su autor decide ofrecer una interpretación de un hecho o situación y de la relación que éste guarda con otros hechos

- La tesis de un ensayo: Todo texto argumentativo se estructura alrededor de una TESIS.

-Concepto de tesis: es un contenido proposicional expreso o implícito que resume el propósito central de todo el texto y que no es evidente por sí misma. Hay que sustentarla. Tiene un tema y un comentario.

-Tipos de tesis: Tesis que evalúan: expresan una valoración, una actitud positiva o negativa acerca de algo. Tesis que explican: se explica por qué ocurrió algo, por qué algo es como es, o lo que significa. Tesis que presagian resultados: se predice determinado resultado como consecuencia de algo que para el escritor resulta lógico y Tesis que sugieren: se expresan opiniones con las que se sugiere o se previene una determinada actitud o forma de acción.

c) Organización retórica del ensayo: introducción, cuerpo y conclusión.

-La introducción: cumple dos funciones: 1) despertar la curiosidad e interés en lector y 2) sugerir la posición o tesis que se adoptará acerca del tema.

-Procedimientos retóricos para iniciar ensayos: referirse a los antecedentes del tema, expresar directamente la tesis que se va a defender, resumir una opinión que va a ser objeto de una refutación, ubicar el tema en su contexto histórico, explicar o definir algún concepto clave para el desarrollo del ensayo, con una anécdota, aforismo, frase célebre o proverbio, con una pregunta retórica cuya respuesta tiene que ver con la tesis, y con una comparación.

- El cuerpo o desarrollo del ensayo está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. En cada uno de ellos se aborda algún aspecto diferente de la tesis y se organizan siguiendo un orden lógico, cronológico, espacial, de importancia, de intensidad, de causa-efecto o viceversa.

- *La conclusión: Cuando son ensayos cortos, una sola frase puede servir, los extensos pueden requerir de uno o más párrafos conclusivos. Las siguientes son las posibilidades retóricas más usadas: Expresar una conclusión coherente con lo sustentado, Parafrasear la tesis, Sugerir una solución, una actitud o una línea de acción, Presagiar un resultado, Mediante una reflexión, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía.*

-*Coherencia y cohesión del escrito: en cada una de las partes que componen un ensayo argumentativo se pueden usar conectivos que expresen inicio, continuidad o finalización.*

d) La estructura de un argumento: La sustentación de una tesis está conformada por una cadena de argumentos. Cada uno a su vez, está conformado por una serie de premisas que sustentan una conclusión o punto de vista.

- *El punto de vista: Es su idea central, se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo. Estas preguntas responden a un punto de vista: ¿Cuál es la opinión que defiende el autor en su argumento?, ¿De qué cosa nos pretende persuadir?, ¿Qué es lo que el autor desea demostrar?, ¿Cuál es la conclusión que el autor ha sacado sobre el tópico en discusión?*

- *La fundamentación: está conformada por las razones que sustentan o justifican el punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Justificación o Fundamentación de un argumento responde a las siguientes preguntas: ¿Qué lo motiva a pensar así?, ¿Qué razones tiene a favor de esa posición?, ¿En qué apoya su apreciación?, ¿Qué experiencias le permiten ilustrar su posición?*

- *Falacias argumentativas.*¹⁸

¹⁸ La bibliografía de donde se tomaron los temas para la IP está expuesta en el apartado de bibliografía y en los anexos donde se presenta el extenso del texto guía del ensayo argumentativo.

Los estudiantes leyeron junto con la investigadora el ensayo guía y desarrollaron los ejercicios uno y dos, mientras que el ejercicio tres se dejó para la siguiente sesión.

Resumen de la clase No 14.

Sesión No 14. Clase de Historia de las Ciencias: intervención pedagógica.			
Número de asistentes: 40 estudiantes, el profesor y la investigadora. Tiempo asignado: 2 horas.			
Tema: El ensayo argumentativo.			
Objetivos de la clase	Objetivos de la investigación	Actividades de los estudiantes y de la Investigadora en su rol docente.	Materiales
<p>1. Estudiar la composición escrita del ensayo argumentativo y los propósitos de este tipo de género académico.</p> <p>2. Reconocer la estructura de un ensayo argumentativo a fin de revisar el T1 escrito por los estudiantes y mejorar el proceso de escritura</p>	<p>1. Estudiar las concepciones de escritura de los estudiantes sobre la escritura del género discursivo propio de las disciplinas en entornos universitarios.</p> <p>2. Revisar en la implementación de la intervención pedagógica los aciertos y las dificultades en la aplicación durante los procesos de escritura en una disciplina universitaria.</p>	<p>1. Exposición del tema por parte de la investigadora.</p> <p>2. Ejercicios prácticos para que los estudiantes aplicaran la teoría expuesta en la IP.</p>	<p>1. Exposición de la investigadora en "Power point".</p> <p>2. Libros de texto.</p> <p>3. El ensayo (T1) escrito por los estudiantes.</p> <p>4. Un ensayo argumentativo como texto guía donde se practicaron algunos ejercicios.</p>

Sesión No 15: Reescritura del Ensayo: *Texto 2 (T2)*.

Esta sesión se centró en la reescritura del Texto dos (T2). Ésta tiene como objetivo revisar el texto uno y reescribirlo teniendo en cuenta las observaciones del profesor y la IP. Es necesario resaltar que el profesor entregó el T1 ya evaluado a las parejas de estudiantes con la calificación y las observaciones respectivas para que éstas corrigieran y reescribieran dando lugar a lo que denominamos T2, atendiendo a las observaciones, y a la intervención pedagógica realizada por la investigadora en la sesión

anterior. El profesor explicó a cada uno de los grupos cómo debían corregir y atender a las observaciones planteadas por él en el mismo folio en que escribieron el T1, esta explicación quedó registrada en la grabadora Mp3; además, el profesor expresó a los estudiantes que durante una hora podrían discutir mientras eran grabados, pero que la reescritura del ensayo argumentativo la podrían hacer en sus casas más tranquilos sin la presión del tiempo, ni del número de palabras (mínimo mil).

El ejercicio No 3 que es la reescritura del ensayo argumentativo (T1) se dejó para esta sesión y para el grupo de las seis parejas seleccionadas. A esta clase se presentaron sólo tres parejas de las seis seleccionadas: grupo 2, 5 y 4, las cuales se grabaron en la Mp3 como se había programado; los demás grupos 1, 3 y 6 quedaron conformados por un solo integrante, ya que los otros desertaron.

Ejercicio No 3 de la IP.

- Realice una planeación del ensayo argumentativo que escribió en la clase anterior.
- Reescriba su ensayo argumentativo teniendo en cuenta los aportes de esta intervención pedagógica y los puntos evaluados por el profesor.

En el proceso de reescritura del texto, hubo varias actividades discursivas que se vincularon a esta situación de escritura:

- Las observaciones escritas y orales del profesor.
- Los apuntes de la intervención pedagógica.
- El ensayo argumentativo (T1).
- Los dibujos realizados por los informantes.
- Escritos de los informantes explicando qué entienden por ciencia y universo.
- La información de los libros consultados.
- Las exposiciones de los compañeros.

Resumen de la clase No 15.

Sesión No 15. Clase de Historia de las Ciencias.			
Número de asistentes: 6 estudiantes, el profesor y la investigadora.			
Tema: Escritura del texto 2: <i>“Imaginario sobre Ciencia y Universo”</i> .			
Objetivos de la clase	Objetivos de la investigación	Actividades de los estudiantes	Materiales
1. Revisar el ensayo argumentativo sobre el concepto de ciencia y universo a fin de hacer la tarea solicitada por el profesor. 2. Aplicar en la redacción de los textos, los conceptos expuestos por la investigadora en la intervención pedagógica. 3. Corregir el texto de acuerdo con las observaciones realizadas por el profesor.	1. Observar el contexto particular de la asignatura y observar el proceso de reescritura del ensayo argumentativo. 2. Grabar las interacciones verbales de los grupos o parejas de estudiantes seleccionados mientras escriben, para analizar los datos y lograr los objetivos propuestos en esta investigación. 3. Analizar los aportes y las dificultades en la aplicación de la IP. 4. Estudiar las concepciones de escritura de los estudiantes en la forma de plasmar el género propio de la disciplina.	1. La redacción del ensayo argumentativo Texto 2 (T2). 2. Interacción verbal de los estudiantes mientras escriben.	-Contenidos teóricos recibidos a lo largo del curso. -Información consultada. -Entrevistas a los informantes. -Dibujos de los informantes sobre el concepto de ciencia y universo. -Textos de consulta. -Observaciones del profesor. -intervención pedagógica de la investigadora. Instrumentos de grabación: Tres grabadoras tipo Mp3.

Sesión No 16: *Presentación en público del trabajo final.*

La culminación de la tarea solicitada por el profesor desde el inicio del curso fue la exposición del trabajo final en un auditorio con la presencia de compañeros y profesores de otros programas, para tal fin el profesor destinó la clase No 16. Una vez evaluado el texto uno (T1) y después de haber sido reescrito por los estudiantes (T2), el profesor reorganizó los grupos, se formaron ocho, compuesto cada uno, por cinco estudiantes. En el interior de los nuevos grupos, los estudiantes seleccionaron al expositor y la información que presentarían al público en diapositivas mediante formato de “Power point”. Los estudiantes escogieron a uno o dos expositores por grupo. Cada expositor en representación de sus grupos, expuso la tesis de sus ensayos y las ilustró con los dibujos y los ejemplos de los informantes a fin de convencer al público asistente de las ideas expuestas y plasmadas en los ensayos argumentativos.

A la exposición del ensayo asistieron en total tres profesores, la investigadora y 112 estudiantes. Para asistir a este evento programado por el profesor de la asignatura los asistentes previamente rellenaron sus datos en una ficha diseñada para la inscripción.

También se permitió a los asistentes realizar la inscripción al evento minutos antes de las exposiciones.

Los sistemas de géneros que se vincularon a la actividad discursiva de la exposición oral del ensayo argumentativo ante un auditorio fueron los siguientes:

- El texto argumentativo reescrito (T2).
- Las diapositivas en formato de “Power point” con los dibujos de los informantes.
- Los Escritos de los informantes explicando el concepto de ciencia y universo.

Resumen de la clase No 16.

Sesión No 16. Clase de Historia de las Ciencias.			
Número de asistentes: 116 entre estudiantes, profesores e investigadora.			
Tema: Exposición del trabajo final: <i>“Imaginarios sobre Ciencia y Universo”</i> .			
Tiempo asignado: 5 horas.			
Objetivos de la clase	Objetivos de la investigación	Actividades	Materiales
1. Exponer el concepto de ciencia y universo analizado en la escritura del ensayo. 2. Defender los puntos de vista que tienen los exponentes sobre el concepto de ciencia y universo en un público ante un auditorio universitario.	1. Observar el proceso de exposición y los cambios en la reescritura del ensayo argumentativo. 2. Conocer la viabilidad de la IP en la enseñanza de los géneros académicos insertos en los aprendizajes de contenidos disciplinares.	1. La exposición ante un público académico. 2. Interacción verbal de los estudiantes mediante el debate de las ideas.	-Contenidos teóricos recibidos a lo largo del curso. -Información consultada. -Entrevistas a los informantes. -Dibujos de los informantes sobre el concepto de ciencia y universo. -Textos de consulta. -Observaciones del profesor. -intervención pedagógica de la investigadora. -Texto 2.

Los datos descritos y recogidos en el trabajo de campo son los que constituyen los insumos para el análisis de la propuesta de intervención pedagógica diseñada en el modelo de secuencia didáctica. El análisis de las entrevistas antes y después de la IP se realiza en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO V. ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS

Este capítulo está dedicado al análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes antes y después de la intervención pedagógica. Se seleccionaron dos pares de entrevistas, las demás se descartaron por fallas técnicas. Los datos que han sido escogidos para el análisis se encuentran en el apartado de Anexos donde se pueden consultar. Los criterios para el análisis los presentamos a continuación.

5.1 Criterios para el análisis de las entrevistas

Para analizar las entrevistas e interacciones tendremos en cuenta algunos elementos básicos propuestos por autores como Deprèz (1993, 1986) y usados por el departamento de DLL de la UB y por investigadores como Palou (2008)¹⁹.

Es importante resaltar que el marco teórico en el que se enmarca la propuesta investigativa de Palou es la etnografía y tiene en cuenta aportaciones hechas desde otros campos del conocimiento como la sociología y la lingüística, la fenomenología y la visión hermenéutica que considera que no hay una única lectura, que la realidad siempre es abierta a una pluralidad de interpretaciones, en términos de Palou (2008) entre el lector y el texto no hay una verdad absoluta que hay que desenmascarar, sino una interpretación situada del contexto.

En este tipo de análisis se trata de tomar la palabra como fuente esencial de análisis para llegar al significado. Este análisis propuesto tiene dos grandes elementos:

- a. La construcción de la referencia o la materialización de la entrevista: ésta responde a los temas planteados por el entrevistador y a la selección posterior que se hará de los datos discursivos.

¹⁹ Los criterios para el análisis de las interacciones fueron tomados del libro: *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*". de Palou, J. y adaptadas a las necesidades de análisis que requerimos para esta investigación.

- b. La posición de la persona entrevistada en relación con la referencia que se reconstruye a partir de tres hechos.
- El semántico: el análisis distributivo de los contextos permite relacionar los temas asociados de los cuales surgen los campos semánticos.
- La posición del sujeto la podemos detectar a partir del análisis del uso de los pronombres y su posición en el tiempo y en el espacio.
- La valoración de la referencia que se manifiesta a través de los juicios y de las opiniones del sujeto enunciador. (Palou, 2008:133)

En el análisis de las entrevistas y de las interacciones de las parejas de estudiantes mientras realizan la escritura del ensayo solicitado por el profesor se tendrán en cuenta estos elementos sintetizados por Palou (2008) que son los siguientes:

1. Localización de las secuencias: Una vez transcritas todas las interacciones verbales, se procedió a leerlas y releerlas a fin de detectar las secuencias. Las secuencias son unidades de análisis más pequeñas que componen una interacción. Lo que permite distinguir una secuencia de otra es básicamente el tema que trata. Este puede haber surgido de la pregunta que realiza la entrevistadora. El tema resaltado se ha explicitado antes de iniciar el análisis interpretativo de la secuencia.
2. Análisis interpretativo de la secuencia: Una vez establecidas las diferentes secuencias y apuntado el tema que las justifica, se transcribe cada uno de los turnos enumerados por orden de emisión y frente a cada turno se hace el análisis interpretativo teniendo en cuenta cómo lo dicen y el contexto de emisión Hymes (1971), en lo posible, sin dar nada por sobreentendido, centrándose en diferentes unidades informativas que pueden coincidir con los enunciados Ducrot (1986). En este sentido se han revisado diferentes unidades lingüísticas de cohesión que dan unidad y coherencia a la secuencia: La relación entre los enunciados, marcadores y conectores propios de los discursos orales: bueno (marcador de transición o iniciativo), a ver (marcador iniciativo), pero (conector contrastivo), y (conector copulativo) porque (conector de causa).
3. Análisis focalizado de la secuencia: Se tienen en cuenta *las palabras clave* o palabras cuyo contenido semántico tiene relación o justifica esta investigación, es decir, las concepciones que tienen los estudiantes de la escritura, las concepciones y los

aprendizajes del género discursivo propio de la clase donde se ha realizado la secuencia didáctica: (escritura, ensayo, argumentación, etc.) asimismo la frecuencia de aparición y la función gramatical que ocupa en el enunciado. También se han tenido en cuenta las palabras que acompañan a las palabras clave, las asociaciones semánticas y las oposiciones que establecen, que es lo que se denomina *Constelaciones*. *La conducta discursiva* se refiere a los elementos discursivos más destacados de la secuencia, bien argumentativos, explicativos, expositivos, narrativos, descriptivos, etc. Palou (2008). Asimismo se ha tenido en cuenta la posición de la persona respecto al tema, es decir, las personas siempre dejan marcas de su presencia en el mensaje, discursos con pretensiones de objetividad y de subjetividad, definiciones personales donde se hace explícita la visión sobre el tema en cuestión de los participantes de la interacción, o sea, la presencia del sujeto en el lenguaje con respecto a su interlocutor y a sus propios enunciados o *Modalización* según Ducrot (1982). Estos, según el CVC del Instituto Cervantes (2009) pueden ser: prosódicos (como la entonación o las pausas); morfológicos (como el modo subjuntivo, indicativo, etc.); sintácticos (formas de focalización, impersonalización, etc.); léxicos (adjetivos como *deseable*, *cierto*, etc.); textuales (marcadores como *francamente*); meta-enunciativos, es decir, muestran la actitud con la que el hablante se presenta a sí mismo en el texto (*si puedo decir, de algún modo*); tipográficos (como las comillas). También se han incluido el uso de pronombres y locuciones. Se han tenido en cuenta *el antes* y *el después*, es decir, la situación del entrevistado frente al tiempo y en relación con los temas que justifican esta investigación, por ejemplo, antes de ingresar a la actual comunidad discursiva (la universitaria), antes de escribir el ensayo, después de escribir, etc. Y *los dilemas*, es decir los enunciados que no coinciden entre lo que se declara y las creencias que se tienen Perelman y O. Tyteca (1989).

4. Mapa conceptual: este representa de manera visual y jerárquica los conceptos más representativos y destacados en el análisis de la entrevista, se procura que el esquema favorezca la comprensión de la información.

5. Síntesis: Una vez analizadas todas las secuencias y el mapa conceptual se hace una síntesis en la cual se da una visión de conjunto de las principales ideas expresadas por los estudiantes entrevistados.

5.2 Análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes antes de la IP.

Para analizar las entrevistas a la luz de la hipótesis planteada, de los objetivos y de las preguntas de investigación formuladas hemos seleccionado a dos parejas de estudiantes cuyas grabaciones no tuvieran fallas técnicas de audición:

Análisis de las entrevistas antes de IP

- Análisis de las entrevistas a (H) y (Di) antes de IP.
- Análisis de las entrevistas a (V) y (D) antes de IP.

5.2.1 Análisis de la entrevista realizada a Hugo (H) y Dimas (Di) antes de IP.

Esta entrevista se realizó a la pareja de estudiantes antes de la intervención pedagógica y antes de escribir el ensayo argumentativo al que denominamos Texto uno (T1). Esta entrevista está compuesta de seis secuencias. Como lo hemos anunciado anteriormente, se realizará a cada secuencia los análisis interpretativo y focalizado, que servirán de fundamento para hacer la síntesis de la entrevista y el mapa conceptual, que representa las concepciones que tienen los estudiantes entrevistados sobre la escritura en general y las concepciones sobre el ensayo argumentativo en particular.

Primera secuencia: El trabajo final. Esta secuencia corresponde a la respuesta que Hugo y Dimas le dan a la pregunta sobre la temática del escrito solicitado por el profesor.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
1. I: Cuénteme sobre qué o cuál es la temática del trabajo final /	La entrevistadora sabe que la tarea solicitada por el profesor es un ensayo argumentativo como parte del trabajo final del curso, con lo cual solicita primero a H que le explique cuál es la temática del trabajo final de curso que ha solicitado el profesor.
2. H: pues en realidad el trabajo final que en realidad es hacer una exposición en base a los dibujos y los escritos que presentamos del universo y ciencia se supone que tenemos que hacer un ensayo que es el primer ensayo y es un ensayo argumentativo y ese ensayo lo hacemos de acuerdo a nuestro concepto lo que es argumentativo	H enfatiza la palabra realidad para expresar que el trabajo final comprende el ensayo y la exposición de unos dibujos y conceptos de ciencia y universo tomados por informantes de la investigación que el profesor les ha solicitado como información básica para escribir el ensayo. El ensayo es una herramienta para la exposición. Éste será un primer escrito. Repite la palabra ensayo cuatro veces.
3. I: uju	Usa la interjección de aprobación “uju” para animar al interlocutor a hablar.
4. H: pero ya después de haberlo presentado haberlo entregado el primer ensayo nos dan un taller de lectura y escritura y..	H inicia el enunciado con la conjunción adversativa “pero” usada como nexos. Aquí “Taller” se refiere a la intervención pedagógica

<p>se supone que después de ese taller nosotros hacemos la corrección del ensayo que tenemos y.. podemos entregar el mismo pero ya corregido </p> <p>5. I: uju</p> <p>6. H: y el trabajo final llega a ser ya la exposición me parece que del ensayo de lo que se trabajó durante el ensayo y.. durante los dibujos y los escritos que los presentamos previamente</p>	<p>que realizará la investigadora. El estudiante conoce esta información y sabe que la entrevistadora será la persona que les dará el taller de lectura y escritura al cual hace referencia.</p> <p>La entrevistadora anima a continuar con la interacción.</p> <p>H expresa que el trabajo final será la exposición del ensayo.. Usa la expresión “me parece” porque no tiene seguridad de los elementos que comprenden el trabajo final. Los estudiantes han seleccionado a 4 informantes (2 adultos y 2 niños) para que hagan dibujos y escritos sobre lo que ellos entienden sobre universo y ciencia. A estos dibujos y escritos se refiere Hugo. Aquí la escritura está concebida implícitamente como una herramienta para la exposición de la información.</p>
---	---

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia es de carácter expositivo. Se trata fundamentalmente de conocer por parte de la entrevistadora en qué consiste el escrito para el trabajo final, por lo tanto el tema que se desarrolla aquí es el ensayo como género discursivo usado en esta aula de clase e implícitamente están las concepciones de escritura que tienen los estudiantes. En esta secuencia los estudiantes explican a la entrevistadora que el trabajo final consta de un ensayo y una exposición del ensayo.

La palabra ensayo es nombrada con una frecuencia de seis veces. El ensayo es la tarea solicitada por el profesor y es el género discursivo central de la clase de Historia de las Ciencias. Esta información la conocen los estudiantes entrevistados porque son ellos quienes realizan la tarea y la entrevistadora porque es ella quien hará la intervención pedagógica, que Hugo denomina “taller”.

En el primer enunciado del primer turno Hugo usa la expresión “en realidad” dos veces “*pues en realidad el trabajo final que en realidad es hacer una exposición*” para dar juicio de veracidad a su información, con esto hace énfasis en que el ensayo es un instrumento para exponer el tema, o sea que lo concibe en cierta forma como un instrumento para “decir el conocimiento” así mismo cierra la secuencia en el turno 6 expresando que el trabajo final “*me parece*” que es la exposición del ensayo “*y el trabajo final llega a ser ya la exposición me parece que del ensayo | de lo que se*

trabajó durante el ensayo y.. durante los dibujos y los escritos que los presentamos previamente”. Con esta concepción abre y cierra la secuencia expresando que el ensayo es un instrumento o una herramienta para la exposición.

Segunda secuencia: Las concepciones de escritura. Esta secuencia corresponde a la respuesta que Hugo y Dimas dan a la pregunta sobre el proceso de recolección de la información. Ellos expresan las concepciones de escritura que tienen antes de la IP.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
7. I: ustedes han trabajado por parejas o sea han ido a recoger la información o cómo han hecho todo este proceso de recolección de información	La entrevistadora hace una pregunta sobre la recolección de la información, ya que es la materia prima para la elaboración del ensayo solicitado por el profesor.
8. Di: eh.. inicialmente el proceso fue individual cada uno mandaba a hacer un dibujo a uno mayor de cuarenta años y el otro era a uno menos de 10 años verdad/ si / entonces ese proceso fue individual en grupos de 4 personas luego nos reunimos socializamos las conclusiones en base a todo lo que hemos visto a través de todo el semestre para con esas conclusiones e.. ir a una asesoría con el profesor eso es lo que el paso que tenemos que seguir ahorita \	Dimas da explicación paso a paso de cómo han ido recogiendo la información que usarán de fundamento para la redacción del ensayo y expresa a la entrevistadora que el proceso final antes de redactar el ensayo es la asesoría que dará el profesor para hacer uso de la información recolectada de manera individual y de las discusiones grupales. En este sentido, este turno inicia con el adverbio de modo “inicialmente” y termina con el diminutivo “ahorita” que hace alusión a la inmediatez de la asesoría.
9. I: ya han tenido asesoría con el profesor /	La entrevistadora aprovecha la temática para preguntar por la asesoría y conocer más información al respecto.
10. Di: no hasta ahora no hemos tenido	La respuesta es negativa.
11. I: todavía no han tenido aja –	La entrevistadora intenta continuar con las preguntas, pero el turno es interrumpido por el H.
12. H: pero en realidad siempre hemos trabajado en grupo es que igual la temática nunca se ha cambiado desde el inicio de semestre hemos estado mirando pues los diferentes pensamientos de universo que se han tenido a través de la historia lo mismo que tienen que ver con materia que es la última parte que miramos y eso siempre lo trabajamos en grupo	Con el uso inicial de la conjunción adversativa “pero” Hugo enfatiza que aunque no han tenido la asesoría grupal, siempre han debatido el tema con los compañeros. Cuando habla de “tema” se refiere al tema del ensayo que se ha trabajado durante cada una de las clases y desde el inicio del semestre. Inicia el turno con el enunciado “hemos trabajado en grupo” y cierra el turno “siempre lo trabajamos en grupo” con lo cual enfatiza el trabajo en grupo para la redacción del ensayo.
13. I: uju	La entrevistadora afirma con la interjección <i>uju</i> , como una estrategia para dar seguridad al estudiante y así obtener mayor información.
14. H: y mediante exposiciones o sea ha sido la temática de todo el semestre y ya pensamos acabar con eso también	Con la conjunción “y” H conecta el turno anterior e introduce una nueva información: Las exposiciones en el curso son también herramientas

<p>15. I: aja si y han hecho ya escritos sobre el tema ya han escrito algo /</p>	<p>de apoyo para la temática del ensayo que realizarán en el trabajo final de curso.</p> <p>La entrevistadora continua usando la interjección “aja” como un aseverativo a fin de dar seguridad a los entrevistados ya que estaban presionados por el poco tiempo asignado por el profesor para las entrevistas y un poco nerviosos por la proximidad de una prueba escrita. La entrevistadora interroga sobre si ya han escrito algo en el transcurso de la asignatura en relación con el ensayo solicitado por el profesor.</p>
<p>16. H: si señora cuando hicimos la exposición cada grupo le tocó un tema diferente creo que de universo y de materia y se presentaba la exposición pero junto con la exposición un escrito de dos hojas dos páginas y pues allí estaba resumido pues como lo que nosotros sacamos de la exposición eso fue lo que le entregamos al profesor</p>	<p>H responde con el uso de la forma de cortesía “señora”, muy usada en el contexto cuando se trata de un reconocimiento de autoridad o de una persona mayor. En este caso, H sabe que I es profesora de la institución donde él estudia. En este turno se habla del tema de la exposición y de la entrega de un resumen escrito de dos páginas. El género discursivo usado es la exposición, pero un género auxiliar dentro de este sistema de géneros es el resumen escrito entregado después de hacer la exposición.</p>
<p>17. I: y ustedes han hecho ese trabajo ya de escritura o solamente de exposición /</p>	<p>La entrevistadora usa el recurso de la reiteración de la pregunta sobre la escritura para conocer más lo que han hecho los estudiantes Hugo y Dimas en relación con la escritura en este contexto universitario.</p>
<p>18. H: pues hicimos solo exposición porque el trabajo de escritura fue más bien de información o sea no escribir pues a lo que se le llama escrito sino la recopilación más bien de la información que teníamos cada uno de los puntos</p>	<p>Usa el conector pues de causa y efecto para explicar que el trabajo de escritura fue de carácter informativo e introduce el conector “o sea” para aclarar que él no considera esto propiamente como escritura “/ o sea no escribir pues a lo que se le llama escrito /” aquí hay una concepción explícita de que el acto de escribir no es solo resumir la información.</p>
<p>19. I: o sea es como recopilar información y transcribir</p>	<p>La entrevistadora no pregunta, sino que refuerza el concepto planteado por H y expresa que el resumen de la exposición fue una especie de recopilación de información y transcripción de la misma.</p>
<p>20. H: uju si algo así \</p>	<p>H afirma con la interjección <i>uju</i>, pero continúa el enunciado con el adverbio de cantidad “algo” que da a entender que el resumen no es del todo una transcripción.</p>
<p>21. I: y han hecho ya análisis de comparación de lo que han consultado con los dibujos que han hecho los señores mayores de 40 años /</p>	<p>I insiste en conocer más sobre el trabajo de escritura realizado por los estudiantes hasta el momento y la información obtenida por fuera del aula universitaria.</p>
<p>22. Di: pues eso fue lo que hicimos hace.. tres o cuatro días que nos reunimos y presentamos eso según cada dibujo de cada persona y en qué modelo de de</p>	<p>Dimas responde que el trabajo de comparación lo hicieron hace algunos días y explica los puntos que tuvieron en cuenta para hacer el análisis de cada dibujo en relación con los modelos de pensamiento</p>

<p>pensamiento de los que hemos visto a través del semestre en qué modelo es ubicado cada cada dibujo y qué características tenía o retomaba de modelo-</p> <p>23. I: modelo de ciencia/</p> <p>24. Di : modelo de universo y de qué se había apropiado cada persona de esos modelos que hemos visto \</p> <p>25. I: en relación con el trabajo de escritura que ustedes hicieron que es de carácter informativo cómo hicieron ese trabajo-</p> <p>26. H. investigación \</p> <p>27. I: aja qué hicieron cómo lo hicieron pero cuéntame todo lo que más-</p> <p>28. H: inicialmente la búsqueda en Internet el tema que nos tocó a nosotros a nuestro grupo fue la filosofía griega de Sócrates entonces inicialmente fue la investigación en Internet mirar más que todo que fue la filosofía qué es la filosofía griega qué significa para nuestra sociedad cómo justificar su pensamiento mítico filosófico e... Sócrates que porque trae Sócrates a la filosofía y todo eso como que lo organizamos así por puntos así como jerarquizado y.. pues eso fue el proceso pues ya finalmente como que hacemos el resumen igual la información era bastante y había que tratar de sintetizar lo más posible porque eran dos páginas porque era más inicialmente</p>	<p>vistos en clase.</p> <p>Pregunta directamente por el tipo de modelo.</p> <p>Dimas responde que es el modelo de universo. Se refiere a la comparación que han hecho y al análisis de los dibujos de los informantes y cómo en estos se representa el modelo de pensamiento que las personas tienen de universo.</p> <p>La entrevistadora insiste en preguntar sobre el trabajo de escritura que hasta ahora han hecho con el propósito de conocer las concepciones que tienen los estudiantes de la escritura en esta disciplina y cómo es el proceso de escritura.</p> <p>H responde aseverativamente que el trabajo de escritura es investigación.</p> <p>La entrevistadora, insiste en que H cuente más del proceso de escritura</p> <p>H hace una narración explicando paso a paso el proceso de recolección de la información para llegar a hacer el resumen de la exposición. Este resumen, los dibujos y otro material servirán de base para la realización del ensayo solicitado por el profesor.</p>
--	---

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

Esta secuencia es de carácter expositivo y narrativo. Se trata fundamentalmente de conocer cómo ha sido el proceso de recolección de la información para escribir el ensayo argumentativo e implícitamente están las concepciones de escritura que tienen los estudiantes y sus conocimientos sobre la composición escrita del ensayo.

En los turnos 8, 14, 18 y 22 se narra el proceso de recolección de la información y el procedimiento usado para recogerla. Predomina el uso de adverbios de modo y de

tiempo como “*inicialmente*” y “*luego*” y uso de formas verbales en tiempo pasado del verbo ir como “*fue*”.

En esta secuencia la escritura del ensayo es concebida de tres formas: 1) la escritura como un proceso individual y colectivo, 2) la escritura como un proceso donde confluyen diferentes géneros discursivos y 3) la escritura como investigación.

Con respecto a la escritura como un proceso de recolección de información individual Dimas lo plantea en el turno No 8: “*inicialmente el proceso fue individual / cada uno mandaba a hacer un dibujo a uno mayor de cuarenta años y el otro era a uno menos de 10 años verdad/ sí / entonces ese proceso fue individual*” y en el mismo turno expresa que es también colectivo: “*luego nos reunimos / socializamos las conclusiones en base a todo lo que hemos visto a través de todo el semestre /*”.

En cuanto a la concepción de la escritura como la confluencia de diversos géneros: los estudiantes informan a la entrevistadora los diferentes géneros discursivos que componen el sistema de géneros usados en esta clase: el resumen, la exposición de un tema dentro de una clase, los temas que expone el profesor, las respuestas y los dibujos realizados por los informantes, la asesoría del profesor, etc. Los estudiantes han trabajado durante todo el curso estos géneros discursivos, los cuales coadyuvan a la producción del género central que será el ensayo argumentativo. Por ejemplo, Hugo en el turno 16 se refiere así a las exposiciones y al resumen: “*pero junto con la exposición un escrito de dos hojas / dos páginas y pues allí estaba resumido*”. En relación con los dibujos de los informantes y apuntes de las clases se expresa así: “*según cada dibujo de cada persona y en qué modelo de / de pensamiento de los que hemos visto a través del semestre /*”. (Di, turno 22).

En cuanto a la concepción de la escritura como un proceso de investigación, los estudiantes expresan que usan toda la información investigada para la redacción. Hugo lo manifiesta en el turno 26, con un enunciado de tipo aseverativo cuando la entrevistadora hace una pregunta directa sobre cómo fue el proceso de escritura y él responde con un enunciado aseverativo: “*investigación *” y en el turno 28 donde expresa que el trabajo ha sido un proceso de investigación: “*entonces inicialmente fue la investigación en Internet / mirar más que todo que fue la filosofía / qué es la filosofía*

griega / qué significa para nuestra sociedad / cómo justificar su pensamiento mítico filosófico e.../ Sócrates / que porque trae Sócrates a la filosofía / y todo eso como que lo organizamos así por puntos / así como jerarquizado /”.

Según los estudiantes cuando se registra una información sin procesarla ni analizarla, esta actividad no es considerada por ellos como una actividad de escritura. En el turno 18 Hugo lo expresa en este enunciado: *“el trabajo de escritura fue más bien de información / o sea no escribir pues a lo que se le llama escrito / sino la recopilación más bien de la información”.*

Secuencia tres: La concepción de ensayo. Esta secuencia responde a la pregunta directa sobre el concepto de ensayo que tienen los estudiantes.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
29. I: ahora con respecto al nuevo trabajo que van a hacer el ensayo argumentativo qué concepto de ensayo tienen ustedes / o qué se les ocurre que sea ensayo o que entienden por ensayo /	Esta secuencia inicia con el adverbio de tiempo “ahora” para enfatizar cuál es la concepción actual que tienen H y Di de ensayo.
30. H: pues personalmente yo he trabajado hasta ahora. este semestre pues he trabajado bastantes ensayos	H expresa que en este semestre universitario ha trabajado varios ensayos. Expresa con el adverbio de modo “ <i>personalmente</i> ” que concibe el ensayo como un escrito donde su opinión es de carácter crítico y propositivo.
31. I: uju	La entrevistadora afirma con la interjección “ <i>uju</i> ” en los turnos 31 y 33 como un recurso retórico para dar más confianza al interlocutor y así poder obtener mayor información.
32. H: y hasta ahora la idea de lo que yo he trabajado ha sido más bien como un ensayo a partir de mi opinión un ensayo más bien crítico y propositivo	
33. I: ujú	H en este turno usa la primera persona “ <i>me parece</i> ” y los conectores de causalidad “ <i>porque</i> ” a fin de argumentar su concepto de ensayo y usa la conjunción adversativa “ <i>pero</i> ” para resaltar que desconoce el concepto de ensayo argumentativo. Es este el tipo de ensayo que solicita el profesor a los estudiantes para el trabajo final. Acude al principio de autoridad que han de seguir una vez tengan la asesoría con el profesor.
34. H: pues si algo está así no me parece que sea así pues entonces el porqué no debe ser así y una posible solución eso más bien pero de ahí a un ensayo argumentativo la verdad que no todavía no lo tengo muy claro el concepto y no sé de dónde voy a arrancar por eso estamos aquí para ver la asesoría que me puede dar el profesor porque no	
35. I: ujú no saben por dónde van a empezar pero ya tiene experiencia me dicen porque ya han hecho ensayos en otros cursos ahí por ejemplo que experiencia has tenido por ejemplo con ensayos en	La entrevistadora hace uso de la información que han expresado hasta ahora H y Di sobre su concepción de ensayo. Insiste en la pregunta sobre su experiencia anterior con la escritura de ensayos.

<p>otros cursos </p> <p>36. Di: pues a ver con quien más con quien hicimos (voz muy baja)</p> <p>37. I: y qué dificultades han tenido / hasta ahora</p> <p>38. Di: dificultades como. como tomar una posición crítica del tema que vamos viendo no / pues el tema en el cual vamos a hacer el ensayo porque para ello hay que tener creo que conocimientos previos de ese tema independientemente desde donde tomar y decir esto se aportó esto va en contra o esto está a favor entonces como que necesita un conocimiento general del tema y pues principalmente en mi caso no / me cuesta a la hora de hacer un ensayo \</p> <p>39. I: o sea la dificultad mayor está en dar la opinión y en hacer la crítica</p> <p>40. Di: exacto</p> <p>41. I: y tú por qué crees que a qué se debe eso</p> <p>42. Di: quizá a veces a falta de conocimiento del tema en particular sobre el cual yo voy a hacer el escrito</p> <p>43. I: y en el bachillerato en el colegio ustedes hacían ensayos/</p> <p>44. H: yo no</p> <p>45. I: nunca /</p> <p>46. H: nunca hice uno jamás</p> <p>47. I: y tú /</p> <p>48. Di: noo</p> <p>49. I: por primera vez cuándo escucharon la palabra ensayo /</p> <p>50. Di: pues en mi caso aquí en la universidad</p> <p>51. H: yo si la había escuchado antes pues en el colegio se hablaba de ensayo alguna vez en una clase de español hicimos fue que era un ensayo y cómo se elaboraba.. pues así como muy superficialmente no /</p>	<p>Di intenta recordar otros ensayos que ha escrito en otros cursos. Esto lo hace en voz muy baja.</p> <p>I intenta darle herramientas para recordar preguntando sobre las dificultades.</p> <p>Di plantea la dificultad de tomar una posición crítica con lo cual se infiere que para él, el ensayo es una escritura en la cual prima una posición crítica del autor. La modalidad enunciativa usada es de pregunta “no/”, usa además la frase “como que” y la palabra “creo” con lo cual su enunciado no es del todo aseverativo para expresar su concepción de ensayo.</p> <p>I concluye y refuerza la opinión de Dimas.</p> <p>Afirma con la palabra “<i>exacto</i>” que funciona como la conjunción “si” que denota aseveración terminante.</p> <p>Interroga sobre las causas que provocan la dificultad para dar la opinión crítica en un ensayo.</p> <p>Responde dubitativamente “<i>quizá a veces </i>”. Expresa que es difícil dar una opinión crítica cuando no hay conocimiento sobre el tema de la escritura.</p> <p>Interroga por los ensayos que hicieron en la anterior etapa escolar.</p> <p>Responde con un negativo terminante acompañado del pronombre en primera persona “yo”.</p> <p>I insiste con la pregunta a fin de obtener mayor información, pero ambos estudiantes responden negativamente.</p> <p>La entrevistadora insiste en obtener mayor información y acude al adverbio de tiempo “cuándo”.</p> <p>Responde con el adverbio de lugar “<i>aquí</i>” y lo refuerza con el sustantivo “<i>universidad</i>”.</p> <p>Ante la insistencia de le entrevistadora H plantea que les enseñaron cómo se elaboraba el ensayo en el colegio, es decir antes de ingresar a la universidad y aclara que esta enseñanza fue de manera superficial, termina el enunciado con un “no/” interrogativo esperando la aceptación de la entrevistadora.</p>
--	---

<p>52. I: uju</p> <p>53. H: pero así que nosotros hayamos trabajado y que hayamos hecho uno no \ pero más o menos yo tenía idea qué era un ensayo y por lo que siempre he trabajado con esa idea de que el ensayo es como una posición que uno toma frente a un tema en específico es la idea que siempre había tenido aunque nunca había hecho uno como el que yo he hecho en la universidad \</p> <p>54. I: y en qué colegio estudiaste /</p> <p>55. H: en la normal de varones José Eusebio Caro</p> <p>56. I: y tú /</p> <p>57. Di: Francisco Antonio rada en Morales Cauca</p> <p>58. I: y allá nunca te hablaron de ensayo ni escuchaste la palabra ensayo</p> <p>59. Di: escucharla si pero trabajar a fondo eso como para tener una idea de eso pues no</p> <p>60. I: y qué escuchaste o qué que entendías o a qué-</p> <p>61. Di: yo ensayo lo entendía más que todo como un resumen</p> <p>62. I: ah como un resumen lo asociabas con un resumen aja \ pero me dices que nunca habías hecho un ensayo no /</p> <p>63. Di: que yo recuerde no</p> <p>64. I: y ahora cómo piensan hacerlo o qué han pensado </p> <p>65. Di: pues ahora estamos pensando un poquito en la idea que tenemos pero ya para complementar eso estamos esperando la asesoría para ver que para ver que vamos a hacer</p>	<p>La entrevistadora usa la interjección “uju” en este contexto como afirmación con la intención comunicativa de animar al interlocutor a que continúe con la información.</p> <p>Usa la conjunción adversativa “pero” para aclarar y el pronombre plural “nosotros” para expresar que no han hecho ensayos como los de la universidad. En este turno H expresa directamente su concepción de ensayo “<i>el ensayo es como una posición que uno toma frente a un tema en específico</i>”.</p> <p>En los turnos 56 al 58 la entrevistadora acude al recurso retórico de preguntar por el lugar, es decir el colegio donde estudiaron el bachillerato para finalmente conocer la concepción que tenían los estudiantes antes de ingresar a la universidad.</p> <p>Interroga directamente con el adverbio de lugar “<i>allá</i>” para referirse al colegio y al adverbio de tiempo “<i>nunca</i>” de sentido enfático para interrogar sobre el concepto que el estudiante tenía sobre el ensayo en el bachillerato.</p> <p>Di responde que escuchar sobre ensayo sí, pero trabajar a fondo no y usa el pronombre demostrativo “<i>eso</i>” para referirse al ensayo.</p> <p>En este turno la entrevistadora pregunta directamente qué sabía sobre el ensayo.</p> <p>Di expresa que el ensayo lo “<i>entendía</i>” como un resumen. Usa el verbo entender en pretérito imperfecto.</p> <p>La entrevistadora concreta la afirmación con la interjección “<i>aja</i>” en tono descendente y con el recurso retórico de la reiteración de la palabra “resumen” y a continuación con la conjunción adversativa “pero” abre la posibilidad de una nueva pregunta sobre el conocimiento que tienen los estudiantes para hacer el ensayo en el entorno universitario.</p> <p>Enlaza la pregunta directa con la conjunción copulativa “y” y concreta la pregunta con el adverbio de tiempo “<i>ahora</i>”.</p> <p>Di expresa que todavía no sabe cómo hacer el ensayo. Usa dos gerundios en plural “estamos pensando” y “estamos esperando” acompañados del verbo estar. Expresa que esperarán la asesoría del profesor para redactar el ensayo.</p>
---	--

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia es de tipo expositiva y argumentativa. Desarrolla los conceptos de ensayo que tienen los estudiantes antes de ingresar a la universidad y el concepto actual. Hugo y Dimas expresan las concepciones que tenían en el bachillerato, comunidad discursiva a la que pertenecían antes y las concepciones de ensayo que tienen en la comunidad discursiva actual a la que pertenecen que es el entorno universitario. Inicia con el adverbio de tiempo “ahora” para expresar la concepción actual y usa adverbios de tiempo como “antes”, sustantivos como “colegio” verbos en pretérito compuesto “había” que aluden a niveles semánticos del pasado para expresar su concepción de ensayo antes del ingreso a la universidad (comunidad discursiva del bachillerato): *yo si la había escuchado antes / pues en el colegio se hablaba de ensayo /*. (H, turno 51).

Las concepciones de escritura que se evidencian en esta secuencia son las siguientes:

1) Las concepciones del bachillerato: los estudiantes inicialmente se rehúsan a exponer el concepto que tenían de ensayo en el bachillerato argumentando que nunca antes habían redactado uno, pero la entrevistadora consigue esta información. Hugo expresa que siempre (se refiere al bachillerato) ha concebido el ensayo como una opinión personal: *“una posición que uno toma frente a un tema en específico”*: Para Dimas el ensayo en el colegio lo concebía como un resumen: *“yo ensayo lo entendía más que todo como un resumen”*. (Di, turno 61).

2) Las concepciones en la universidad como actual comunidad discursiva: Hugo plantea que en la universidad concibe el ensayo como una opinión de carácter crítico y propositiva y que para la redacción de un ensayo usa las ideas de la información que ha recolectado como punto de partida exponiendo y proponiendo sus propios puntos de vista. Encuentra la mayor dificultad a la hora de construir una posición crítica porque piensa que para tener una posición crítica debe conocer muy bien el tema. Hugo lo expresa así en los turnos 32 y 34: *“/ como un ensayo a partir de mi opinión / un ensayo más bien crítico y propositivo”* *“pues si algo está así / no me parece que sea así / pues entonces / el porqué no debe ser así y una posible solución / eso más bien / pero de ahí a un ensayo argumentativo / la verdad que no /”*. Dimas en el turno 65 expresa que espera la asesoría del profesor de la asignatura para escribir el ensayo argumentativo que es la tarea solicitada: *“pues ahora estamos pensando un poquito en la idea que*

tenemos / pero ya para complementar eso estamos esperando la asesoría para ver que / para ver que vamos a hacer”.

Secuencia cuatro: Información sobre las asesorías del profesor. En esta secuencia se habla de las asesorías que el profesor dará a los estudiantes a fin de conocer que ha manifestado sobre el ensayo hasta ahora.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
66. I: y cuándo les van a dar las asesorías /	La entrevistadora inicia la secuencia con una pregunta sobre cuándo serán las asesorías.
67. H: pues ahí si estamos como enredados porque ya le hemos cancelado dos veces y las dos veces que la hemos separado se le han presentado-	Hugo responde que hasta ahora no han podido reunirse.
68. I: si porque este viernes tenían asesorías –	La entrevistadora insiste con la pregunta indirecta sobre las asesorías que en principio eran el viernes. Lo que ella busca es conocer la información que han recibido del profesor sobre el concepto de ensayo.
69. H: asesorías con él y después estábamos en una convivencia y tocó que llamar a cancelarla porque el colectivo no llegaba y no íbamos a llegar a las 7 nos tocó necesariamente que llamar a decirle que –	Hugo relata que el autobús urbano, denominado en la región “colectivo”, no llegó a tiempo, con lo cual ellos llamaron al profesor para cancelar la asesoría por problemas de retraso en los horarios del transporte público.
70. I: que no-	La entrevistadora concreta la información negativa de la asesoría.
71. H: que no podíamos venir a recibir la asesoría igual no estábamos todo el grupo porque faltábamos dos integrantes entonces pues	Hugo continúa relatando la razón por la cual no han tenido asesorías.
72. I: uju	La entrevistadora afirma con la interjección “uju”.
73. H: o sea igual no sabíamos si iban a venir o no iban a venir otro motivo por el cual-	Hugo continúa con el relato que no resulta de interés para la entrevistadora con lo cual ella le corta el turno para iniciar una nueva secuencia.

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta es una secuencia de tipo informativo en la que la entrevistadora busca información sobre las asesorías que han tenido con el profesor de la asignatura, pero no puede obtener información al respecto porque los estudiantes han tenido dificultades en los horarios y dificultades externas en las ruta de transporte público, esto no ha permitido recibir ninguna de las asesorías en las fechas previstas. Finalmente la entrevistadora cambia de tema y abre otra secuencia.

Secuencia cinco: Los dibujos. Esta secuencia trata el proceso de recolección de la información y trata en especial el tema de los dibujos realizados por los informantes que han seleccionado Hugo y Dimas.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
74. I: ya y hasta ahora qué han hecho los trabaj / han ido a pedirle los dibujos a los señores de 40 años cómo les ha ido allí con esa con esos dibujos	La entrevistadora cierra la anterior secuencia con la interjección “ya /” seguido de una pausa que denota la conclusión del tema de la conversación y abre una secuencia nueva con una pregunta directa sobre el proceso de recolección de la información iniciada con la conjunción copulativa “y”. Esta pregunta ya la había realizado en la secuencia dos. Pero ahora pregunta explícitamente por los dibujos.
75. Di: en el caso de los señores de 40 años es como más fácil no /	Expresa que ha resultado más fácil recolectar la información de los dibujos con los señores de 40 años.
76. I: uju	Responde con la interjección “uju” al turno anterior de Dimas que ha hecho su intervención finalizada con tono interrogativo: “no/”.
77. Di: ya tienen unos conocimientos previos que de pronto ya han adquirido a través de la televisión o con los estudios pero ya con un niño menor ya es más difícil de pronto le pregunta que es ciencia y pues silencio total no sabe qué decir entonces uno tiene que saber seleccionarlo para ver para ayudarle	Después de escuchar la aprobación de su anterior turno por parte de la entrevistadora, Dimas expresa que es más fácil obtener la información con los señores de 40 años porque ellos tienen conocimientos previos que han adquirido con la TV. o con la escolarización y compara la dificultad para obtener información de los niños.
78. I: pero el niño de diez años también tiene que hacer el dibujo de ciencia /	Usa el adverbio de modo “también” para interrogar sobre el tema del dibujo que tiene que hacer el niño.
79. Di: también	Responde con el mismo adverbio de modo “también” usado por la entrevistadora.
80. I: es un dibujo /	Interroga sobre el dibujo que debe hacer el niño a fin de obtener mayor información.
81. Di: de universo y dar el concepto de ciencia	Responde completando la información de la pregunta y agrega que además debe dar el concepto de ciencia.
82. I: son las dos cosas el dibujo de ciencia y el concepto de universo y te ha resultado más fácil con los señores de 40 años	La entrevistadora concreta la pregunta y reitera sobre la facilidad que ha resultado para Dimas solicitar los dibujos a los señores de 40 años.
83. Di: si más fácil	Reafirma que es más fácil obtener la información con los adultos.

84. I: y con los niños definitivamente-	La entrevistadora pregunta por el trabajo con los niños pero es interrumpida por Dimas.
85. Di: si claro con los niños es más difícil	Reafirma que es más difícil con los niños.
86. I: y esa información la recogieron juntos o a parte cada uno /	I pregunta por la forma de recoger la información si es de manera individual o colectiva.
87. H: individual	H responde que ha sido individual.
88. I: individual /	I insiste en preguntar si todo el proceso ha sido individual.
89. H: esa primera parte era individual	H aclara que la primera parte es individual. Al señalar una primera parte, se infiere que la segunda parte es colectiva.

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

Esta secuencia es expositiva, trata sobre el proceso de recolección de la información. Este tema ya había sido tratado en la secuencia dos, pero en esta secuencia la entrevistadora se interesa por los dibujos que los estudiantes solicitaron a los adultos y a los niños. En esta secuencia los estudiantes expresan sus ideas en un campo semántico de comparación, por lo tanto es frecuente el uso de adverbios de comparación: “*más fácil que*”, “*más difícil que*”.

El análisis de estos dibujos servirá a Dimas y a Hugo como información básica para escribir el ensayo argumentativo solicitado por el profesor de la asignatura. En los turnos 75 y 77 Dimas expresa que: “*en el caso de los señores de 40 años es como más fácil no /*” “*ya tienen unos conocimientos previos que de pronto ya han adquirido a través de la televisión o con los estudios / pero ya con un niño menor ya es más difícil / de pronto le pregunta que es ciencia y pues silencio total /*”. Dimas plantea que la recolección de la información ha sido más fácil con los adultos que con los niños porque estos tienen conocimientos previos recibidos de la educación y de los medios masivos de comunicación.

Dimas y Hugo hacen especial énfasis en que una parte de la información ha sido recogida de manera individual: “*esa primera parte era individual*” (H, turno89), y que la otra parte ha sido de manera grupal.

Esta secuencia abre el diálogo que se concretará en la secuencia siguiente donde explícitamente la entrevistadora interroga a los estudiantes sobre lo que han planeado hacer con la información recolectada.

Secuencia seis: La planeación de la escritura del ensayo. En esta secuencia se trata de la planeación de la información recolectada por los estudiantes para escribir el ensayo.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
90. I: y ahora qué piensan hacer entonces porque cada uno tiene su información y sus dibujos	La entrevistadora abre esta secuencia con la conjunción de enlace “y” y pregunta sobre el proceso que seguirán Di y H con la recolección de los dibujos.
91. H: eso ya lo trabajamos esta semana pasada trabajamos en eso que fue unificar conceptos porque igual el grupo está compuesto por otras dos personas más entonces unificamos conceptos tratamos de comparar	H expresa que la semana anterior trabajaron unificando conceptos mediante la comparación de los dibujos porque el grupo está compuesto por otros dos estudiantes.
92. I: pero el ensayo va hacerse en parejas verdad/	La entrevistadora solicita que se le aclare si el ensayo lo redactarán por parejas o por grupos de cuatro personas.
93. H: ajá si señora igual ahora nos queda es la parte del ensayo o sea esa parte de socializar y ver en realidad a qué se apega lo que tenemos pues en el papel ya lo hicimos y ya tenemos unas ideas de dónde viene pues el porqué de que las personas piensen así del universo y de en nuestro caso de ciencia y ahora pues estamos esperando las asesorías para hacer el ensayo y creo que allí es donde vamos a resolver dudas o sea hasta hora no	H responde afirmativamente con la interjección “ajá” y con la forma de tratamiento de cortesía “señora” en una relación de interacción asimétrica. H explica a la entrevistadora que se han reunido las parejas de estudiantes para comparar y confrontar las ideas que plasmaron en los dibujos y en los escritos que ellos les solicitaron a los adultos y a los niños y están esperando la asesoría del profesor, para escribir el ensayo y resolver las dudas.
94. I: hasta ahora están..-	La entrevistadora pregunta por el estado actual del proceso de escritura del ensayo.
95. H: todavía en blanco respecto a eso	H interrumpe el turno y expresa a la entrevistadora que no han hecho nada con respecto a la escritura.
96. I: bueno que nos vamos a reunir el próximo lunes y vamos a trabajar aquí no / entonces en la medida yo creo que el profesor también los va a acompañar a los grupos que vengan acá que han sido voluntarios para que participen en este trabajo y entonces allí miraremos también otras cosas y yy pero en términos generales quisiera partir de lo que ustedes saben inicialmente de lo que conciben de cómo van a trabajar el escrito que dificultades van a tener que	Con el marcador “bueno”, la entrevistadora concreta la información sobre “el taller” que es la denominación que los estudiantes dan a la IP. Explica que la IP partirá de lo que saben sobre la escritura del ensayo, de las dificultades, la manera cómo organizan el conocimiento. Explica la importancia que tiene para ella como investigadora las concepciones y la escritura del ensayo. Aclara que la selección de los estudiantes para la elaboración del ensayo y de entrevista ha sido de manera voluntaria.

<p>hallazgos cómo se organiza el conocimiento mientras ustedes están escribiendo en términos generales eso es lo que importa no / por lo menos en el sentido en que la escritura a partir de la escritura se produce conocimiento es a partir de cuando uno ya empieza a escribir es que empieza a sistematizar toda la información como ustedes me han dicho que tienen uju bueno e.. entonces como ésta es la primera experiencia que ustedes van a tener de ensayo pues para mí también es muy interesante porque si bien es cierto que tienen unos conceptos previos no / a ti por ejemplo tu profesora de español qué te había comentado acerca de ensayo /</p> <p>97. H: pues que era hablar acerca de lo que uno piensa de algo pero hacerlo tomando algunos puntos de los conocimientos previos o sea por ejemplo uno tiene una lectura la lee y ahora si se pone pues a pensar estoy o no estoy de acuerdo o con qué no estoy de acuerdo pero no sin desintegrar lo que el autor o la persona que escribió pues difícil sino a partir de ahí escribir una crítica y si pues uno tiene una posible solución o otra forma de ver las cosas entonces pues ya yo tenía esa idea y pues hasta ahora me dan un ensayo y yo trabajo de esa forma y me ha ido bien pues muy bien o sea creo que es el único tipo de ensayo que he hecho que manejo pues porque no me ha ido mal </p> <p>98. I: bueno supongo que ustedes traerán para la próxima clase todo lo que tengan los dibujos los libros lo que hayan consultado en Internet para sentarnos en las dos o cuatro horas no sé realmente si serán las dos horas o cuatro horas para hacer el ensayo no / ustedes traerán algún escrito previo o .. lo vendrán a hacer acá completamente</p> <p>99. H: pero es que esta semana toca que presentar ya un primer ensayo</p> <p>100.I: ese primer ensayo es el que vamos a hacer porque ese es el que vamos a hacer aquí dentro de ocho días</p> <p>101.H: si /</p> <p>102.I:si que es lo que yo les propongo que en vez de que lo hagan en la casa lo</p>	<p>I usa la estrategia de preguntar a manera de ejemplo sobre los conocimientos que los estudiantes poseen de ensayo en el bachillerato.</p> <p>Con la conjunción de causalidad “<i>pues</i>” explica que el concepto de ensayo, que tenía en el bachillerato, era el pensamiento crítico sobre algo exponiendo los puntos de vista de acuerdo o en desacuerdo, ejemplifica con una lectura, pero en realidad es la concepción actual que tiene porque usa los verbos en presente del modo indicativo “<i>lee</i>”, “<i>tiene</i>”, “<i>desintegrar</i>” y el adverbio de tiempo “<i>ahora</i>” que indican actualidad.</p> <p>Con el marcador “<i>bueno</i>” y el verbo suponer en presente del indicativo “<i>supongo</i>”, la entrevistadora hace un recuento a manera de cierre de todos los géneros discursivos que los estudiantes llevarán a la clase para la redacción del ensayo y a continuación pregunta directamente si traerán un escrito previo.</p> <p>Usa la conjunción adversativa “<i>pero</i>” para aclarar que el ensayo lo tienen que presentar en el transcurso de la semana.</p> <p>Usa el adverbio de lugar “<i>aquí</i>” para aclarar que el ensayo no lo traerán hecho, sino que lo harán en la universidad.</p> <p>Pregunta con el afirmativo “<i>si</i>” en tono ascendente.</p> <p>Aclara y explica que ellos son de las parejas que voluntariamente han accedido a esta investigación,</p>
--	--

<p>hagan aquí junto conmigo y con el profesor como parejas voluntarias que son entonces les pregunto qué traerán ese día</p>	<p>por lo tanto la solicitud es que realicen el ensayo en la universidad y no en la casa como comúnmente suele hacerse en esta clase. Con el conector “<i>entonces</i>” la entrevistadora pregunta directamente a Dimas y a Hugo sobre los documentos o planes de trabajo que llevarán a la universidad para escribir el ensayo.</p>
<p>103.H: pues yo creo que un escrito previo personalmente me parece que es más fácil trabajar a partir de algo que uno ya se ha planteado y pues al menos organizar ya las ideas para que cuando uno ya venga acá con las ideas que usted nos va a dar –</p>	<p>Plantea que llevará un escrito previo y argumenta que es más fácil para trabajar.</p>
<p>104.I: como un plan de trabajo</p>	<p>Interrumpe y concreta el turno con la designación técnica de plan de trabajo que es lo que usualmente se hace en un escrito.</p>
<p>105.H: exactamente claro porque muy difícil llegar de una acá y con ese montón de personas toma mucho tiempo rebuscando y organizando las ideas y pues eso a mí no me sale ni en dos horas ni en cuatro horas yo me siento una tarde entera entonces por eso personalmente me tocaría traer un escrito pues previo para poder hacerlo</p>	<p>Argumenta que traerá un escrito previo, no se refiere directamente a un plan de escritura, sino a un borrador del ensayo.</p>
<p>106.I: ajá como un plan de trabajo lo que van a hacer –</p>	<p>La entrevistadora insiste en hablar del plan de trabajo.</p>
<p>107.H. y además como me imagino que de aquí al lunes todos tenemos que haber pasado por la asesoría</p>	<p>H interrumpe el turno e insiste en hablar sobre la necesidad de recibir una asesoría del profesor para poder escribir el ensayo.</p>
<p>108.I: ah bueno y tú que has pensado de pronto para dentro de ocho días traer para el trabajo traer para escribir</p>	<p>Se dirige a Dimas y le realiza la misma pregunta sobre la información que traerá para escribir el ensayo en la semana próxima.</p>
<p>109.Di: si algo como para no empezar como de cero no / el tiempo está reducido traeré un esquema con las ideas leídas adicional a eso pues los dibujos y adicional los conceptos de ciencia que tenemos cada uno de las entrevistas ya hechas \</p>	<p>Hace una exposición enumerando los elementos y la información que usará para escribir el ensayo.</p>
<p>110.I: uju \</p>	<p>La entrevistadora cierra la secuencia con la interjección afirmativa “<i>uju</i>” usada de modo conclusivo.</p>

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

En esta secuencia se desarrolla la pregunta sobre qué hacer y cómo proceder con la información ya recogida. Se habla por un lado de los dibujos de universo y por otro, de

los conceptos de ciencia solicitados a un adulto de 40 años de edad y a un niño de 10 años.

En relación con la forma como se ha recogido la información, Hugo en el turno 91 expresa que ha sido de manera individual, pero que posteriormente ha sido colectiva, ya que se ha hecho un trabajo de socialización de los dibujos, de comparación, unificación de conceptos y explicación de por qué las personas piensan así de universo y ciencia: *“eso ya lo trabajamos | esta semana pasada trabajamos en eso que fue unificar conceptos porque igual | el grupo está compuesto por otras dos personas más | entonces unificamos conceptos | tratamos de comparar”*. Todo este trabajo individual y colectivo será la herramienta informativa y de análisis que Diego y Hugo expresan que usarán para escribir el ensayo.

La entrevistadora una vez más intenta conocer cuál es el concepto que han tenido en el bachillerato. Hugo en el turno 97 argumenta su respuesta haciendo uso del recurso de validez por experiencia: *“| yo tenía esa idea y pues hasta ahora | me dan un ensayo y yo trabajo de esa forma y me ha ido bien | pues muy bien | o sea creo que es el único tipo de ensayo que he hecho | que manejo pues porque no me ha ido mal |”*. Aunque se espera recibir una respuesta de su concepción antes de ingresar a la universidad, la concepción que Hugo en el mismo turno 97 expresa es la concepción actual que tiene porque usa los verbos en presente del modo indicativo “lee” “tiene”, “estoy” y adverbios de tiempo “ahora” que indican actualidad: *“o sea | por ejemplo uno tiene una lectura | la lee y ahora si se pone pues a pensar estoy o no estoy de acuerdo o con qué no estoy de acuerdo | pero no | sin desintegrar lo que el autor o la persona que escribió | pues difícil | sino a partir de ahí escribir una crítica y si pues uno tiene una posible solución o otra forma de ver las cosas entonces pues ya |”*. Hugo expresa su concepto usando el mecanismo de la ejemplificación. En este caso pone como ejemplo escribir el ensayo con base en una lectura. Concibe el ensayo como una opinión crítica que se hace de una lectura. Aquí la lectura es concebida como la sustancia, la materia prima, la herramienta o el soporte desde la cual se pueden exponer los puntos de vista de acuerdo o en desacuerdo con el autor, sin desintegrar la información del autor para hacer una crítica y dar una posible solución. Es decir, según los estudiantes, a partir de la lectura de un texto puede nacer un ensayo cuando el lector construye una opinión crítica de éste. Aunque los estudiantes tengan estas concepciones, no sólo partirán de ellas para la

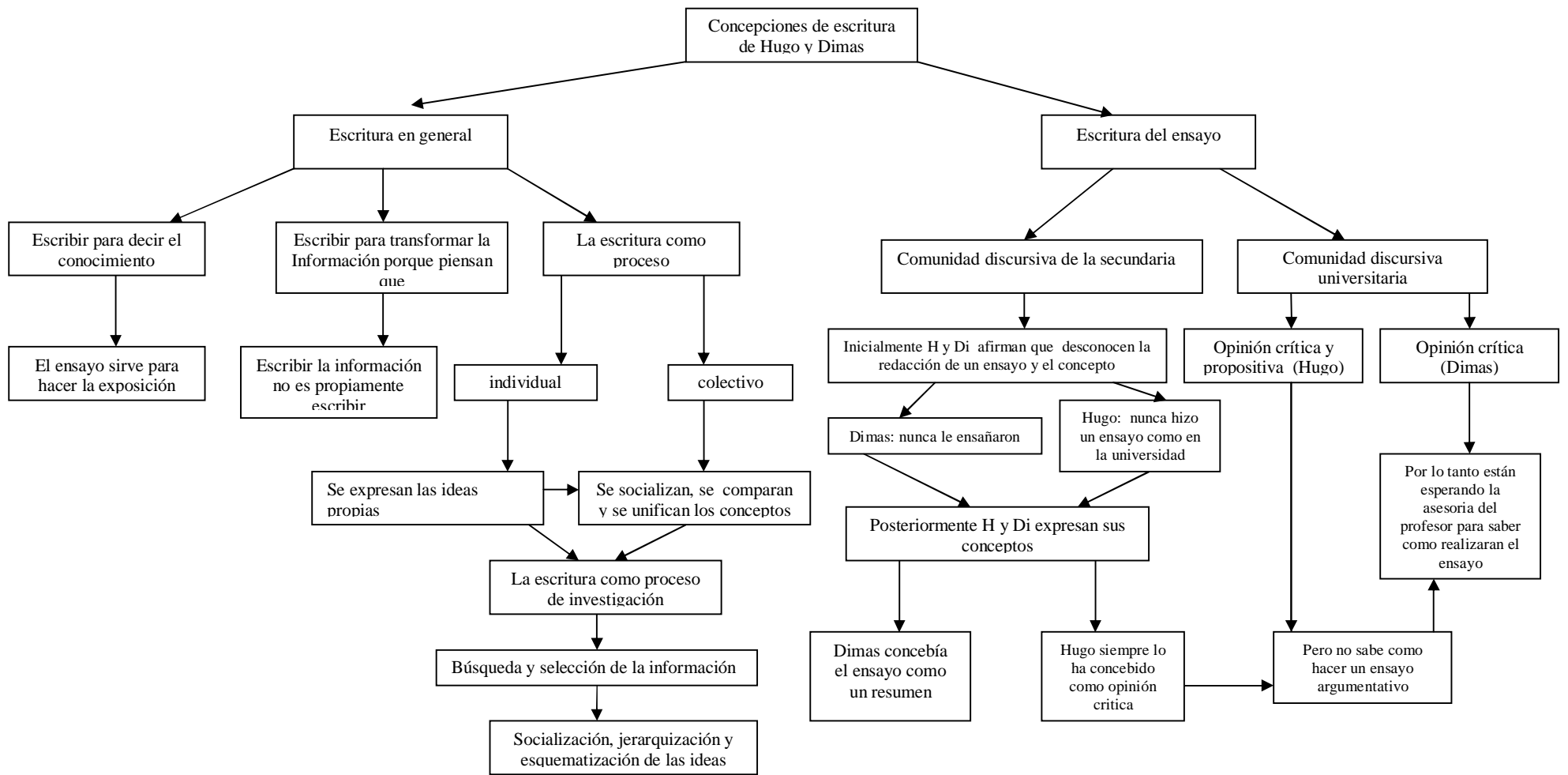
escritura de su ensayo, pues están esperando la concepción que tiene el profesor y que se hará expresa en las asesorías que éste dará: *“ahora pues / estamos esperando las asesorías para hacer el ensayo y creo que allí es donde vamos a resolver dudas /”*. (H, turno 93).

Para finalizar la secuencia y la entrevista, la entrevistadora informa a los estudiantes que en la próxima clase escribirán el ensayo, por lo tanto solicita información a Dimas y a Hugo sobre los géneros discursivos que usarán para la redacción del ensayo. Se concreta la necesidad de organizar las ideas y de jerarquizar la información recolectada para la redacción del ensayo.

En esta secuencia compuesta de turnos de tipo expositivo, los estudiantes expresan la necesidad de contar con un plan de trabajo para la redacción del escrito, con conocimientos sobre la lengua y la escritura: *“traeré un esquema con las ideas leídas / adicional a eso pues / los dibujos y adicional los conceptos de ciencia que tenemos cada uno de las entrevistas ya hechas \”*. (Di, turno 109).

- ***Mapa conceptual***

A continuación se representa de manera gráfica el mapa conceptual de la entrevista realizada a Hugo y Dimas a fin de presentar con claridad las concepciones de ensayo y de escritura antes de IP.



- ***Síntesis***

Una vez identificadas y analizadas las secuencias procederemos a realizar una síntesis que explica el mapa conceptual destacando los elementos más importantes que emergieron de la entrevista y que se han visualizado en el análisis interpretativo de ésta.

Esta entrevista fue realizada a Dimas y a Hugo una semana antes de la escritura del primer ensayo argumentativo solicitado por el profesor de la asignatura. Los propósitos de esta entrevista son dos: 1) conocer las concepciones que tienen los estudiantes de la escritura en general y del ensayo en particular como género discursivo usado en la clase de Historia se de las Ciencias (HC) y 2) conocer qué elementos discursivos y qué información usaron para desarrollar la temática del ensayo. Cabe señalar que los elementos discursivos usados fueron dispuestos por la clase de HC y por la secuencia didáctica diseñada para tal fin.

- ***Concepciones de escritura de los estudiantes antes de la IP.***

En esta entrevista podemos inferir que hay varias concepciones sobre escritura en general y sobre la escritura del ensayo en particular. Estas concepciones se han organizado por orden lógico y no de aparición en el desarrollo de la entrevista para facilitar la lectura y la comprensión de este trabajo de investigación. Podemos afirmar que las concepciones de escritura que emergen son las siguientes:

1) En la primera secuencia encontramos una concepción de escritura “para decir el conocimiento”. Aquí Hugo en el turno 6 expresa que el trabajo final realmente será la exposición del ensayo, que servirá como una herramienta para decir todo lo que han aprendido durante el curso ante un público citado por el profesor de la materia: “*y el trabajo final llega a ser ya la exposición me parece que del ensayo | de lo que se trabajó durante el ensayo y.. durante los dibujos y los escritos que los presentamos previamente*”.

2) Más adelante encontramos que la escritura también está concebida como transformación de la información: “*el trabajo de escritura fue más bien de información | o sea no escribir pues a lo que se le llama escrito | sino la recopilación más bien de la información que teníamos cada uno de los puntos*”. (H, turno 18). Los estudiantes

expresan que trabajan la información mediante la comparación y la unificación de los conceptos de ciencia y universo representados en los dibujos y en los escritos que han sido concedidos por los informantes (un adulto y un niño): *“esta semana pasada trabajamos en eso que fue unificar conceptos porque igual | el grupo está compuesto por otras dos personas más | entonces unificamos conceptos | tratamos de comparar”*. (H, turno 91).

3) Se puede apreciar que también la escritura es concebida como un proceso individual y colectivo. Individual cuando cada uno expresa las ideas y la información que ha obtenido por su propia cuenta, y colectiva cuando se pone en consideración toda la información previamente recolectada, se debaten las ideas y se unifican los conceptos de la información: *“pues eso fue lo que hicimos hace.. tres o cuatro días que nos reunimos y presentamos eso según cada dibujo de cada persona y en qué modelo de | de pensamiento de los que hemos visto a través del semestre | en qué modelo es ubicado cada | cada dibujo y qué características tenía o retomaba de modelo-”* *“modelo de universo y de qué se había apropiado cada persona | de esos modelos que hemos visto \”*. (Di, turno 22).

4) En el análisis de esta entrevista se ha encontrado que los estudiantes conciben también la escritura como un proceso de investigación. Hugo en el turno 26 lo expresa de manera aseverativa: *“investigación \”*. Para ellos escribir no es sólo transcribir la información que han buscado, sino hacer un proceso de búsqueda y de selección de la información: *“no sabe qué decir | entonces uno tiene que saber seleccionarlo para ver”*. Además tendrán que buscar la información para la realización de la tarea solicitada por el profesor de la asignatura en varios lugares y con varias personas: en Internet, los temas vistos durante el semestres, los informantes (un adulto y un niño), todo ello a fin de conocer la evolución de los conceptos de universo y ciencia para redactar un ensayo argumentativo: *“| cómo hicieron ese trabajo-”* *“inicialmente | la búsqueda en Internet | el tema que nos tocó a nosotros | a nuestro grupo fue la filosofía griega | de Sócrates | entonces inicialmente fue la investigación en Internet |”*. (H, turno 28). La escritura no es sólo concebida para decir los conocimientos, sino que es un proceso de investigación donde se escriben los conocimientos ya discutidos y organizados en un proceso de exposición y socialización de las ideas: *“y todo eso como que lo organizamos así por puntos | así como jerarquizado | y.. pues eso fue el proceso*

pues ya finalmente como que hacemos el resumen / igual la información era bastante y había que tratar de sintetizar lo más posible porque eran dos páginas porque era más inicialmente”. (H, turno 28).

- ***Concepciones de los estudiantes sobre ensayo antes de la IP.***

En esta entrevista los estudiantes exponen los conceptos de ensayo que tienen antes de escribir el primer escrito que denominamos texto uno (T1). La situación contextual de las concepciones de los estudiantes está rodeada de tres factores: 1) Los estudiantes desconocen explícitamente el concepto de ensayo que tiene el profesor, pues aún no han recibido la asesoría por parte de él, pero la infieren porque tienen el texto de la solicitud de la tarea, saben que deberán redactar un ensayo argumentativo con toda la información que tienen sobre los conceptos de universo y ciencia en relación con los temas estudiados en clase y que la extensión del ensayo debe ser de mil palabras, además cuentan con situaciones discursivas muy puntuales diseñadas por las secuencia didáctica de la clase que es la concepción de la escritura como investigación y con el sistema de géneros discursivos vinculados al género ensayo. 2) Desconocen el concepto de ensayo de la investigadora, pues aun no han recibido la intervención pedagógica, que ellos denominan “Taller” y 3) Los estudiantes no han recibido ningún curso de lectura y escritura en la universidad. Por lo tanto, cuentan con las concepciones que traen del bachillerato (comunidad discursiva antes del ingreso a la universidad) y con un ensayo que han redactado en otra asignatura y con otra profesora de la universidad (actual comunidad discursiva a la que pertenecen). Así, en el análisis de esta entrevista se pueden encontrar las concepciones que los estudiantes dicen que tenían en el bachillerato y las concepciones que tienen en la universidad.

a) **Concepciones que traen antes del ingreso a la universidad:**

En relación con los conceptos que tenían en el bachillerato ambos estudiantes expresan inicialmente que ellos nunca hicieron ensayos y que nunca estudiaron ni realizaron uno, como lo expresan en los turnos 44, 46 y 48: “*H: yo no/*”, “*H: nunca hice uno / jamás*”, “*Di: noo*” . Aquí encontramos un dilema en términos discursivos porque en la misma entrevista los estudiantes posteriormente expresan su concepción y la manera cómo han trabajado el ensayo en el ámbito académico del bachillerato. Dimas en el turno 61 expresa que en el bachillerato concebía el ensayo como un resumen: “*yo ensayo lo entendía más que todo como un resumen*”.

Hugo en el turno 34 expresa que él siempre ha trabajado con la idea de que el ensayo es una opinión crítica tanto en el bachillerato como ahora en la universidad, pero que desconoce el concepto de ensayo argumentativo y está esperando la asesoría que el profesor dará: *“pues si algo está así | no me parece que sea así | pues entonces | el porqué no debe ser así y una posible solución | eso más bien | pero de ahí a un ensayo argumentativo | la verdad que no | todavía no lo tengo muy claro el concepto y no sé de dónde voy a arrancar | por eso estamos aquí para ver la asesoría que me puede dar el profesor porque no”*.

b) Concepciones de ensayo que tienen en la universidad y antes de la IP:

Hugo concibe el ensayo como la expresión de una opinión crítica y propositiva, donde expone su punto de vista, sus acuerdos y desacuerdos sobre una idea en particular y en caso de estar en desacuerdo propone una solución: *“pues personalmente yo he trabajado hasta ahora. | este semestre pues he trabajado bastantes ensayos |”* *“y hasta ahora la idea de lo que yo he trabajado ha sido más bien | como un ensayo a partir de mi opinión | un ensayo más bien crítico y propositivo”*. (H, turno 32).

Dimas concibe también el ensayo como una posición crítica que hay que tomar a partir de una información, pero para tomar la posición debe contar con conocimientos previos y conocimientos generales del tema: *“dificultades como. | como tomar una posición crítica del tema que vamos viendo no / pues el tema en el cual vamos a hacer el ensayo porque para ello hay que tener | creo que conocimientos previos de ese tema | independientemente desde donde tomar y decir | esto se aportó | esto va en contra o esto está a favor | entonces como que necesita un conocimiento general del tema y pues principalmente | en mi caso no / me cuesta a la hora de hacer un ensayo \”*. (Di, turno 38). En relación con su concepción actual, el resumen o síntesis de las ideas para Dimas y Hugo es sólo una parte del proceso de escritura del ensayo, así lo expresan en el turno 28: *“y.. pues eso fue el proceso pues ya finalmente como que hacemos el resumen |”*.

- ***Géneros discursivos usados para desarrollar la temática del ensayo***

En la escritura del ensayo confluyen varios géneros discursivos que desde el inicio los estudiantes han ido usando en el desarrollo de la asignatura de Historia de las Ciencia y surgen en la entrevista. Encontramos que para la redacción de este ensayo se requiere de

situaciones discursivas particulares, en otras palabras, se requiere de los géneros académicos vinculados al sistema de géneros propios de este curso:

1. Los escritos de los informantes sobre el concepto de universo y ciencia: “/ *en base a los dibujos y los escritos que presentamos del universo y ciencia*”. (H, turno 2).
2. La información de Internet: “inicialmente | *la búsqueda en Internet*!”. (H, turno 28).
3. Los temas vistos en cada una de las clases sobre el concepto de universo y ciencia de los filósofos: “*desde el inicio de semestre hemos estado mirando pues / los diferentes pensamientos de universo que se han tenido a través de la historia lo mismo que tienen que ver con materia que es la última parte que miramos*” (H, turno 12), “*las conclusiones en base a todo lo que hemos visto a través de todo el semestre*”. (Di, turno 8).
4. Las exposiciones de los estudiantes sobre el tema de universo y ciencia: “y mediante exposiciones | o sea | *ha sido la temática de todo el semestre y ya pensamos acabar con eso también*”. (H, turno 14).
5. El resumen de las exposiciones: “*cuando hicimos la exposición cada grupo le tocó un tema diferente creo que de universo y de materia / y se presentaba la exposición / pero junto con la exposición un escrito de dos hojas / dos páginas y pues allí estaba resumido pues como lo que nosotros sacamos / de la exposición*”. (H, turno 16).

Los dibujos de los informantes (un adulto mayor de cuarenta años y un niño menor de 10 años) sobre el concepto de universo y ciencia fue otro elemento de base usado para la composición del ensayo: “*cada uno mandaba a hacer un dibujo a uno mayor de cuarenta años y el otro era a uno menos de 10 años verdad*!”. (Di, turno 8).

5.2.2 Análisis de la entrevista realizada a Dalia (D) y Vicky (V) antes de IP.

Esta entrevista ha sido seleccionada para el análisis y consta de tres secuencias. Se realizará a cada secuencia un análisis interpretativo y un análisis focalizado a fin de hacer una síntesis y un mapa conceptual donde se evidencie de manera clara y organizada las concepciones de las estudiantes sobre la escritura y el ensayo argumentativo antes de la IP.

Primera secuencia: La finalidad y el interlocutor del ensayo. Esta secuencia corresponde a la respuesta que Dalia y Vicky dan a la pregunta sobre cuál es la finalidad del escrito.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
<p>1. D: lo que estamos viendo en todo el semestre es cómo cambia el pensamiento como va cambiando a través del tiempo y así mismo es lo que estamos viendo para mí la finalidad es ver cómo cambia el pensamiento desde un niño hasta un adulto o sea qué concepción uno tiene del niño y como va poco a poco cambiando modificándose cambiándose hasta que llega a ser adulto o sea eso es para mí esa es la finalidad \ igual que xx</p>	<p>La pregunta realizada por I no quedó registrada en el audio: ¿Cuál es la finalidad del escrito?</p> <p>Expresa que el ensayo tiene como finalidad ver cómo cambia el pensamiento y las concepciones que tienen los niños de universo y ciencia en relación con los adultos, para ello usa el verbo cambiar en gerundio “cambiando” tres veces y en presente del modo indicativo “cambia”, asimismo un sinónimo de este: modificar.</p>
<p>2. I: bueno esa es la finalidad y para quién va dirigido el ensayo a quién va dirigido </p>	<p>Pregunta por el interlocutor del ensayo.</p>
<p>3. V: cómo así profe /</p>	<p>No entiende la pregunta y pide aclaración.</p>
<p>4. I: o sea para quién lo hacen ustedes cual va a ser su interlocutor o sus interlocutores </p>	<p>Explica la pregunta usando el conector “o sea”. Se refiere al interlocutor del ensayo.</p>
<p>5. V: pues nuestros compañeros y –</p>	<p>Usa el conector de causalidad “pues” dando por entendido que los compañeros serán los interlocutores. Usa la conjunción “y” para referirse a otro interlocutor, pero D interrumpe el turno.</p>
<p>6. D: pues yo tengo entendido que supuestamente se va a socializar en un grupo. ee. o sea con otros compañeros de otros semestres tengo entendido que ellos van a ser nuestros interlocutores no sé pues no lo tengo muy claro-</p>	<p>Interrumpe el turno, usa el conector de causalidad “pues” y el adverbio de modo “supuestamente” para explicar que los interlocutores serán compañeros de otros semestres. Reitera “otros” para hacer énfasis en el tipo de interlocutor.</p>
<p>7. V: tenemos que exponerlo a otro grupo de compañeros si / a otros grupos (xx)</p>	<p>Reafirma la respuesta de su compañera repitiendo la información. Reitera la palabra “otros” para referirse que el tipo de interlocutor no solo serán sus compañeros y el profesor de la asignatura.</p>
<p>8. I: bueno yo creo que es esto o algo más tienen que comentar del ensayo </p>	<p>Usa el conector de continuidad “bueno” y pregunta si tienen algo más para decir, intentando buscar más información.</p>
<p>9. V: no \</p>	<p>Vicky responde enfáticamente “no”.</p>

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia es expositiva. Está compuesta de nueve turnos. Se trata de la respuesta a la pregunta sobre la finalidad de la escritura del ensayo y el público al que va dirigido el ensayo.

En esta entrevista las estudiantes exponen que la finalidad o propósito del escrito es conocer la transformación del pensamiento. En el nivel semántico “*ver*” es asociado con observar, conocer y estudiar: “*es ver cómo cambia el pensamiento desde un niño hasta un adulto / o sea qué concepción uno tiene del niño y como va poco a poco cambiando / modificándose / cambiándose hasta que llega a ser adulto*” (D, turno 1). Se usa el término “*escrito*” para referirse a ensayo, de ahí se puede inferir que el concepto de la escritura de las estudiantes entrevistadas es estudiar la evolución de los conceptos de ciencia y de universo de manera comparativa entre dos poblaciones entrevistadas niños de 10 años y los adultos mayores de 40 años. Aunque las estudiantes hablan de los conceptos y del pensamiento sin referirse explícitamente a universo y ciencia, tanto la entrevistadora como Vicky y Dalia saben que se refieren a estos dos términos, ya que son los conceptos que se han trabajado durante el desarrollo del curso.

En relación con los destinatarios del ensayo, Vicky y Dalia expresan que va dirigido a compañeros de la misma clase; pero de manera reitera usan la palabra “*otros*” en los turnos 6 y 7 para referirse a otros compañeros de la universidad: “*pues nuestros compañeros y –*”, “*pues yo tengo entendido que supuestamente se va a socializar en un grupo. ee. o sea con otros compañeros de otros semestres /*”.

Segunda secuencia: La concepción de ensayo. Esta secuencia se refiere a las concepciones de ensayo que tienen Vicky y Dalia y a los ensayos que han escrito antes de la redacción del actual ensayo.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
9. I: ustedes ya se habían reunido previamente las dos o es la primera vez que van a trabajar en pareja	I pregunta sobre el trabajo por parejas con el propósito de introducir el tema de la escritura previa a este ensayo. Usa el adverbio de modo “ <i>previamente</i> ” y la 2da persona del plural “ <i>ustedes</i> ”.
10. V: no si ya hemos hecho en pareja	Responde que antes de este ensayo ya habían trabajado en pareja.

<p>11. I: han hecho otro ensayo así en pareja /</p>	<p>I interroga directamente si en el pasado han escrito otro ensayo en parejas.</p>
<p>12. D: hemos hecho un ensayo de cinco te acordás /</p>	<p>D informa que han escrito un ensayo de cinco e interroga a V para que ella de veracidad a su respuesta. Usa la 2da forma del singular “vos” que indica confianza plena y relación simétrica entre la pareja de estudiantes.</p>
<p>13. V: uju</p>	<p>V afirma con la interjección “uju”.</p>
<p>14. I: un ensayo de cinco personas /</p>	<p>I repite la información sobre la cantidad de personas que intervinieron en la realización del ensayo en forma interrogativa.</p>
<p>15. V: si de cinco</p>	<p>Responde afirmativamente y hace énfasis en el número cinco.</p>
<p>16. I: cómo fue ese ensayo/</p>	<p>I interroga directamente sobre el proceso de escritura del ensayo usando la forma verbal en tiempo pasado “fue”.</p>
<p>17. D: no . eso fue un lío total porque como yo le comentaba a la profesora cuando nos lo dejó por qué tenemos que hacerle uno no me acuerdo de qué tema era pero era de cinco personas y yo le dije a ella \ o sea para uno es muy difícil ponerse de acuerdo con una persona o sea hacer un ensayo de dos ahora mucho más difícil de cinco porque cuando íbamos a hacer la introducción fue un problema porque nos demoramos horas haciéndolo el desarrollo también porque yo tengo una idea yo tengo otra idea yo tengo otra ideas no yo quiero que la mía no que me des más importancia a la mía no pero es muy difícil porque para mí un ensayo es casi individual cada uno tiene una concepción diferente y es muy difícil hacer un ensayo con muchas personas que tienen concepciones diferentes o sea la idea queda la idea queda como vaga (xx)</p>	<p>D: Hace especial énfasis en el número de integrantes (cinco) y expresa de manera reiterada el sustantivo “idea” y el pronombre “yo” para enfatizar la dificultad de concertación de las ideas cuando hay varias personas con diferentes ideas cada una de ellas.</p>
<p>18. V: es que yo creo que por un lado pues igual el ensayo es una posición personal pues yo trabajé con cinco personas y eso es un trabajo superdifícil porque incluir las ideas de cinco personas pues organizar y todo eso pues es supercomplicado (xx)</p>	<p>V usa el pronombre “yo” en primera persona del singular para expresar su concepción de ensayo: “es una posición personal”. Es un “trabajo” donde se “organizan” las ideas. Reitera la dificultad cuando son cinco personas las que escriben un ensayo usando el adverbio superlativo coloquial “supercomplicado”.</p>
<p>19. I: para este ensayo para que no tengan esas dificultades que han pensado / qué piensan que podrían –</p>	<p>I introduce la pregunta con la preposición “para” y hace énfasis en el ensayo actual con el demostrativo “este”. Pregunta a las estudiantes qué piensan hacer para evitar las dificultades del ensayo actual.</p>
<p>20. D. no porque igual no ahorita porque no</p>	<p>Usa la forma coloquial del adverbio de tiempo en</p>

<p> en el otro ensayo la profesora no porque no recibimos asesoría con ella. no / pero igual ahora porque como este es un tema ya como más. o sea uno tiene una decisión un tema más exacto o algo así yo lo veo así como más exacto tenemos más detalles de este tema y vamos a tener asesoría con el profesor y nos va decir qué conceptos debemos manejar en el ensayo entonces vamos a tener como unos puntos de partida entonces va a ser como más para mi como más.. consensuado \ mientras que en el otro era un tema como como de xx cada uno tiene una concepción diferente no hay algo exacto de lo que uno pueda decir sino que a partir de la experiencia eso era mucho más difícil</p>	<p>diminutivo “<i>ahorita</i>” para referirse al actual ensayo. Se refiere a la secuencia didáctica diseñada que cuenta con el desarrollo del tema a lo largo de todo el curso y con la asesoría del profesor, lo cual, piensa que facilitará la redacción del ensayo en esta clase. Hace una comparación con el ensayo de otra clase en cuanto al desarrollo del tema, a la concepción de ensayo y a la metodología empleada usando el adverbio de comparación “<i>más</i>”.</p>
<p>21. I: y el tiempo también fue una limitante /</p>	<p>I pregunta por el tiempo como un factor de dificultad para la redacción del ensayo.</p>
<p>22. D: si \</p>	<p>D responde un “si” afirmativo, ya que considera que el tiempo en el proceso de redacción ha sido limitado.</p>
<p>23. V: si también en parte {(por el tema)}</p>	<p>V amplía la información, expresa que la dificultad está en el tiempo y en el tema.</p>
<p>24. I: y para este ensayo entonces traerán la información..</p>	<p>I pregunta sobre la información que usarán para escribir el ensayo en la clase de HC.</p>
<p>25. V: en este ensayo tenemos ideas ya más precisas como para que digamos traeremos como el orden de lo que debemos manejar </p>	<p>V hace una comparación usando el adverbio de comparación “<i>más</i>” y agrega que llevarán un orden de las ideas, es decir un plan de escritura para jerarquizar las ideas.</p>

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia es de tipo expositivo y argumentativo. Las estudiantes exponen su concepto de ensayo y lo argumentan estableciendo una comparación entre un ensayo presentado a otra profesora en otra asignatura del ámbito universitario y el actual ensayo que hacen para la clase de Historia de las Ciencias (HC). La comparación la establecen con el uso reiterado de las formas verbales en pasado “*hemos hecho*” en relación con formas verbales en presente como “*hacemos*”; pronombres como “*éste*” frente a “*ése*” para referirse al ensayo pasado y al actual y adverbios de tiempo que indican posterioridad como “*antes*” y actualidad como “*ahora*”, “*ahorita*” y adverbios de comparación “*más que*”, todo esto en un marco semántico comparativo: “*no porque igual | no ahorita porque no | en el otro ensayo la profesora | no | porque no recibimos asesoría con ella. | no / pero igual ahora porque como este es un tema ya*

como más. / o sea uno tiene una decisión / un tema más exacto o algo así / yo lo veo así / como más exacto /tenemos más detalles de este tema y vamos a tener asesoría con el profesor y nos va decir qué conceptos debemos manejar en el ensayo /”. (D, turno 20).

Las estudiantes expresan que el actual ensayo es más fácil porque cuentan con la asesoría del profesor, con el tema delimitado, con información precisa y tienen puntos de partida consensuados: *“entonces vamos a tener como unos puntos de partida / entonces va a ser como más / para mí / como más.. consensuado \”.* (D, turno 20). En el fondo las estudiantes se refieren a los diferentes géneros discursivos que se usan en la clase y que han servido de apoyo para la redacción del ensayo. Estos géneros discursivos son los que se han dispuesto de manera organizada en la secuencia didáctica elaborada para esta clase: *“en este ensayo tenemos ideas ya más precisas como para que / digamos traeremos como el orden de lo que debemos manejar /”.* (V, turno 25).

En esta secuencia la escritura es concebida como un proceso donde primero se discuten las ideas, se ponen en consenso y se organizan para escribirlas de manera individual o en parejas. El ensayo es concebido como una opinión de carácter personal, para Dalia el ensayo es la exposición de las ideas personales y lo expresa en el turno 17: *“para mí un ensayo es casi individual / cada uno tiene una concepción diferente y es muy difícil hacer un ensayo con muchas personas que tienen concepciones diferentes”* y para Vicky es una posición personal: *“el ensayo es una posición personal / pues yo trabajé con cinco personas y eso es un trabajo superdifícil porque incluir las ideas de cinco personas / pues organizar y todo eso pues es supercomplicado”.* (V, turno 18).

Cuarta secuencia: La evaluación. En esta secuencia de cierre se habla sobre el tema de la prueba escrita como evaluación, que tendrán los estudiantes en la clase siguiente.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
26. I: bueno ustedes ahora tiene una evaluación	Inicia el turno de esta secuencia de cierre con el conector conclusivo “bueno”. El tiempo asignado para las entrevistas ha sido de 5 a 10 minutos ya que los estudiantes están en clase y acto seguido, tendrán una prueba escrita con el profesor.
27. D y V: si (risas)	Las estudiantes contestan afirmativo y se ríen.
28. I: este ensayo también es para evaluar /	I sonrío y pregunta si el ensayo también será una prueba para evaluar. Hay una actitud discursiva de

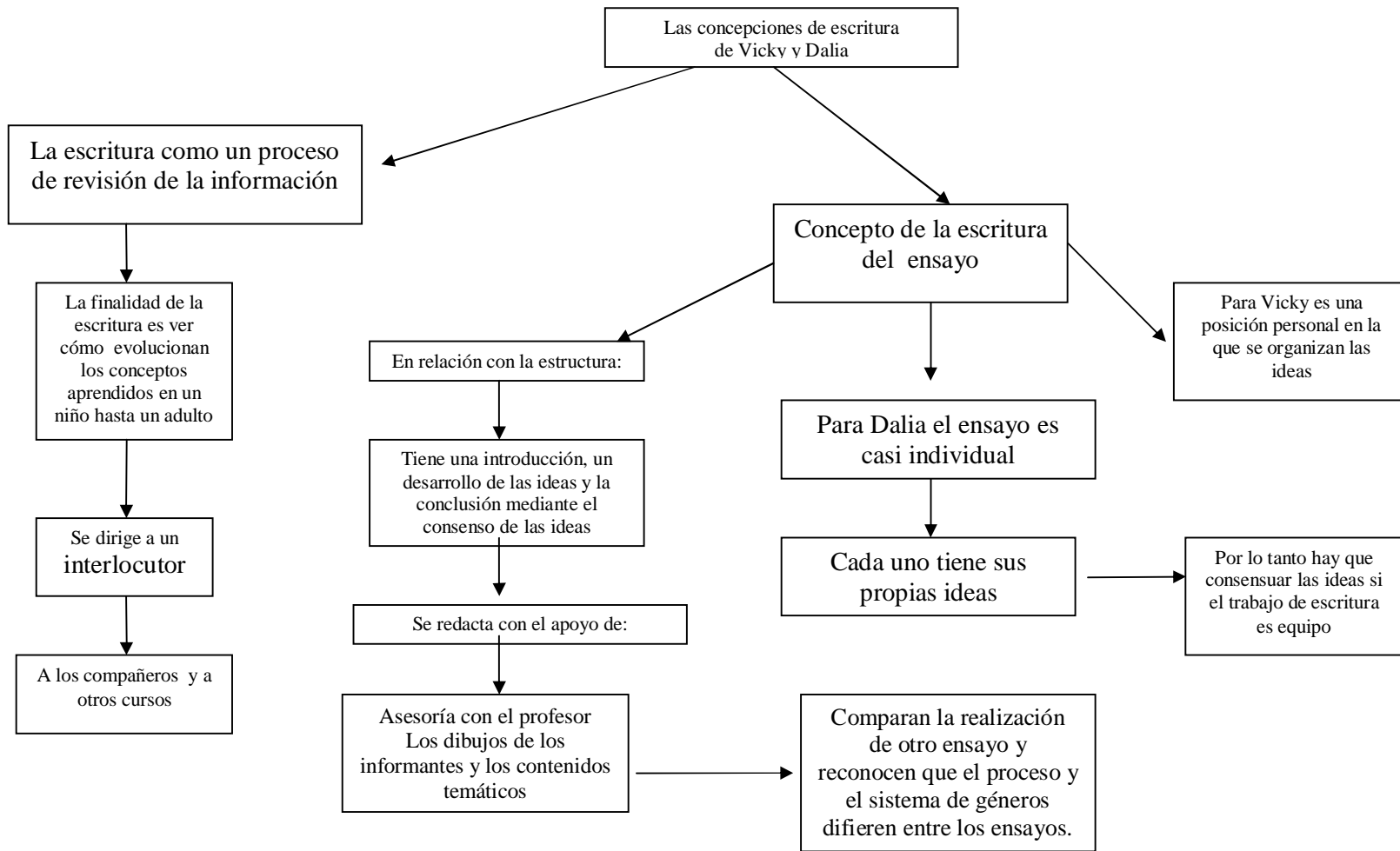
<p>29. V: si ese es parte del trabajo final</p>	<p>agrado y cordialidad entre I y las estudiantes. Afirma que el ensayo es parte del trabajo final con lo cual se infiere que la otra parte será la exposición del ensayo.</p>
<p>30. D: a si ese es el treinta por ciento de de de pues del cien \</p>	<p>Expresa la cantidad de porcentaje que tendrá la prueba, será el 30%, esto implica que será de gran importancia, porque el otro 70% ha sido de las pruebas parciales y de otras tareas.</p>
<p>31. I: bueno entonces hasta aquí dejamos muchas gracias \</p>	<p>Usa el conector conclusivo “bueno” para cerrar la entrevista y agradece.</p>

- **Análisis focalizado**

Esta es una secuencia de cierre, la entrevistadora se despide de las estudiantes entrevistadas porque tendrán que asistir a una prueba escrita en la clase de Historia de las Ciencia y el profesor ha concedido un tiempo de 5 a 10 minutos para entrevistar a los estudiantes que han sido seleccionados como la población que justifica este trabajo de tesis doctoral. La entrevistadora aprovecha la despedida para obtener más información sobre el ensayo como evaluación y el valor que las estudiantes otorgan a éste. Se destaca el uso de las palabras “*evaluación*” como sustantivo y “*evaluar*” como verbo, se usan estrategias de soporte para indagar más sobre el ensayo como prueba de evaluación y se usa el adverbio de modo “*también*” para indicar una relación de semejanza entre el evento de la prueba de evaluación actual y el ensayo como futura prueba de evaluación. Las estudiantes no dan mucha información porque ésta es una secuencia de cierre y porque el tiempo concedido por el profesor para la entrevista está por finalizar.

- **Mapa conceptual**

El mapa conceptual que presentamos a continuación representa las concepciones que tienen Vicky y Dalia de la escritura y del ensayo. Estos conceptos se visualizaron en el análisis de cada una de las secuencias discursivas que componen la entrevista antes de la IP.



- ***Síntesis***

Una vez realizado el análisis interpretativo de cada una de las tres secuencias que componen la entrevista, tendremos en cuenta los elementos que emergieron de ella y que justifican nuestra investigación. En esta entrevista las secuencias son de tipo expositivo y argumentativo. Se evidencian las concepciones de ensayo y de escritura que tienen las estudiantes en relación con otro ensayo que han redactado en otra asignatura universitaria y también se evidencian los sistemas de géneros vinculados al ensayo argumentativo como género académico de la asignatura de HC.

- ***Las concepciones de escritura***

Dalia en el turno 1 expresa su concepto de escritura como un proceso de revisión de la información cuya finalidad es ver cómo evolucionan los conceptos. El verbo ver es usado para referirse a los dibujos realizados por los informantes sobre ciencia y universo: “*para mí la finalidad es ver cómo cambia el pensamiento desde un niño hasta un adulto / o sea qué concepción uno tiene del niño y como va poco a poco cambiando / modificándose / cambiándose hasta que llega a ser adulto o sea eso es / para mí esa es la finalidad* \”.

- ***Las concepciones de ensayo***

En relación con los conceptos de ensayo de Vicky y Dalia, es visible que cuando hablan del ensayo, hablan de la composición escrita de este género solicitado por el profesor de la signatura como parte del trabajo final. Esta entrevista desarrolla básicamente el concepto de ensayo que tienen las estudiantes en relación con un ensayo que han presentado en otra asignatura universitaria. La concepción de ensayo se visualiza desde un marco de comparación entre un ensayo que precede y el actual.

Para Dalia el ensayo es más de tipo individual ya que cada ser humano tiene sus propias concepciones e ideas que pueden diferir entre una persona y otra. Cuando el ensayo es redactado en forma colectiva hay que consensuar las ideas, esto resulta muy difícil si son muchas las personas y más fácil si es individual o en pareja: “*porque para mí un ensayo es casi individual / cada uno tiene una concepción diferente y es muy difícil hacer un ensayo con muchas personas que tienen concepciones diferentes / o sea / la idea queda / la idea queda como vaga*”. (D, turno 17).

Desde el punto de vista estructural, Dalia concibe que el ensayo es un escrito cuya estructura consta de una introducción, un desarrollo y una conclusión: “*ahora mucho más difícil de cinco porque cuando íbamos a hacer la introducción fue un problema porque nos demoramos horas haciéndolo / el desarrollo también porque yo tengo una idea /*”. (D, turno 17). Vicky comparte el concepto con su compañera y plantea que el ensayo es un escrito donde se expone la posición personal y se organizan las ideas: “*el ensayo es una posición personal*”. (V, turno 18).

- ***El sistema de géneros***

Las estudiantes acuden a los diferentes géneros discursivos que circulan en la clase de HC y que se vinculan a la redacción del ensayo. Los estudiantes aunque no nombran de manera explícita los sistemas de géneros discursivos que comprenden la clase, porque desconocen estos términos técnicos de la teoría de sistemas y de la alfabetización universitaria, si acuden a describirlos y a apoyarse en este tipo de actividades discursivas realizadas para dar explicaciones y comentar sobre el proceso de la composición escrita.

Las estudiantes acuden a los diferentes géneros discursivos porque la clase en sí es un sistema de géneros, ellas ya disponían de un material previo para la redacción del ensayo: las estudiantes ya habían trabajado en la recolección de los datos, tenían la información básica de los contenidos disciplinares para redactar el ensayo solicitado por el profesor, contaban con las exposiciones de algunos temas y los resúmenes de cada exposición. Además las estudiantes contaban con la experiencia de una composición escrita de un ensayo realizado en otra asignatura. Por lo tanto, en la entrevista, las estudiantes establecen una relación de tipo comparativa entre aquel ensayo realizado en otra asignatura y éste. En este sentido, podemos afirmar que cuando los estudiantes aprenden los conocimientos de la clase de Historia, lo hacen mediante los géneros discursivos, aprenden a manejarlos y a apropiarse de ellos dentro de la red de actividades de esta comunidad discursiva y propia de esta asignatura contando con los conocimientos y experiencias ya adquiridas en otras situaciones discursivas.

Los géneros vinculados a la composición del ensayo los podemos sintetizar así:

1. Los contenidos temáticos enseñados durante el semestre: *“lo que estamos viendo en todo el semestre es cómo cambia el pensamiento / como va cambiando a través del tiempo”*. (D, turno 1).
2. Los dibujos de los informantes sobre el concepto de ciencia y universo (un adulto y un niño): *“o sea qué concepción uno tiene del niño y como va poco a poco cambiando / modificándose / cambiándose hasta que llega a ser adulto”* (D, turno 1).
3. La asesoría con el profesor y la delimitación del tema: *“tenemos más detalles de este tema y vamos a tener asesoría con el profesor y nos va decir qué conceptos debemos manejar en el ensayo /”*. (D, turno 29).

5.3 Análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes después de la IP.

Después de realizar la intervención pedagógica por parte de la investigadora, en calidad de profesora de lengua y de investigadora, ésta solicitó a las seis parejas de estudiantes que le permitieran realizar una entrevista con el propósito de analizar la viabilidad de la propuesta de la IP, los conocimientos adquiridos en la IP y cómo los estudiantes los habían aplicado en sus escritos, también con el propósito de conocer los cambios en las concepciones sobre la escritura y sobre el ensayo como género discursivo propio de esta asignatura.

Para el análisis de las entrevistas se seleccionaron dos, las demás se descartaron por fallas técnicas:

- Análisis de las entrevistas a (H) después de IP
- Análisis de las entrevistas a (V) y (D) después de IP

5.3.1 Análisis de la entrevista realizada a Hugo (H) después de la IP.

Después de realizar la IP se solicitó a los estudiantes que reescribieran el ensayo argumentativo teniendo en cuenta las observaciones del profesor y los contenidos impartidos sobre la composición escrita en la IP. A esta entrevista accedieron seis parejas, dos de ellas se seleccionaron para el análisis. Esta entrevista fue realizada sólo a Hugo porque su compañero Dimas no asistió. Esta entrevista consta de siete secuencias, se ha realizado a cada secuencia un análisis de tipo interpretativo, un análisis focalizado, que nos permitirán hacer una síntesis de la entrevista completa y un mapa conceptual de los elementos más importantes que emergieron de los análisis.

Primera secuencia: Dificultades del primer ensayo y las mejoras en el segundo. Esta secuencia se trata de la exposición comparativa que hace Hugo entre los textos 1 y 2.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
1. I: Bueno Hugo cuéntame cómo te fue en este primer ensayo	La entrevistadora llama por el nombre al estudiante, han compartido más tiempo en el desarrollo del curso y hay un nivel de confianza. Pregunta por la experiencia del primer ensayo. A esta entrevista no se presenta Dimas.
2. H: bueno en este primer ensayo la verdad un poquito complicado de hacer hablar acerca de universo y de ciencia y tratar de plantear nuevas posiciones frente a este tema fue un poquito complicado pero pues creo que me fue bien logré sacar una síntesis muy buena	Inicia con el conector “ <i>bueno</i> ” y usa el sustantivo la “ <i>verdad</i> ” para afirmar de manera contundente que ha sido complicada la redacción del T1. Reitera la palabra “ <i>complicado</i> ”. Aquí expresa dos situaciones del ensayo escrito: el planteamiento de nuevas ideas y el logro de una buena síntesis.
3. I: qué dificultades tuviste aquí qué fallas dijo el profesor o o viste tú	Pregunta por las dificultades y por las observaciones que el profesor ha hecho al ensayo.
4. H: pues la falla en si en si era que o sea había hecho el ensayo como separado de lo que habíamos visto en el curso y de las entrevistas que habíamos hecho pues eso en síntesis fue lo que nos dijo el profesor o sea que yo igual hubiera podido decir esto sin necesidad de haber sacado entrevistas o haber recibido un curso de historia de las ciencias durante seis meses entonces lo que me tocaba hacer en la corrección era tratar de asociar lo que ya tenía planteado con lo que habíamos visto pues que viera un poquito que esa es la base de la historia de lo que yo estoy diciendo porque sino lo que yo digo queda en el aire	Explica que en el ensayo faltó vincular la información de los contenidos temáticos estudiados en el curso con las entrevistas realizadas a los informantes.
5. I: y qué dijiste aquí	I se refiere a la escritura del T2. Pregunta por los errores de T1.
6. H: pues a ver leer un poquito de por qué piensan las personas como piensan acerca de ciencia y universo y por qué se tiene esa idea o sea un poquito acerca de descubrir cómo es que observan las personas y tratar de relacionarlo con la que vimos acerca de los filósofos y lo que ellos pensaban y cómo ellos observaban el universo y la ciencia eso fue	Inicia con el conector de continuidad “ <i>pues a ver</i> ” para explicar el proceso de corrección escrita en el T2 y cómo hizo la relación entre los conceptos de ciencia y universo vistos en el curso y los conceptos de los informantes.
7. I: uju y acá en el nuevo	I pregunta por el proceso de escritura en T2.
8. H: en el nuevo pues la estructura no	H usa el adjetivo sustantivado “ <i>nuevo</i> ” para

<p>cambio mucho en realidad más bien traté de mejorar algunas ideas e incluir en ciertas partes que de hecho la información la tomé de lo que hemos visto en el curso y de las entrevistas tal vez alguna descripción de los dibujos o hablar un poquito acerca del concepto que me dieron las personas que entrevisté eso fue más bien lo que él me ha dicho o sea no hallé otras cosas de las cuales aferrarme pues porque como que no no las encontré así como mucho</p> <p>9. I: qué ideas aclaraste aquí por ejemplo que dices que aclaraste ideas </p> <p>10. H: pues a ver hice un poquito alusión en algunas partes a los dibujos si porque había unas ideas que las había dicho así no más entonces me tocó volver a organizar el párrafo y decir que esa idea la tomo porque lo miré en los dibujos que me entregaron cuando hablé de ciencia cuando empiezo a tocar el tema de ciencia también hablo del concepto primero que tienen las personas y después hablo del concepto que tienen los filósofos eso fue más que todo esas fueron como las dos ideas principales que traté de incluir allí pues porque en realidad yo no tomé conceptos así así textuales /</p> <p>11. I: uju</p> <p>12. H: no yo no tomé así sino que traté más bien de mirarlo a nivel general a nivel global entonces no me detuve pues ni en los filósofos como tal ni en los científicos como tal pues que hay en la actualidad y que perduran a través del tiempo sino más bien el concepto que se ha venido manejando</p>	<p>referirse al T2. Habla de la estructura del ensayo y cómo mejoró la redacción incluyendo fragmentos de los contenidos del curso e información de los informantes. Usa el verbo “<i>aferrar</i>” en su forma pronominal en el sentido de insistir con tenacidad en la opinión.</p> <p>I pregunta por las ideas que H comenta que ha aclarado.</p> <p>Inicia el turno con el marcador de continuidad “<i>pues a ver</i>” Hugo habla de la manera como argumentó su ensayo y organizó los párrafos. Habla del proceso de revisión de la escritura. En cuanto a los tipos de argumentos que usa. Aquí se refiere a dos: al de ejemplificación y al de autoridad.</p> <p>I usa el recurso de aprobación “<i>uju</i>” en la conversación frente al tono interrogativo del interlocutor “<i>textuales /</i>” a fin de que el Hugo continúe.</p> <p>Hugo continúa explicando que no tomó los conceptos de manera textual para transcribirlos en el texto. Señala que ha tomado los conceptos generales de los filósofos que se han manejado durante el curso.</p>
---	--

- **Análisis focalizado**

El tema que se trata en esta secuencia son las dificultades que Hugo tuvo en la redacción del T1 en relación con el T2 y cómo las solucionó teniendo en cuenta las observaciones realizadas por el profesor. Esta secuencia es de tipo explicativa y argumentativa, ya que Hugo explica y argumenta a la entrevistadora el proceso de revisión y de redacción del T2. Las palabras “*falla*”, “*corrección*” y “*dificultades*” están en oposición semántica frente a “*mejorar*”, “*aclarar*”, “*relacionar*” y “*asociar*”. En esta entrevista se visualiza

una comparación entre el primer ensayo y el segundo ensayo con el propósito de explicar los cambios realizados teniendo en cuenta la revisión del profesor y la revisión de Hugo.

En relación con las dificultades encontradas en el primer ensayo, Hugo expresa que en el T1 fue complicado plantear nuevas posiciones frente al tema de universo y ciencia, para ello usa en el turno 2, tres verbos en infinitivo “*hacer*”, “*hablar*” y “*tratar*”: “*bueno en este primer ensayo | la verdad | un poquito complicado de hacer | hablar acerca de universo | y de ciencia y tratar de plantear nuevas posiciones frente a este tema*”.

En relación con los aciertos del primer ensayo, Hugo señala que hizo una buena síntesis: “*pero pues creo que me fue bien | logré sacar una síntesis muy buena*”. (H, turno 2).

Para referirse a las observaciones realizadas por el profesor al T1, Hugo en el turno 4 usa los verbos en las formas compuestas del pretérito pluscuamperfecto en un campo semántico de comparación. En este caso Hugo indica una acción pasada ocurrida con anterioridad a otra también pasada: el ensayo que había hecho y el ensayo que hizo: “*o sea había hecho el ensayo como separado de lo que habíamos visto en el curso y de las entrevistas que habíamos hecho*”. Aquí, de manera implícita se visualiza una concepción de ensayo argumentativo como la relación coherente de las ideas.

En esta entrevista Hugo hace explícita dos dificultades de escritura en el primer ensayo: 1) escribió sin relacionar los contenidos temáticos estudiados durante el curso con las entrevistas y los dibujos realizados por los informantes y 2) escribió algunas ideas sueltas sin argumentación.

En cuanto a las mejoras realizadas al segundo ensayo (Texto 2) Hugo señala que: 1) asoció los planteamientos de las ideas con los temas vistos en clase. Para hacer esta asociación tuvo que leer los escritos de los informantes, observar sus dibujos y relacionarlos con los planteamientos hechos por los filósofos y científicos sobre los conceptos de ciencia y universo. 2) estructuró los párrafos, para ello organizó las ideas de los párrafos y para que éstas no quedaran sueltas, las argumentó con los conceptos de los filósofos, pero no de manera textual sino general y global: “*| hice un poquito alusión | en algunas partes a los dibujos | si porque había unas ideas que las había*

dicho así no más / entonces me tocó volver a organizar el párrafo y decir que esa idea la tomo porque lo miré en los dibujos que me entregaron / cuando hablé de ciencia / cuando empiezo a tocar el tema de ciencia también hablo del concepto primero que tienen las personas y después hablo del concepto que tienen los filósofos / eso fue más que todo / esas fueron como las dos ideas / principales que traté de incluir allí pues porque en realidad yo no tomé conceptos así así / textuales /". (H, turno 10).

Segunda secuencia: El trabajo por parejas. Esta secuencia trata de algunas dificultades que Hugo y su compañero tuvieron en el trabajo por parejas.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
13. I: éste lo hiciste solo o con tu compañero	I usa el demostrativo “este” para referirse a T2.
14. H: pues la verdad / mi compañero me ayudó a hacer algunas aclaraciones en la entrevista en la sesión que hubo hace ocho días pero el resto de correcciones más bien..	Inicia con el conector de continuidad “pues” para expresar que el compañero aportó en la información de las entrevistas y usa la preposición adversativa “pero” para expresar que el compañero no ayudó mucho.
15. I: las hiciste tú \	Se refiere a las correcciones de T2, en tono afirmativo.
16. H: las maquiné yo ajá	H expresa que las ideas las trabajó él y reafirma con la interjección “ajá”. Usa el verbo “maquinar” como sinónimo de “trabajar” para referirse al trabajo de escritura de las ideas.

- **Análisis focalizado**

En esta secuencia se trata el tema del trabajo por parejas. La entrevistadora quiere saber si el trabajo del segundo ensayo fue realizado en parejas o de manera individual a fin de obtener más información sobre el proceso de revisión del escrito y las ideas plasmadas. Las entrevistas antes de escribir el primer ensayo fueron realizadas a las parejas de estudiantes. A esta entrevista Dimas no asistió, por lo tanto sólo se entrevistó a Hugo a quien la investigadora solicita información del trabajo en parejas. Hugo informa que las ideas han sido trabajadas sólo por él. Pone un tono interrogativo a esta expresión retórica usada como argumento de veracidad: “pues la verdad /” con la intención de expresar que no quiere juzgar a su compañero, pero que quien ha hecho todo el trabajo fue él. Esta información es útil para la entrevistadora porque permite continuar con la entrevista e indagar más sobre el proceso de revisión del texto escrito, el tono afirmativo del turno 15 lo ratifica: “las hiciste tú \” refiriéndose a las correcciones del primer ensayo.

Tercera secuencia: Diferencias entre el proceso de escritura de T1 y T2. Esta secuencia retoma el tema de la secuencia uno y profundiza en el tema de los cambios realizados al segundo escrito.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
17. I: bueno y qué diferencia ves entre este primero y el proceso de escritura que hay qué diferencias hay entre este primero que hiciste y este segundo	Con el conector de continuidad “ <i>bueno</i> ” inicia esta secuencia y pregunta por las diferencias del proceso de escritura entre el primero y segundo escrito.
18. H: un poquito la redacción	Expresa que la diferencia está en la redacción. Usa el diminutivo “ <i>poquito</i> ” para expresar que los cambios no han sido grandes.
19. I: uju \	I usa la interjección “ <i>uju</i> ” de aprobación para que H continúe con la información.
20. H: si un poquito la redacción y creo que la fundamentación si /	Reitera que los cambios los realizó en la redacción y en la fundamentación de las ideas. Usa la palabra “ <i>fundamentación</i> ” enseñada en la IP
21. I: uju \	Usa la interjección “ <i>uju</i> ” de aprobación.
22. H: esa es la diferencia	Reafirma la diferencia en la redacción y fundamentación.
23. I: la redacción con respecto a qué	Precisa la pregunta y solicita información específica de los cambios realizados en la redacción.
24. H: con las ideas había en algunos párrafos en los que estaba utilizando muchas muletillas	H explica que en los párrafos usaba muchas muletillas.
25. I: uju muletillas	I afirma pero repite la palabra muletilla a fin de recibir respuesta más detallada sobre este término.
26. H: aja muletillas (risas) y había otro que como que le estaba dando vueltas al mismo punto entonces le acorté un poquito	H reafirma con la interjección “ <i>aja</i> ” y reitera la palabra “muletilla”, pero duda y usa la risa como recurso retórico para precisar el concepto de muletilla como “repetición reiterada de”. Explica que corrigió un párrafo en el que se repetía una misma idea.
27. I: cuáles muletillas por ejemplo	Solicita ejemplificar para especificar la información sobre las muletillas usando el pronombre interrogativo “ <i>cuáles</i> ”.
28. H: porr ejemplo yo hablaba mucho del universo y universo y universo y universo en un solo párrafo repetía la misma palabra varias veces entonces eso empecé como acortarlo porque se	Explica la reiteración léxica de “ <i>universo</i> ” mediante la ejemplificación “: <i>porr ejemplo</i> ”. Explica que cambio muchos párrafos donde repetía una misma idea a fin de obtener mayor claridad en el escrito.

<p>supone que el ensayo está hablando de eso entonces tengo que mencionarlo cada vez que voy a tocar el tema yy no see no me acuerdo qué otra más pero creo que más bien fue en esos términos y algunos párrafos que si le estaba dando como muchas vueltas al mismo punto entonces también traté de aclarar un poquito más la idea en otras palabras para que fuera un poco más claro y no tuviera pues que extenderme tanto en esas cosas tan sencillas</p> <p>29. I: por ejemplo cuál párrafo fue el que trabajaste aquí</p> <p>30. H: a ver miremos por acá no me acuerdo creo que fue en este por acá en este párrafo de acá es que habla acerca de de el concepto de ciencia </p> <p>31. I: uju</p> <p>32. H: yo lo cambié mira de hecho como que también termina en ciencia ja, ,ja (risas) sí / pero pero por ejemplo en esta parte hablaba acerca de cómo era que las personas llegaban a considerar las diferentes áreas del conocimiento como ciencia misma </p> <p>33. I: ujú</p> <p>34. H: yyy después volví a mencionar algo parecido</p> <p>35. I: ujú</p> <p>36. H: después volví a mencionar algo parecido más acá abajo entonces esa misma idea la reacomodé de nuevo y me quedó diferente creo que yo eso más bien </p>	<p>Usa el recurso retórico de la ejemplificación para continuar solicitando información específica sobre los cambios realizados entre el T1 y el T2 y le señala con el dedo índice el T2.</p> <p>H busca el párrafo en el T2 para enseñarlo a I.</p> <p>Afirma con la interjección “uju”.</p> <p>H señala el párrafo y encuentra uno nuevo donde se repite la palabra ciencia, lo cual es causa de risa entre los interlocutores.</p> <p>Afirma con la interjección “uju”.</p> <p>Usa la conjunción copulativa “y” como recurso de continuidad para continuar explicando los cambios realizados en el párrafo.</p> <p>Afirma con la interjección “uju”.</p> <p>Usa el adverbio “después” para explicar donde ha realizado los cambios.</p>
--	--

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia consiste en explicar los cambios que Hugo ha realizado en el T2 teniendo en cuenta los errores de T1. Retoma el tema desarrollado en la primera secuencia y lo profundiza, ya que desarrolla las diferencias entre los procesos de escritura y de reescritura.

Hugo expresa que los cambios realizados han sido pocos, para esto usa el adverbio poco en forma diminutiva “*poquito*”. Asimismo habla de la “*fundamentación*” de las ideas como sinónimo de argumentación: “*si un poquito la redacción | y creo que | la fundamentación si /*”. (H, turno 20). Este término fue usado en la IP para explicar en qué consiste la fundamentación de un punto de vista en la argumentación.

En cuanto al tema de la redacción Hugo señala dos cuestiones que atendió en la revisión y redacción: 1) Las ideas repetitivas: recorta los párrafos con ideas que se repiten sin ninguna función a fin de dar claridad al texto: “*/ para que fuera un poco más claro y no tuviera pues que extenderme tanto en esas cosas tan sencillas*”. (H, turno 28). Plantea también que cambia los párrafos con ideas repetidas: “*entonces esa misma idea la reacomodé de nuevo y me quedó diferente /*”. (H, turno 36).

2) El uso de muletillas. Encontramos el término “*muletillas*” usado de manera reiterada en esta secuencia en el turno 24: “*con las ideas | había en algunos párrafos en los que estaba utilizando muchas muletillas*” Asume este concepto como la repetición léxica en un mismo párrafo y ejemplifica con la palabra universo y con la palabra ciencia: “*por ejemplo yo hablaba mucho del universo y universo y universo y universo en un solo párrafo repetía la misma palabra varias veces | entonces eso | empecé como acortarlo | porque se supone que el ensayo está hablando de eso | entonces | tengo que mencionarlo cada vez que voy a tocar el tema yy no sé/*” . (H, turno 28).

Cuarta secuencia: Los aportes de la intervención pedagógica. En el análisis de esta secuencia emergen los aportes de la aplicación de la propuesta de IP adoptados por los estudiantes.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
37. I: ujú bueno a ver qué te digi qué aprendizajes es decir el curso que yo dí la intervención pedagógica te sirvió para algo para una nueva redacción del ensayo / tuviste algún aprendizaje de allí /	Afirma la información del turno anterior con la interjección “ <i>uju</i> ”, concluye con “bueno” y abre una nueva secuencia con el conector “ <i>a ver</i> ” para preguntar sobre los aprendizajes obtenidos con la intervención pedagógica.
38. H: pues la verdad tomé algunos aportes aunque no muchos la verdad porque igual yo o sea trataba un poquito de acomodarme como yo ya tenía mi	Su respuesta está basada en el argumento de la confianza usando de manera reiterada “ <i>la verdad</i> ”, explica que no fueron muchos los aportes de la IP porque ya tenía el ensayo y no quería rehacerlo.

<p>ensayo para no desbaratarlo porque es que si no me tocaba que volverlo a hacer otra vez yo pienso que las correcciones que nos hicieron a nosotros fue más bien una ventaja en nuestro caso en mi grupo porque porque no se nos hicieron correcciones a nivel de párrafo como a otros compañeros sino que más bien las observaciones fueron a nivel general del ensayo entonces para mí la estructura general de mi ensayo estaba bien organizada entonces traté aunque tomé algunos aportes fueron así como como muy pequeños diría yo </p> <p>39. I: qué aportes</p> <p>40. H: por ejemplo arreglé las conclusiones de las conclusiones también traté de mirar que forma podía concluir porque la conclusión con la que yo había terminado me di cuenta de que no tenía nada que ver con el ensayo yo estaba hablando de una cosa en el ensayo y la conclusión que hice o sea aunque era una conclusión válida no tenía nada que ver o sea como que uy que lo que habíamos hecho anteriormente dónde quedó entonces esa la cambié por las conclusiones que hablamos y esa parte de las conclusiones si me sirvió de hecho ese fue el aporte que tomé uuu creo que no más \</p> <p>41. I: uum y qué nota te sacaste porque esta era una evaluación no es cierto / umm ujú bueno tu concepto de ensayo cambió /</p> <p>42. H: bastante bastante porque pienso que más bien esa parte en la que tú nos colaboraste con el taller me sirvió mucho</p> <p>43. I: uju</p> <p>44. H: porque yo normalmente me toma mucho tiempo hacer un ensayo por lo que uno no sabe cómo iniciarlo y ese es el punto el punto es iniciar un ensayo y cómo hacerlo y esa parte me sirvió mucho en lo que nos decías o sea yo me acuerdo que en la intervención que hiciste hablabas de cómo iniciar un ensayo con una anécdota con una palabra clave tomando lo que otras personas han dicho entonces a partir de ahí empezar a hablar \ creo que el contexto o sea el concepto que yo tenía de ensayo definitivamente me cambió bastante bastante bastante porque me</p>	<p>Explica que las correcciones fueron más de forma que de fondo en el ensayo.</p> <p>Insiste en que los aportes fueron pocos, con lo cual usa el adjetivo “<i>pequeños</i>”.</p> <p>Concreta la pregunta.</p> <p>Ejemplifica y se refiere a la redacción de las conclusiones del ensayo como uno de los aportes de la intervención pedagógica. Expresa que las conclusiones no estaban relacionadas con el desarrollo del tema en el primer ensayo.</p> <p>Con la interjección “<i>uum</i>” introduce una pregunta sobre la evaluación, rectifica la pregunta y con el conector “<i>bueno</i>” inicia una nueva pregunta sobre los cambios en el concepto de ensayo.</p> <p>Repite el adverbio de cantidad “<i>bastante</i>” y expresa que la IP (denominada “<i>taller</i>”) sirvió para cambiar el concepto de ensayo. Usa el pronombre de confianza “<i>tu</i>” para dirigirse a la entrevistadora.</p> <p>Afirma e invita a continuar.</p> <p>Usa el conector “<i>porque</i>” para explicar que con la intervención pedagógica aprendió a hacer una introducción y nuevas ideas para hacer próximos ensayos.</p>
--	---

<p>dio otra idea y nuevas ideas de cómo hacer próximos ensayos</p> <p>45. I: cómo ves el ejercicio de hacer un primer escrito y luego un segundo escrito con la misma temática / cómo te sentiste cómo lo viste ese ejercicio / </p> <p>46. H: umm pues complicado </p> <p>47. I: uju</p> <p>48. H: escribir y reescribir complicado </p> <p>49. I: uju</p> <p>50. H: porque tú tienes unos planteamientos sea la manera como lo trabajamos tiene un intervalo de tiempo entonces en el momento en que escribimos ese primer ensayo teníamos unas ideas</p> <p>51. I: uju</p> <p>52. H: si / y tal vez en ese momento las estábamos viendo desde un ángulo muy diferente a que ocho días después volvamos a leer el mismo ensayo y lo vamos a ver desde un ángulo totalmente diferente y van a venir nuevas ideas acerca de eso entonces es difícil porque es como tratar de meter esas nuevas ideas en un ángulo que a mí se me pasan por alto muchas cosas no me acuerdo porque son muchas las cosas que a uno se le vienen a la mente a la hora de escribir un ensayo entonces como que me pierdo mucho pero igual creo que es un ejercicio bueno un ejercicio chévere que te ayuda a plantearte cosas y a corregirte aquellas que están mal </p> <p>53. I: uju</p> <p>54. H: ya haciendo esas pues también aunque para mí sea difícil pues igual no no me siento así mal por el ejercicio no \</p> <p>55. I: ujú y qué lo más difícil lo más difícil de las dos-</p> <p>56. H: de las dos cosas pues en la primera sesión escribir el iniciar el ensayo eso fue lo que casi me mata y a mi compañero también porque ni a él ni a mí se nos venía a la cabeza creo que esa fue la</p>	<p>I interroga sobre la percepción que tiene Hugo del proceso de reescritura.</p> <p>Usa la interjección “<i>umm</i>” y el conector “<i>pues</i>” para responder que fue complicado el proceso de reescribir.</p> <p>Afirma con la interjección “<i>uju</i>”.</p> <p>Reafirma la anterior respuesta.</p> <p>Anima con la interjección “<i>uju</i>” a H a decir más información.</p> <p>Usa el conector “<i>porque</i>” para explicar que en el primer ensayo tenían unas ideas diferentes al segundo. Usa el pronombre “<i>tu</i>” para referirse a sí mismo como ejemplo.</p> <p>Asiente con la interjección “<i>uju</i>” para que continúe H.</p> <p>Inicia con un “<i>si</i>” interrogativo y continua con la explicación del cambio de las ideas para reescribir el ensayo. Usa el pronombre de la segunda persona “<i>te</i>” para ejemplificar consigo mismo. Usa el pronombre unipersonal “<i>uno</i>” y explica que la experiencia ha sido positiva.</p> <p>Asiente con la interjección “<i>uju</i>”.</p> <p>Usa los conectores “<i>ya</i>” y “<i>pues</i>” para continuar explicando que el ejercicio de la reescritura ha sido una experiencia positiva.</p> <p>Asiente, usa el conector de continuidad “<i>y</i>” para preguntar por las dificultades de la escritura del ensayo. H interrumpe el turno.</p> <p>Interrumpe el turno y lo completa con la preposición “<i>de</i>”. Explica las dificultades comparando el primer ensayo con el segundo.</p>
--	---

parte más complicada y en la segunda parte ya n la corrección lo más difícil era ya relacionarlo	
--	--

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia se refiere a los aportes de la intervención pedagógica realizada por la entrevistadora en la clase de Historia de las Ciencias donde se ha diseñado una secuencia didáctica a fin de intervenir en la enseñanza del ensayo para que los estudiantes mejoren este tipo de escrito. Esta secuencia es argumentativa. Hugo argumenta en el turno 38 que los aportes que él ha tomado son pocos debido a que no quiere rehacer el texto porque implica desbaratar su T1: *“tomé algunos aportes / aunque no muchos la verdad / porque igual yo / o sea / trataba un poquito de acomodarme / como yo ya tenía mi ensayo para no desbaratarlo / porque es que si no / me tocaba que volverlo a hacer otra vez”*. (H, turno 38).

Concretamente expresa que los aportes de la intervención pedagógica se dieron en el plano de las conclusiones, en el concepto de ensayo y en la construcción del inicio.

Con respecto a la redacción de las conclusiones él mismo se dio cuenta que aunque las conclusiones estaban bien redactadas, no tenían relación con el desarrollo del tema y las cambio para el segundo ensayo: *“por ejemplo arreglé las conclusiones / de las conclusiones también traté de mirar que forma podía concluir porque la conclusión con la que yo había terminado me di cuenta de que no tenía nada que ver con el ensayo / yo estaba hablando de una cosa en el ensayo y la conclusión que hice / o sea aunque era una conclusión válida / no tenía nada que ver /” o sea como que uy / que lo que habíamos hecho anteriormente dónde quedó / entonces esa la cambié / por las conclusiones que hablamos y / “esa parte de las conclusiones si me sirvió / de hecho ese fue el aporte”*. (H, turno 40).

Hugo también plantea que la intervención pedagógica permitió cambios en el concepto de ensayo: *“I: (...) bueno tu concepto de ensayo cambió /” “H: bastante / bastante porque pienso que más bien / esa parte en la que tú nos colaboraste con el taller / me sirvió mucho”* Un aporte especial señalado es aprender a iniciar el escrito: *“el punto es iniciar un ensayo y cómo hacerlo y esa parte me sirvió mucho / en lo que nos decías”*. (H, turno 42).

Un aporte final que señala Hugo de la IP es la actividad de escritura del segundo ensayo (T2), ya que éste implica realizar un proceso de revisión y de reescritura del texto. Expresa que la reescritura es un ejercicio favorable ya que permite corregir los errores: *“creo que es un ejercicio bueno | un ejercicio chévere | que te ayuda a plantearte cosas y a corregirte aquellas que están mal”*. (H, turno 52). También Hugo expresa en los turnos 50 y 52 que escribir es un proceso difícil y complicado porque entre el periodo de tiempo de la primera escritura y la segunda, las ideas pueden cambiar y cuesta dificultad introducir esas nuevas ideas en la estructura del ensayo: *“entonces en el momento en que escribimos ese primer ensayo teníamos unas ideas (...)”* *“H: si / y tal vez en ese momento las estábamos viendo desde un ángulo muy diferente a que ocho días después volvamos a leer el mismo ensayo y lo vamos a ver desde un ángulo totalmente diferente y van a venir nuevas ideas”*.

Entre la primera entrevista y la segunda hay un nivel de confianza alto entre los estudiantes y la entrevistadora. Ella es la persona que ha realizado la intervención pedagógica, de ahí el trato de tuteo “tu” entre ambos, esto crea un clima de confianza favorable para la fluidez de la información y la sinceridad de la misma: *“esa parte en la que tú nos colaboraste con el taller”, “en la intervención que hiciste”*. Esta modalidad discursiva de confianza se evidencia también con el uso de colombianismos como *“chévere”* usado en el contexto como sinónimo de agradable, favorable o positivo.

Quinta secuencia: Dificultades en la redacción y en el trabajo colaborativo. En esta secuencia se tratan las dificultades en la redacción del ensayo cuando se hace en parejas.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
57. I: ujú y la colaboración con tu compañero cómo fue /	Asiente, usa el conector de enlace “y” para hacer una nueva pregunta sobre el trabajo en colaboración.
58. H: pues la verdad en la sesión que estuvimos la primera sesión fue devastador totalmente porque mi compañero o sea el... o sea yo no le quito crédito a él o sea porque yo se que él hace sus cosas pues él trabaja de una manera totalmente diferente a mí el problema es que como que no	Usa el conector de continuidad “pues” y la estrategia argumentativa de credibilidad con el uso de la frase “la verdad” y explica que el compañero y él tienen formas de trabajo diferentes.

<p>congeniamos mucho </p> <p>59. I: no hubo discusión verdad/</p> <p>60. H: ajá no congeniamos mucho no hubo muchas cosas y lamentablemente pues no había discusión si / porque la mayor parte de las ideas que hay en ese ensayo son mías</p> <p>61. I: ujú</p> <p>62. H: y y o sea no es que yo no le dé lugar a trabajar aunque a veces yo me veo así como que y soy el que me impongo pues la verdad creo que no porque yo hablo y y lo comparto y si la otra persona cree que eso está bien pues yo lo pongo</p> <p>63. I: pero tú piensas que no hubo realmente debate</p> <p>64. H: que no hubo debate porque el punto de que haya otra persona para escribir es precisamente que haya un debate que esa persona te de ideas y que una idea y que yo diga esto ya fue hasta aquí estoy de acuerdo y donde la podemos corregir y entonces pasa a ser una superidea de lo que los dos decimos pero la verdad no hubo ese ejercicio como tal igual pues la corrección también en su gran mayoría la hice fue yo solo también porque él me ayudó en los primeros párrafos pero el ensayo consta de unos once párrafos y creo que los otros me tocó a mí /</p> <p>65. I: ujú</p> <p>66. H: sentarme a pensar cómo era que iba a relacionar entonces pues igual no fue mucha la ayuda pero igual bueno \</p>	<p>Pregunta por la relación y el debate de las ideas en el proceso de redacción.</p> <p>Asiente con la interjección “aja” y expresa que la mayoría de las ideas son de su autoría.</p> <p>Asiente para invitar a que dé más información.</p> <p>Usa el conector de continuidad “y” y el explicativo “o sea” para explicar la incompatibilidad con el compañero.</p> <p>Usa el adversativo “pero” para concretar la pregunta sobre el debate de las ideas.</p> <p>Conecta el tema del turno con el uso del “que” y con el “porque” explica su concepción del trabajo por parejas y que la corrección del ensayo fue un proceso individual.</p> <p>Asiente con la interjección “uju” el tono interrogativo del turno de H.</p> <p>Continúa con el turno explicando la poca colaboración de la pareja y lo concluye con el conector “bueno”.</p>
--	---

- **Análisis focalizado**

En esta secuencia expositiva Hugo señala las dificultades que se presentaron en el trabajo por parejas. Aquí se desarrolla la pregunta que la entrevistadora hace a Hugo sobre el tema del trabajo de escritura en colaboración. Así, las palabras “ideas”, “debate”, “compañero” y “ayuda” predominan en esta secuencia y desarrollan el campo semántico del trabajo colaborativo que responde a la pregunta de la investigadora.

Se solicitó a los estudiantes que la composición escrita del ensayo fuera realizada por parejas a fin de que éstas interactuaran y trabajaran las ideas. En este caso, desde el primer escrito no hubo propiamente debate de las ideas. Hugo señala que su compañero y él trabajaron las ideas de manera diferente y que no hubo discusión de las ideas: “*o sea yo no le quito crédito a él | o sea porque yo se que él hace sus cosas | pues él trabaja de una manera totalmente diferente a mí | el problema es que como que no congeniamos mucho |*”. (H, turno 58). Esta dificultad influyó en la realización de la tarea en dos sentidos: 1) en el trabajo de escritura del primer ensayo, ya que Hugo considera que si hay ideas diferentes y son debatidas en equipo, queda consignada una gran idea en el escrito: “*estoy de acuerdo y donde la podemos corregir | y entonces pasa a ser una superidea de lo que los dos decimos | pero la verdad no hubo ese ejercicio como tal |*”. (H, turno 64). Para ello usa el superlativo coloquial “*superidea*”.

2) El hecho de no poder trabajar en parejas influyó en la corrección del escrito: “*igual pues la corrección también en su gran mayoría | la hice fue yo solo también porque él me ayudó en los primeros párrafos pero el ensayo consta de unos once párrafos y creo que los otros me tocó a mí |*”. (H, turno 64).

Sexta secuencia: El interlocutor del ensayo. Esta secuencia desarrolla el tema del interlocutor, es decir, a quién va dirigido el ensayo.

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
67. I: cuando estabas haciendo este ensayo en quién estabas pensando que iba dirigido (señalando T1)	Usa el conector temporal “ <i>cuando</i> ” y el pronombre “ <i>quién</i> ” para preguntar por el interlocutor del ensayo uno.
68. H: aja si señora cuando estaba haciendo ese ensayo estaba pensando en el profesor en escribir algo que él entendiera y que lo viera desde su punto de vista un buen pensamiento un buen planteamiento	Asiente la interrogación con la interjección “ <i>aja</i> ”, usa la forma de cortesía “ <i>señora</i> ” y responde que el interlocutor en el primer ensayo era el profesor.
69. I: obviamente porque era él-	Concreta la información con el adverbio de modo “ <i>obviamente</i> ”.
70. H: era él el que iba a evaluar el ensayo (risas) si señora \	Interrumpe el turno y contesta afirmativamente con la forma de cortesía “ <i>si señora</i> ”.
71. I: y éste (señalando T2)	Pregunta por el interlocutor del segundo ensayo.
72. H: éste ya traté de hacerlo pensando en un	Usa el pronombre demostrativo “ <i>éste</i> ” y

<p>auditorio aja pensando en cómo iba a hacer yo si fuera a mí al que me tocara que hablar me va a tocar que hablar ese día lo más posible es que si (risas) entonces ya lo pensé y cómo voy a hacer yo para decirle esto para decirle a la gente que la observación como lo dice aquí el título de mi ensayo es un pilar de nuestros conceptos y cómo lo voy a fundamentar eso me ayudó un poquito también a la hora de escribir de relacionar porque la verdad es que aunque luego nos basamos en contextos de la antigüedad nuestra prueba definitivamente está en nuestro contexto de ahora de la actualidad y de eso es lo que se trata de mostrarle a la gente –</p> <p>73. I: y a que a qué auditorio</p> <p>74. H: eso si no a un auditorio de jóvenes así como nosotros pero y nada más</p> <p>75. I: y efectivamente va a hacer así porque tengo entendido que el evento</p> <p>76. H: va va o sea es un evento abierto porque no solamente van a haber estudiantes además porque como hay inscripción por Internet creemos que van a haber muchas personas interesada en asistir no solamente alumnos sino profesores lastimosamente algunos profesores no se interesan (risas) yo pensé fue en las personas así como yo un poquito pues como para llegarles a eso</p> <p>77. I: en éste (señala T2) y en éste primero (señala T1)</p> <p>78. H: en el profesor (risas)</p> <p>79. I: en el profesor definitivamente \ bueno </p> <p>80. H: dijeron no es que esto hay que exponerlo allí ya cambian las cosas (risas) porque ya se trata de convencer no ya a una persona sino a muchas y el contexto es muy diferente uno se mueve en diferentes facetas si y en la universidad más la universalidad todos nos movemos en diferentes contextos los de</p>	<p>responde que cuando reescribía el ensayo pensaba en el auditorio, se refiere al público del evento donde expondrá el ensayo.</p> <p>Usa la conjunción copulativa “y” para concretar la pregunta sobre el auditorio.</p> <p>Aclara con la frase “<i>eso si no</i>” que coloquialmente significa exclusividad para referirse a la exclusividad del auditorio de jóvenes.</p> <p>Usa la conjunción copulativa “y” para concretar la pregunta sobre el auditorio y el evento.</p> <p>Usa el verbo ir en pasado y el explicativo “<i>o sea</i>” para informar que la inscripción al evento se podía hacer por Internet y que el auditorio estará compuesto de estudiantes de su edad y de profesores, usa la risa como un soporte retórico para dar su opinión en contra de los profesores que no asisten a los eventos de los estudiantes, por lo tanto ha pensado que el auditorio está compuesto especialmente en estudiantes como él.</p> <p>Usa el pronombre demostrativo para señalar que todo lo anterior ha sido para el t2 y pregunta por el auditorio de T1.</p> <p>Concreta la respuesta. Expresa que el texto ha sido escrito pensando en el profesor. Usa la risa como soporte para expresar ideas que considera controvertidas.</p> <p>Usa la preposición “en” para reiterar que estaba pensando en el profesor como interlocutor del ensayo cuando escribió el T1.</p> <p>Después de un silencio largo, H inicia el turno con la forma verbal del pretérito perfecto simple “<i>dijeron</i>”. Hugo se refiere al profesor y a los estudiantes, que son quienes han dicho que hay que exponer el ensayo ante un público, con lo cual al escribir el segundo ensayo (T2), ha pensado en quiénes</p>
--	--

<p>ciencia lo de ingeniería los profesores los alumnos así trabajemos en la misma facultad entonces la verdad es que es difícil de hacer o sea ya de convencer a un auditorio</p> <p>81. I: y éste pensando en el profesor qué era lo que pensabas que el profesor te iba a evaluar o qué /</p> <p>82. H: pensaba en que hubiera un muy buen planteamiento y que supiera sustentarlo muy bien con lo que ya nos había dicho en el curso de historia de las ciencias</p> <p>83. I: ujú</p> <p>84. H: o sea es decir que hablara tanto de los filósofos y hablara tanto de sus contextos y de sus ideas como de toda la gente que hubo después de ello pero que así mismo era propuesta porque eso era lo que le interesaba a él si / porque igual pues los concepto se los conoce él muy bien pero lo que a él le interesaba era ver nuevas propuestas porqué creen ustedes que eso es así y no de otra manera </p> <p>85. I: y aquí qué propuestas (has hecho) pensando en el profesor?</p> <p>86. H: pensando en el profesor propuestas como por ejemplo que la gente tiene una concepción de universo debido al contexto en el que nos movemos la televisión la radio el colegio la universidad y todos los centros de educación formativa hablan del mismo concepto de universo y eso no da para dar un contrajuicio diferente a ello e esa fue mi primera propuesta de entrada o sea por qué la gente piensa así / por esa razón ah hubo otra propuesta también y es que no hay otra opción de pensar diferente porque la gente pueda faltar eso aunque la gente no pueda ir al espacio exterior todos hemos visto un atardecer todos hemos visto la luna cómo cambia no siempre es la misma luna toda la semana todos nos hemos por decirlo así una noche estrellada detenido a ver cómo es que son las estrellitas y cómo es que se mueven en el sinfín entonces esas cosas han contribuido a que la gente tenga ese mismo concepto de universo y a que definitivamente ese sol que está está en el centro y alrededor de él giran los planetas entonces digamos que la gente se queda con esa concepción de universo si / entonces ésa también fue otra propuesta y el punto el punto ahí es que</p>	<p>serán los que escucharán la exposición a fin de convencer al auditorio. Hugo usa la palabra “<i>auditorio</i>” propia de la teoría de la argumentación expuesta en la IP con lo cual ya emerge en la entrevista, el léxico enseñado en la IP.</p> <p>Con la conjunción copulativa “y” concreta la pregunta sobre el interlocutor del T2.</p> <p>Concreta la respuesta usando el mismo verbo usado por la entrevistadora “<i>pensar</i>” en su forma verbal de pretérito imperfecto: “<i>pensaba</i>”. Expresa que pensaba en la sustentación del ensayo.</p> <p>Usa el soporte de la interjección “uju” para asentir la intervención de H.</p> <p>Usa dos conectores de aclaración “<i>o sea / es decir /</i>” para explicar la relación entre los contenidos de la clase enseñados por el profesor con su propuesta. Explica que escribió el T1 pensando en los intereses del profesor.</p> <p>Usa el conector “y” y el adverbio de lugar aquí para referirse al T1.</p> <p>Concreta la respuesta usando la última frase de la pregunta en gerundio “<i>pensando en el profesor</i>” y ejemplifica con la concepción de universo para señalar y argumentar cuáles eran los intereses conceptuales del profesor.</p> <p>Usa la palabra “contrajuicio” enseñada en la intervención pedagógica sobre la escritura del ensayo argumentativo y propia de la teoría de la argumentación.</p>
--	--

<p>debemos empezar a cambiar </p> <p>87. I: ujú</p> <p>88. H: la forma en la que estamos observando si / porque la gente no es que haya no se haya sentado a meditar en esto entonces se sentó a meditar y en largos periodos como lo hicieron los filósofos pero bueno entonces sacó un concepto sino que es un concepto que nos han vendido</p> <p>89. I: ajá</p> <p>90. H: y nos lo han vendido porque es el concepto que maneja todo el mundo si / y ese lo vimos en los dibujos la mayoría de los cuatro dibujos porque ya esa parte era en conjunto eran universos heliocéntricos si / nuestro sistema solar y en algunos de ellos se veía un universo infinito pero eran pocas las características que lo veían como universo infinito además vimos que los dibujos transmitían que el sol es el centro del universo la verdad sabemos que no es así porque el universo es infinito y si es infinito no hay un centro como tal pero ese es el concepto que nos han vendido entonces no mi punto es que muchas veces nos dejamos vender las ideas si / pero como que no nos sentamos a meditar el porqué de esas ideas entonces por eso yo en mí mi mi mi ensayo lo titulabaaa-</p>	<p>Usa el soporte de la interjección “uju” para asentir la intervención de H y animarlo a que continúe.</p> <p>Continúa sin ninguna interrupción la explicación del turno anterior.</p> <p>Usa el soporte de la interjección “ajá” para asentir la intervención de H y animarlo a que continúe.</p> <p>Continúa la intervención sin interrumpir la temática del anterior turno con la conjunción copulativa “y”. Explica el concepto de universo que tienen los informantes y que han representado en los dibujos.</p> <p>Argumenta la titulación del segundo ensayo. La entrevistadora corta el turno.</p>
--	---

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia desarrolla la pregunta que la entrevistadora hace a Hugo sobre el interlocutor del ensayo, es decir, a quien va dirigida la escritura del segundo ensayo. En un plano semántico de recepción de la información, las palabras más frecuentes en esta secuencia son “*auditorio*”, “*dirigido*”, “*profesor*”, “*público*” y “*compañeros*”, que son las usadas para dar respuesta a la pregunta de la entrevistadora.

Aquí la modalidad discursiva, en la forma de tratamiento usada por Hugo, cambia del tuteo al ustedeo en relación con la entrevistadora. Si en el inicio de la secuencia, en los primeros turnos la forma de tratamiento usada por ambos era el tuteo, a partir de este turno Hugo usa la forma de cortesía “*señora*” para tratar a la entrevistadora. Esta forma es muy usual en este contexto para dar respuesta a una pregunta, el “*si*” se acompaña con el “*señora*”: “*si señora *”. (H, turno 68).

En relación con la respuesta sobre el interlocutor o destinatario del ensayo. Las respuestas son dos: 1) El primer ensayo (T1) va dirigido al profesor de la asignatura porque es quien evalúa: “/ cuando estaba haciendo ese ensayo estaba pensando en el profesor / en escribir algo que él entendiera y que lo viera desde su punto de vista un buen pensamiento / un buen planteamiento”. (H, turno 68). Hugo plantea que piensa en dos situaciones: a) que el profesor entienda y que desde el punto de vista del profesor el ensayo tenga un buen planteamiento de los filósofos estudiados durante el curso: “pensaba en que hubiera un muy buen planteamiento / y que supiera sustentarlo muy bien con lo que ya nos había dicho en el curso de Historia de las ciencias” (H, turno 82), y b) que el ensayo tenga una propuesta de acuerdo con los intereses del profesor: “pero que así mismo era propuesta / porque eso era lo que le interesaba a él si / porque igual pues los concepto se los conoce él muy bien / pero lo que a él le interesaba era ver nuevas propuestas / propuestas / porqué creen ustedes que eso es así y no de otra manera / ” (H, turno 84). Aquí Hugo usa un discurso referido como modalidad expresiva para decir textualmente lo que el profesor ha dicho a los estudiantes en relación con la argumentación de una propuesta: “porqué creen ustedes que eso es así y no de otra manera /”. (H, turno 68).

2) El segundo ensayo (T2). Hugo redactó este ensayo pensando en un auditorio compuesto por compañeros de su misma edad porque era este el público que asistiría al evento que el profesor de la asignatura había organizado para tal fin: “a un auditorio de jóvenes así como nosotros /”. (H, turno 74).

El trabajo de la composición escrita con la finalidad de ser dirigido a un auditorio, propicia un trabajo de escritura pensando en el qué de la información, en el cómo, en el contexto actual de recepción de la información, la coherencia entre el título y el contenido y la argumentación de las ideas. En este sentido, Hugo escribe para convencer a varias personas que conforman el auditorio: “éste ya traté de hacerlo pensando en un auditorio / aja / pensando en cómo iba a hacer yo si fuera a mí al que me tocara que hablar / me va a tocar que hablar ese día / lo más posible es que si (risas) entonces ya lo pensé y cómo voy a hacer yo para decirle esto / para decirle a la gente que la observación / como lo dice aquí el título de mi ensayo es un pilar de nuestros conceptos y cómo lo voy a fundamentar / eso me ayudó un poquito también a la hora de escribir /

de relacionar | porque la verdad es que aunque luego nos basamos en contextos de la antigüedad | nuestra prueba definitivamente | está en nuestro contexto de ahora | de la actualidad y de eso es lo que se trata de mostrarle a la gente –”.(H, turno 72).

Séptima secuencia: El título del ensayo. En esta secuencia se desarrolló la temática del título del ensayo como uno de los aportes de la IP.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
90. I: en tu ensay...-	La entrevistadora corta el turno a H en la anterior secuencia para preguntar por el título del segundo ensayo, pero antes de terminar la pregunta, H corta el turno y responde con la información que la entrevistadora busca.
91. H: en mi ensayo dos yo lo titulaba la observación pilar de nuestros conceptos porque es como observamos nosotros como pensamos lo que vemos lo que constituye nuestras creencias si / muchas veces pueden ser hasta mentira	<p>Inicia el turno con la preposición “en” para hablar y argumentar la titulación del ensayo.</p> <p>Usa la interjección “aja” para asentir la intervención de H.</p>
92. I: ajá	
93. H: pero si uno lo cree	Continua con la argumentación usando la conjunción adversativa “pero”.
94. I: si porque aquí no tiene título el ensayo número uno el texto número uno no tiene título no /	La entrevistadora asiente con la palabra “si” y solicita mayor información sobre el título del ensayo uno.
95. H: no	Responde con el negativo.
96. I: pero el texto número dos	Usa la adversativo “pero” para solicitar mayor información de carácter comparativo entre el texto uno y el dos.
97. H: si tiene título ah esa fue otra corrección porque ya se nos aclaró que había que ponerle un título al al ensayo si /	Responde con la conjunción “si”. Usa la interjección “ah” porque recuerda que el título es una corrección que hizo al ensayo. Usa la expresión “se nos aclaró” como sinónimo de enseñar. Se refiere a la intervención pedagógica donde la investigadora enseñó la importancia del título en un escrito.
98. I: uju	Usa el soporte de la interjección “uju” para asentir la intervención de H.
99. H: había que ponerle un título al ensayo pues entonces como en realidad mi ensayo gira es alrededor de meditar en cómo es que estamos observando y cómo es que se constituye lo que creemos entonces lo coloqué así la observación	<p>Usa el verbo “había” como sinónimo de <i>debía</i> para explicar la corrección del título como una tarea asignada en los aprendizajes de la IP.</p> <p>Argumenta nuevamente la razón del título escrito en relación con los conceptos de ciencia y universo</p>

<p>pilar de nuestros de nuestros conceptos cada uno de nosotros tenemos un concepto diferente de lo que nos rodea y lo hacemos por lo que observamos al menos en los conceptos más sencillos no / en algunos conceptos más difíciles como el de ciencia como en el de universo normalmente lo que te decía son conceptos que nos venden nos lo seguimos creyendo así nosotros mismos no lo hayamos palpado pero nos los creemos</p>	<p>y la observación de los seres humanos de la naturaleza.</p>
<p>100.I: uju</p>	<p>Usa la interjección “uju” para asentir la intervención de H.</p>
<p>101.H: entonces el punto es ese a alrededor se eso gira todo lo que yo hablo en el ensayo \</p>	<p>Usa “<i>entonces</i>” como un conector consecutivo y conclusivo del turno.</p>
<p>102.I: y tu título tiene que ver con la tesis entonces / o no con la tesis que planteas</p>	<p>Usa la conjunción copulativa “y” para conectar la nueva pregunta con el anterior tema.</p>
<p>103.H: si claro definitivamente si porque yo hablo es de cómo es que observa la gente o sea yo en la introducción hablo de que primero hay que cuestionarnos de cómo es que observan los filósofos y la gente de la antigüedad \ y segundo hablo de cómo es que está observando la gente en nuestros días si /</p>	<p>Asiente con la conjunción afirmativa “<i>si</i>” y lo reafirma con el adjetivo “<i>claro</i>” como sinónimo de evidente. H no sólo da información del título en relación con la tesis, sino que amplía la información relacionando el título con la introducción.</p>
<p>104.I: uju</p>	<p>Usa la interjección “uju” como soporte para asentir la intervención de H.</p>
<p>105.H: que es lo que ellos están mirando y qué es lo que piensan ellos cuando miran lo que miran si / esa es mi introducción y mi ensayo se desenvuelve a partir de esas dos partes (risas)</p>	<p>Continúa el turno explicando la redacción de la introducción en relación con el título.</p>
<p>106.I: uju</p>	<p>Asiente.</p>
<p>107.H: creo que eso es todo pues lo que hablo \</p>	<p>Hugo expresa que esa es toda la información que tiene para que se concluya la entrevista.</p>
<p>108.I: bueno listo gracias \</p>	<p>La entrevistadora concluye con el conector bueno y agradece la entrevista.</p>

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia es argumentativa y expone la relación entre el título y el desarrollo temático del segundo ensayo denominado T2. La entrevistadora interroga sobre el título aprovechando que Hugo habla de este tema cuando argumenta que el texto está redactado pensado en el público al cual va dirigido.

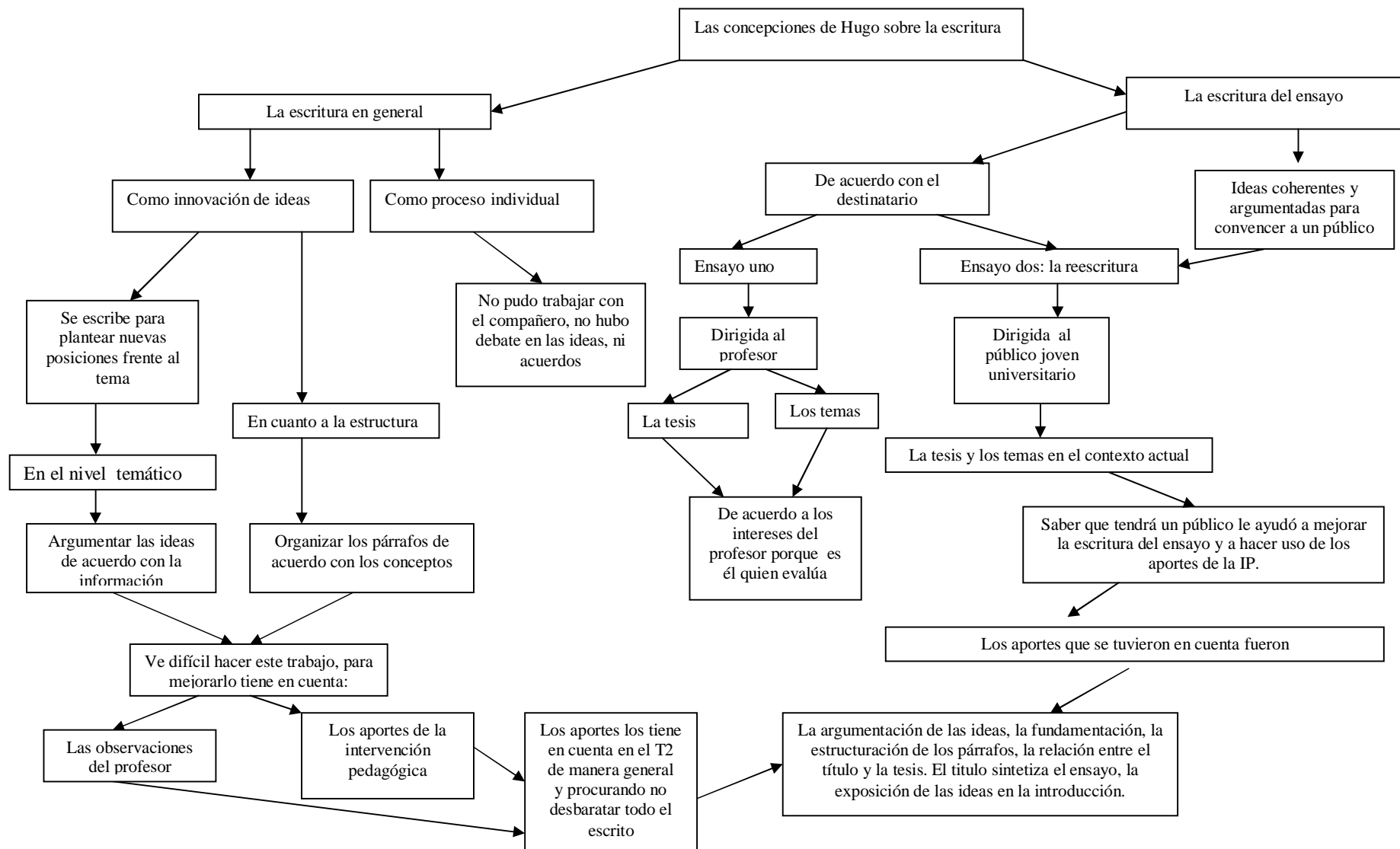
Hugo señala que el texto uno (T1) no tenía título, mientras que al revisar y corregir el texto dos (T2), escribió un título, considera que éste es otro aportes de la intervención pedagógica: *“si tiene título (se refiere a T2) / ah esa fue otra corrección porque ya se nos aclaró que había que ponerle un título al / al ensayo si /”* (H, turno 97).

Hugo considera el título como una síntesis del desarrollo temático de dos planteamientos centrales que componen su ensayo y establece una relación con la tesis de su ensayo como se expresa en los turnos 102 y 103: *“I: y tu título tiene que ver con la tesis entonces / o no con la tesis que planteas” “H: si / claro / definitivamente si porque yo hablo es de cómo es que observa la gente / o sea yo en la introducción hablo de que primero / hay que cuestionarnos de cómo es que observan los filósofos y la gente de la antigüedad \ y segundo hablo de cómo es que está observando la gente en nuestros días si”*. El título y la tesis fueron dos de los temas que la investigadora enseñó en la IP.

De otra parte señala que escribir el título también ayudó en la redacción de la introducción del texto: *“/ esa es mi introducción y mi ensayo se desenvuelve a partir de esas dos partes”*. (H, turno 105).

- ***Mapa conceptual***

Representa de manera gráfica el mapa conceptual de la entrevista realizada a Hugo, considerando las ideas centrales expuestas por el estudiante y visualizadas durante el análisis de cada una de las secuencias que componen la entrevista. El objetivo de este mapa conceptual es graficar con claridad para que el lector pueda comprender las concepciones de la escritura y la relación que emerge entre éstas y el diseño de la secuencia didáctica donde la investigadora (entrevistadora) realizó la intervención pedagógica.



- **Síntesis**

Esta entrevista se realizó a Hugo después de la composición del segundo ensayo y después de la intervención pedagógica en la clase de Historia de las Ciencias. A esta entrevista no se presentó Dimas, el compañero de Hugo puesto que el segundo ensayo fue redactado sólo por Hugo teniendo en cuenta tanto las observaciones realizadas por el profesor al T1 como el tema de la intervención pedagógica realizada por la investigadora.

Esta entrevista tiene como objetivos conocer los aportes de la intervención pedagógica en el concepto de escritura en general y del ensayo en particular, así mismo detectar las dificultades y los aciertos que se han presentado en la implementación de la IP para la enseñanza escritura del género propio de esta disciplina: el ensayo argumentativo.

- **Concepciones de escritura de Hugo después de la intervención pedagógica.**

En esta entrevista podemos visualizar dos concepciones que tiene Hugo sobre la escritura: 1) referida a la escritura como innovación de ideas y planteamientos y 2) referida a la escritura como proceso individual.

En cuanto a la primera Hugo plantea que escribe para plantear nuevas posiciones frente a un tema: *“bueno en este primer ensayo | la verdad | un poquito complicado de hacer | hablar acerca de universo | y de ciencia y tratar de plantear nuevas posiciones frente a este tema |”* (H, turno 2). Trabaja en los niveles temático y estructural relacionados entre sí. En el nivel temático argumenta las ideas con base en toda la información obtenida: *“pues la estructura no cambio mucho en realidad | más bien traté de mejorar algunas ideas e incluir en ciertas partes que de hecho la información la tomé de lo que hemos visto en el curso y de las entrevistas | tal vez alguna descripción de los dibujos o hablar un poquito acerca del concepto que me dieron las personas que entrevisté”* (H, turno 8). En el nivel estructural tiene en cuenta los argumentos y los conceptos para organizar los párrafos, según él, no de manera textual, es decir no transcritos, sino relacionados: *“si porque había unas ideas que las había dicho así no más | entonces me tocó volver a organizar el párrafo y decir que esa idea la tomo porque lo miré en los dibujos que me entregaron | cuando hablé de ciencia | cuando empiezo a tocar el tema de ciencia también hablo del concepto primero que tienen las personas y después hablo del concepto que tienen los filósofos | eso fue más que todo | esas fueron como las*

dos ideas / principales que traté de incluir allí pues porque en realidad yo no tomé conceptos así así / textuales /” . (H, turno 10).

En cuanto a la segunda, la escritura como proceso individual, Hugo plantea que el trabajo por parejas es muy complicado y que en el primer ensayo se llevó a cabo pero con dificultades: *“pues él trabaja de una manera totalmente diferente a mí / el problema es que como que no congeniamos mucho /” (H, turno 58).* Las dificultades persistieron en el segundo ensayo y éste fue redactado sólo por él, por lo tanto en la entrevista se manifiesta un gran sentido de pertenencia del escrito: *“pero como que no nos sentamos a meditar el porqué de esas ideas / entonces por eso yo en mi / mi / mi / mi ensayo lo titulabaaa-”.* (H, turno 90).

Hugo expresa que si el trabajo se hace por parejas debe haber debate de las ideas a fin de desarrollar un gran idea, pero que en ninguno de los dos ensayo hubo trabajo de escritura en colaboración: *“(…) que esa persona te de ideas y que una idea y que yo diga esto ya fue hasta aquí / estoy de acuerdo y donde la podemos corregir / y entonces pasa a ser una superidea de lo que los dos decimos / pero la verdad no hubo ese ejercicio como tal / igual pues la corrección también en su gran mayoría / la hice fue yo solo”.* (H, turno 64).

- ***Concepciones de ensayo después de la intervención pedagógica.***

En el análisis de las secuencias que componen esta entrevista podemos ver que el ensayo se concibe de un lado, como la relación coherente entre las ideas, es decir las ideas argumentadas: *“H: o sea había hecho el ensayo como separado de lo que habíamos visto en el curso y de las entrevistas que habíamos hecho”.* (H, turno 4). Y de otro lado, el ensayo se concibe como un escrito que tiene en cuenta el destinatario al cual va dirigido. En este sentido Hugo expresa que el primer ensayo tuvo un destinatario diferente al segundo ensayo. El primer ensayo (T1) estaba dirigido al profesor de la asignatura, por lo tanto los temas y las tesis estaban escritos de acuerdo con los intereses de este interlocutor a fin de que fuera bien evaluado: *“pensando en el profesor / propuestas como por ejemplo que la gente tiene una concepción de universo debido al contexto en el que nos movemos / la televisión / la radio / el colegio / la universidad / y todos los centros de educación formativa hablan del mismo concepto de universo y eso no da para dar un contrajuicio diferente a ello / e esa fue mi primera*

propuesta de entrada | o sea por qué la gente piensa así / por esa razón | ah | hubo otra propuesta también y es que no hay otra opción de pensar diferente porque la gente pueda faltar eso | aunque la gente no pueda ir al espacio exterior | todos hemos visto un atardecer | todos hemos visto la luna cómo cambia |”(H, turno 86).

El segundo ensayo (T2) que es la reescritura del uno, Hugo lo redactó teniendo en cuenta las observaciones del profesor y la intervención pedagógica realizada por la investigadora, se interesó ya no sólo por el profesor, sino por los compañeros de clase y por otras personas que asistirían al evento, es decir por jóvenes de la misma edad del escritor y del ámbito universitario: *“dijeron no es que esto hay que exponerlo | allí ya cambian las cosas (risas) porque ya se trata de convencer no ya a una persona sino a muchas y el contexto es muy diferente | | uno se mueve en diferentes facetas si | y en la universidad más | la universalidad |”*. (H, turno 80).

En este sentido los temas y la tesis del ensayo se rescribieron teniendo en cuenta el contexto actual y los intereses del auditorio al que iría dirigida la exposición del ensayo: *“va | va | o sea es un evento abierto porque no solamente van a haber estudiantes | además porque como hay inscripción por Internet | creemos que van a haber muchas personas interesada en asistir no solamente alumnos sino profesores lastimosamente algunos profesores no se interesan | (risas) yo pensé fue en las personas así como yo | un poquito pues como para llegarles a eso”* (H, turno 76).

Hugo señala que pensar en un destinatario colectivo y joven permitió que él mejorara la escritura del ensayo y hacer uso de los temas enseñados en la intervención pedagógica.

- ***Aportes en la aplicación de la IP para la enseñanza de la escritura de los géneros propios de la disciplina.***

En la realización de la secuencia didáctica se llevaron a cabo varias actividades, pero hay dos actividades que merecen especial atención evaluar porque son las que justifican el presente trabajo de investigación, una es la reescritura del ensayo y la otra es la intervención pedagógica.

- ***La reescritura el ensayo:***

Para la reescritura del ensayo (T2) Hugo realizó varias actividades a fin de atender a las observaciones del profesor. Las actividades que se presentan aquí no corresponden al orden cronológico de realización, son las que emergieron del análisis de las secuencias de la entrevista y corresponden a la información que Hugo da en la entrevista. Las actividades discursivas que componen la reescritura del ensayo (T2) son las siguientes:

1) Una actividad de lectura del tema de ciencia y universo y de los contenidos temáticos vistos en el curso para relacionarlos con los dibujos y los conceptos de los informantes: *“leer un poquito de por qué piensan las personas | como piensan acerca de ciencia | y universo y por qué se tiene esa idea | o sea un poquito acerca de descubrir cómo es que observan las personas y tratar de relacionarlo con la que vimos acerca de los filósofos y lo que ellos pensaban y cómo ellos observaban el universo y la ciencia”*. (H, turno 6).

2) Cambiar un poco la estructura del ensayo organizando las ideas y ampliando los conceptos: *“pues la estructura no cambio mucho en realidad | más bien traté de mejorar algunas ideas e incluir en ciertas partes que de hecho la información la tomé de lo que hemos visto en el curso y de las entrevistas |”*. (H, turno 8).

3) Argumentar las ideas en función de la organización de los párrafos: *“organizar el párrafo y decir que esa idea la tomo porque lo miré en los dibujos que me entregaron | cuando hablé de ciencia | cuando empiezo a tocar el tema de ciencia también hablo del concepto primero que tienen las personas y después hablo del concepto que tienen los filósofos |”*. (H, turno 10). Hugo habla de fundamentación de las ideas para referirse a los cambios que ha efectuado en el T2 apoyado por los aprendizajes de la IP: *“si un poquito la redacción | y creo que | la fundamentación si |”*. (H, turno 20). En la IP se explicó que la fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican al punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario.

4) Revisar la redacción y quitar las palabras y las ideas que se repiten en un mismo párrafo. A esta repetición de conceptos, de ideas o de léxico Hugo le denomina muletillas: *“con las ideas |había en algunos párrafos en los que estaba utilizando muchas muletillas |”* *“y algunos párrafos que si le estaba dando como muchas vueltas*

al mismo punto entonces también traté de aclarar un poquito más la idea en otras palabras /". (H, turno 24).

En cuanto a las dificultades del proceso de reescritura Hugo explícitamente manifiesta que el proceso fue muy difícil porque entre el periodo de escritura y el de reescritura surgen nuevas ideas que no sabe cómo organizarlas debido a que no quiere cambiar la estructura del escrito, como lo expresa en los turnos 50 y 52: *"entonces en el momento en que escribimos ese primer ensayo teníamos unas ideas" " si / y tal vez en ese momento las estábamos viendo desde un ángulo muy diferente a que ocho días después volvamos a leer el mismo ensayo y lo vamos a ver desde un ángulo totalmente diferente y van a venir nuevas ideas"*.

La intervención pedagógica:

La intervención pedagógica como se ha explicado de manera detallada en el capítulo 4 de este documento, fue realizada por la investigadora a fin de aportar en la enseñanza de la escritura de un género propio de este curso universitario donde se diseñó una secuencia didáctica para éste fin. El género trabajado por los estudiantes y solicitado por el profesor es un ensayo argumentativo que tuvo un proceso de escritura y un segundo proceso de reescritura teniendo en cuenta no sólo las observaciones del profesor, sino la intervención pedagógica.

En la entrevista la investigadora preguntó a Hugo directamente cuáles fueron los aportes de la IP, pero éste respondió que fueron pocos y agrega como justificante su deseo de no deshacer la estructura de su texto. Esta forma de ver la reescritura es muy frecuente entre los escritores noveles que generalmente quieren conservar los escritos ya que éste ha costado mucho esfuerzo: *"tomé algunos aportes / aunque no muchos la verdad / porque igual yo / o sea / trataba un poquito de acomodarme / como yo ya tenía mi ensayo para no desbaratarlo / porque es que si no / me tocaba que volverlo a hacer otra vez"* (H, turno 38). No obstante, durante el análisis de la entrevista emergen varios elementos que nos permiten observar los aportes de la intervención pedagógica tanto en el nivel de argumentación del ensayo como en la reestructuración del mismo.

El aporte más significativo de la IP que acogió Hugo lo encontramos en la redacción de las conclusiones: *"por ejemplo arreglé las conclusiones / de las conclusiones también*

traté de mirar que forma podía concluir porque la conclusión con la que yo había terminado me di cuenta de que no tenía nada que ver con el ensayo | yo estaba hablando de una cosa en el ensayo y la conclusión que hice | o sea aunque era una conclusión válida | no tenía nada que ver | o sea como que uy | que lo que habíamos hecho anteriormente dónde quedó | entonces esa la cambié | por las conclusiones que hablamos y | esa parte de las conclusiones si me sirvió | de hecho ese fue el aporte que tomé uuu | creo que no más \ (H, turno 40).

Aunque Hugo manifiesta que no hubo más aportes, más adelante expresa que aprender a iniciar ensayos fue otro de los aportes de la IP, ya que en el segundo ensayo durante el proceso de reescritura se dificultó menos el inicio, que en el primer ensayo: *“me toma mucho tiempo hacer un ensayo por lo que uno no sabe cómo iniciarlo y ese es el punto | el punto es iniciar un ensayo y cómo hacerlo y esa parte me sirvió mucho | en lo que nos decías | o sea yo me acuerdo que | en la intervención que hiciste hablabas de cómo iniciar un ensayo con una anécdota | con una palabra clave | tomando lo que otras personas han dicho entonces a partir de ahí empezar a hablar \”* (H, turno 44).

Otro aporte de la IP que emerge de la entrevista realizada a Hugo es que este estudiante logró establecer la relación del título con la introducción y la tesis del ensayo: *“había que ponerle un título al ensayo | pues entonces como en realidad mi ensayo gira es alrededor de meditar en cómo es que estamos observando y cómo es que se constituye lo que creemos | entonces lo coloqué así | la observación pilar de nuestros | de nuestros conceptos | cada uno de nosotros tenemos un concepto diferente de lo que nos rodea y lo hacemos por lo que observamos \”*. (H, turno 99). En este sentido si el primer ensayo no tenía un título, al segundo ensayo Hugo manifiesta que escribe un título que guarda relación con la síntesis de la tesis planteada por él: *“si | claro | definitivamente si (tiene relación con la tesis planteada) porque yo hablo es de cómo es que observa la gente | o sea yo en la introducción hablo de que primero | hay que cuestionarnos de cómo es que observan los filósofos y la gente de la antigüedad \ y segundo hablo de cómo es que está observando la gente en nuestros días si /”*. (H, turno 103). Plantea además, que el título guarda relación con la introducción: *“esa es mi introducción y mi ensayo se desenvuelve a partir de esas dos partes (risas)”*. (H, turno 105).

Otro aporte de la IP que emerge de la entrevista a Hugo es que él logra replantear la coherencia semántica y sintáctica del texto global en función de la argumentación: fundamentar las ideas, eliminar las reiteraciones, las ideas repetidas y organizar jerárquicamente los párrafos de acuerdo con la argumentación en función de la tesis planteada. Hugo expresa que: “*el concepto que yo tenía de ensayo definitivamente me cambió bastante / bastante / bastante porque me dio otra idea / y nuevas ideas de cómo hacer próximos ensayos*”. (H, turno 42).

Los aportes también se manifiestan en el uso del léxico propio de la teoría de la argumentación, cuando Hugo se refiere a determinadas situaciones discursivas tales como “*tesis*” “*fundamentación de los argumentos*” “*contrajuicios*” “*auditorio*”, etc., que expresan de manera explícita una apropiación de los conceptos usados en la referencia a géneros argumentativos.

Los estudiantes normalmente atienden a las observaciones realizadas por el profesor en tanto que es él quien evalúa cuantitativamente el escrito. En esta intervención pedagógica para la escritura en las disciplinas basada en el modelo de secuencia didáctica aunque no se realizó ninguna prueba de valor cuantitativo, los estudiantes acogieron los temas impartidos por la investigadora en la IP porque el ensayo tenía la intencionalidad comunicativa de ser expuesto ante un público. Al tener el ensayo la finalidad de ser socializado ante un auditorio, el escrito adquirió una función social con interés cognoscitivo para los estudiantes. En este sentido es conveniente que cada vez que se realice un trabajo de IP se piense en la función social de los escritos y se acuerde con el profesor de la asignatura en el diseño de la SD. Este fue otro de los aportes de la IP en la redacción del segundo ensayo (T2).

Con respecto a las dificultades, para este grupo es que no pudieron realizar el trabajo de reescritura por parejas y terminaron haciéndolo de manera individual.

5.3.2 Análisis de la entrevista realizada a Vicky (V) y Dalia (D) después de IP.

Esta entrevista se realizó a Vicky y a Dalia después de escribir el segundo ensayo (T2) y después de la intervención pedagógica. Esta entrevista consta de seis secuencia, a cada una de ellas se ha realizado un análisis interpretativo, un análisis focalizado para finalmente hacer la síntesis y el mapa conceptual donde se exponen de manera

organizada las concepciones de ensayo que tienen las estudiantes después de la IP y la forma como aplican los conocimientos de la IP en la redacción del ensayo (T2).

Primera secuencia: La experiencia del segundo ensayo. En esta secuencia se trata sobre la actividad de escritura del ensayo denominado (T2).

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
1. I: bueno cómo les fue en este ensayo cómo se sintieron en la escritura de éste /	Inicia la entrevista con el conector “bueno” para preguntar por el proceso de escritura del segundo ensayo. Usa el pronombre demostrativo “éste”.
2. D: pues bien o sea casi a trabajar y a aclarar las ideas..y a discutir de qué queríamos hablar y pues el proceso en sí fue bastante largo y nosotras nos sentimos bien igual pues hemos trabajado juntas entonces como que nos entendemos harto así y .. aclaramos bien las dudas.. y empezamos a escribir de una	Con el conector de causalidad “pues” usado como interjección coloquial que denota certeza responde “bien”. Amplía la explicación con el conector “o sea” y explica que trabajaron juntas en la redacción porque se entienden en el debate de las ideas. Concibe la escritura como un proceso.
3. I: uju cómo fue el proceso ya que tú te refieres al proceso cómo fue el proceso	Asiente con la interjección “uju”, retoma la palabra “proceso” usada por la interlocutora para concretar la respuesta sobre la escritura.
4. D: eh.. pues llegamos a discutir más o menos de los dibujos que teníamos qué pensábamos hablar o que a ver que podíamos sacarle a esos dibujos y pues íbamos desarrollando parte de las ideas que veíamos que podíamos desarrollar en el ensayo entonces a partir de esas ideas fue que ya empezamos a construir el ensayo.. y entonces el proceso así fue bastante fácil \	Inicia con la interjección “eh” para pensar lo que dirá. Usa la interjección “pues” para continuar y narra cómo fue el proceso de discusión de los dibujos en relación con las ideas y los conceptos de ciencia y universo para empezar a escribir el ensayo.

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia es narrativa y expositiva. Las estudiantes Vicky y Dalia responden a la pregunta realizada por la entrevistadora sobre cómo ha sido la redacción del segundo ensayo.

En esta secuencia la escritura está concebida como un proceso de trabajo donde se aclaran unas ideas a partir de una información, se discuten y se desarrollan en el escrito: “pues bien | o sea | casi a trabajar y a aclarar las ideas..y a discutir de qué queríamos hablar y pues el proceso en sí fue bastante largo y nosotras nos sentimos bien |”. (D, turno 2).

En este trabajo de escritura realizado por la pareja de estudiantes, ellas manifiestan que se han sentido a gusto debido a que ya antes habían realizado trabajos de escritura en equipo. Consideran que esta modalidad de trabajo es una ventaja porque permite aclarar bien las ideas antes de escribirlas. Se reiteran palabras como “trabajo”, “bien”, “entendemos” que hacen referencia a una actitud discursiva de entendimiento mutuo entre las dos estudiantes. En el nivel semántico se reiteran las palabras “aclarar”, “ideas”, con éstas se infiere que dan gran importancia a la claridad de las ideas: “igual pues hemos trabajado juntas | entonces como que nos entendemos harto | así y .. aclaramos bien las dudas.. y empezamos a escribir de una |” (D, turno 2).

Segunda secuencia: La tesis del ensayo.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
5. I: y cuál fue la tesis que presentaron la idea central \	Usa la conjunción copulativa “y” para conectar el tema anterior con la nueva pregunta sobre la tesis
6. D: la tesis que presentamos fue como la el conocimiento se veía era condicionado por la educación no tenía nada que ver con el sexo la edad o sea que nada que ver el ensayo de nosotros fue sobre todo que el conocimiento se modifica o sea que entonces lo único que lo modificaba era la la educación prácticamente era lo que guiaba todo el ensayo	Para explicar la tesis del ensayo parte directamente del sustantivo “tesis”. Expresa que la redacción de la tesis se fundamenta en la idea de que el conocimiento sobre ciencia y universo está condicionado a la educación que hayan recibido las personas. Usa la conjunción copulativa “y” para conectar el tema y preguntar por el proceso de redacción de la tesis.
7. I: y cómo llegaron a esa tesis	
8. D: observando los dibujos o sea comparando los dibujos o sea por ejemplo en mi caso una señora de cincuenta y dos años había hecho naturaleza solo naturaleza y en el caso de ella un señor de cuarenta y ocho años cuarenta y ocho era /	Usa el gerundio “observando” a fin de explicar que la tesis surgió de la observación de los dibujos realizados por los informantes. Usa la frase explicativa “o sea” para explicar y ejemplificar con sus informantes. Pregunta por la edad de una informante a su compañera V.
9. V: cuarenta y ocho	Reafirma la edad del informante.
10. D: había hecho un dibujo superextraño como de la idea de Einstein entonces pusimos ese y el otro entonces obvio porque el señor era magíster en telemática mientras que el otro había hecho grado hasta tercero entonces ahí por ejemplo empezamos a sacar las conclusiones mira la edad no influye porque ella tiene más edad entonces ella supuestamente debería pensar mejor y él tiene menor edad pero no y así comenzamos a sacar como las comparaciones igual hicimos	Continúa con el tema del turno 8. Usa el conector de continuidad “entonces” para narrar los eventos del proceso de redacción de la tesis. Usa el recurso discursivo de la ejemplificación para explicar cómo llegaron a las conclusiones.

<p>con los niños entonces todos coincidían que básicamente lo que hacían era estudiar la educación que una persona podía seguir \</p> <p>11. I: y entonces aquí donde escribieron ustedes la tesis /</p> <p>12. D: ay yo creo que e.. </p> <p>13. I: cuál cuál /</p> <p>14. D: yo lo mencioné anteriormente ah ya me acordé en la conclusión dice (lee) podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia que en los seres humanos todo está en bastante cambio ya que el pensamiento humano evoluciona de de acuerdo al acceso que tenga a la información al entorno en que se desenvuelva a la calidad (deja de leer) o sea a la calidad de la educación obviamente y al nivel educativo que logre y que eso no dependerá ni siquiera del sexo o sea que esta no es la corrección que nosotros hicimos </p> <p>15. I: entonces tuvieron aquí más dificultades /</p> <p>16. V: dificultades o sea para mi yo es que para mi más que todo en un ensayo es en el inicio a mí el resto personalmente yo saque el inicio o sea para mí el resto el resto es más fácil ese trabajo fue pues duro \</p>	<p>Concreta la pregunta, señala el texto y pide a las estudiantes que indiquen dónde escribieron la tesis.</p> <p>D busca la tesis en el texto.</p> <p>Pregunta con insistencia por el párrafo para que sea señalado por las estudiantes para corroborar y obtener mayor información.</p> <p>Responde en primera persona, se recuerda que la tesis está redactada en las conclusiones y lee el texto. Después de leer usa el explicativo “o sea” para explicar la lectura y para aclarar que ésa no es exactamente la corrección hecha al texto.</p> <p>Usa el conector de continuidad “entonces” para preguntar por las dificultades. Usa el adverbio de lugar “aquí” para referirse al ensayo.</p> <p>Repite el sustantivo “dificultades”, usa el explicativo de aclaración “o sea” y el pronombre en primera persona “mi” y “yo” para explicar su punto de vista sobre las dificultades y para hablar que ella encontró difícil iniciar el ensayo y el desarrollo es más fácil.</p>
---	--

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia es expositiva, consiste en explicar cómo redactaron la tesis y el grado de dificultad que tuvieron las estudiantes en esta actividad de escritura. Usan de manera reiterada las palabras “tesis”, “proceso” y “conclusión”, por lo tanto en un nivel semántico nos permite inferir las ideas que tienen las estudiantes sobre la escritura del ensayo y la redacción de la tesis. La actitud discursiva de Vicky es hablar en primera persona del plural cuando trata el tema del proceso de escritura: “o sea que ésta no es la corrección que nosotros hicimos /” y en primera persona del singular cuando reconoce las dificultades en la redacción: “o sea para mi | yo es que para mi | más que todo en un ensayo es en el inicio | a mí el resto | personalmente yo saque el inicio | o sea para mí /”. (V, turno 16).

Aquí se exponen dos ideas importantes: 1) la escritura concebida como un proceso de investigación en el que se obtiene información y a partir de allí se observa, se analiza, se compara y se llega a una conclusión: *“observando los dibujos | o sea comparando los dibujos |” “que el otro había hecho grado hasta tercero | entonces ahí por ejemplo empezamos a sacar las conclusiones | mira | la edad no influye porque ella tiene más edad | entonces ella supuestamente debería pensar mejor y él tiene menor edad pero no | y así comenzamos a sacar como las comparaciones |”*. (D, turno 8).

2) La tesis está concebida como una conclusión a la que se llega después de un proceso de análisis. *“yo lo mencioné anteriormente | ah | ya me acordé en la conclusión dice | (lee) podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia que en los seres humanos todo está en bastante cambio | ya que el pensamiento humano evoluciona de de acuerdo al acceso que tenga a la información | al entorno en que se desenvuelva | a la calidad |”*. (D, turno 14).

En cuanto a las dificultades, Vicky y Dalia plantean que lo difícil es iniciar el proceso de escritura, una vez iniciado el proceso ya es fácil la redacción: *“personalmente yo saque el inicio | o sea para mí | el resto | el resto es más fácil | ese trabajo fue pues duro \”*. (V, turno 16).

Cuarta secuencia: El interlocutor del ensayo. Esta secuencia hace una comparación entre el destinatario o interlocutor del primer ensayo (T1) y el segundo (T2).

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
17. I: ustedes hicieron el ensayo uno pensando en quien o en qué	Usa el pronombre de tratamiento de la 2da persona del plural “ustedes” y pregunta a la pareja de estudiantes por el interlocutor del ensayo uno.
18. D: pues tanto al profesor como igual ahora tenemos la presentación en el auditorio pues como buscar algo suficientemente fuerte para que sean válidos a la hora de presentarlos académicamente-	Con el conector de causalidad “pues” usado como interjección coloquial que denota certeza responde que el profesor es el interlocutor del ensayo uno y con el adverbio de tiempo “ahora” se refiere al ensayo dos que va dirigido al público académico.
19. V: o sea que no se vayan a caer que no nos vamos a contradecir y que uno esté hablando y que por su propio peso caiga el argumento	V interrumpe el turno de su compañera y con el explicativo “o sea” aclara que los argumentos tienen que ser válidos cuando se expongan al auditorio.

<p>20. I: pero pensando en quién lo hicieron </p> <p>21. D: pues en eso porque como sabíamos que el planteamiento lo teníamos que presentarlo hoy hoy frente al auditorio o sea en eso lo hicimos pensando o sea que la gente que fuera allá pues no mil palabras pero que no nos fueran a corchar por ninguna parte sino que nosotros hicimos el planteamiento y ahorita nosotras estamos seguras de que por ninguna parte hasta ahorita nos van a coger porque o sea para nosotros está bien hecho el planteamiento \ pero falta ver la pregunta que salga eh.. (risas)</p>	<p>Insiste en la pregunta sobre el destinatario del ensayo dos a fin de obtener información más amplia y detallada sobre el tema de interés (señala el texto 2).</p> <p>Usa el conector “<i>pues</i>” como interjección coloquial que denota certeza y el demostrativo “<i>eso</i>” para referirse a las explicaciones de los turnos anteriores. Usa el explicativo “<i>porque</i>” para explicar que han escrito el ensayo dos pensando en el auditorio. Reitera palabras en un nivel semántico temporal como <i>hoy</i> y el adverbio de tiempo en diminutivo “<i>ahorita</i>” ya que la entrevista se realizó el mismo día y una hora antes de realizar la sustentación en público. Expresan sentimiento de seguridad con las ideas argumentadas en el ensayo.</p>
--	---

- **Análisis focalizado**

En esta secuencia de tipo explicativo se desarrolla el tema del destinatario del ensayo. La entrevista se realiza minutos antes de la exposición del escrito ante un público que ha asistido a un evento realizado para tal fin, por lo tanto el campo semántico temporal en el que se desarrolla la entrevista está compuesto por adverbios de tiempo “*hoy*”, “*ahorita*”, “*ahora*” y de lugar “*allá*”.

La entrevistadora pregunta en quién y en qué pensaban cuando reescribieron el ensayo, las estudiantes inicialmente responden que el escrito del ensayo va dirigido tanto al profesor como al público del auditorio, pero más adelante, en la entrevista manifiestan que han pensado más que todo en el auditorio, ya que expresan “*que no piensan en las mil palabras*”, que es la solicitud hecha por el profesor para la extensión máxima del ensayo. Han hecho caso omiso de esta solicitud del profesor y manifiestan que la escritura del segundo ensayo (T2) la han realizado pensando en el público que asistirá al evento, en este sentido responden que han pensado en desarrollar las ideas, en fortalecer los argumentos en función de la validez y que no se contradigan en la exposición de las ideas cuando alguien del público haga alguna pregunta. Usan la palabra “*corchar*” como sinónimo de “*errar*” para referirse a las preguntas que hará el público y usan adjetivos como “*fuertes*” y “*válidos*” para calificar a los argumentos que han construido en el T2: “*pues en eso | porque como sabíamos que el planteamiento lo teníamos que presentarlo hoy | hoy frente al auditorio | o sea en eso lo hicimos*

pensando | o sea que la gente | que fuera allá pues no mil palabras | pero que no nos fueran a corchar por ninguna parte". (D, turno 21).

Quinta secuencia: La comparación entre el proceso de escritura de T1 y el T2.

• **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
22. I: éste es el texto uno no / y con respecto al texto dos o sea el que reescribieron e.. qué cambios hicieron /	Usa el demostrativo “ <i>éste</i> ” y señala el T1 para asegurarse de que es el texto uno y preguntar sobre la reescritura del texto dos. Pregunta sobre los cambios.
23. V: pues seguimos las observaciones que, que..nos hicieron al final-	Usa el conector de continuidad “ <i>pues</i> ” y el verbo “ <i>seguir</i> ” en el plural de la primera persona para expresar que ellas tuvieron en cuenta las observaciones del profesor en el proceso de reescritura.
24. D: únicamente fue la primera la primera porque-	D interrumpe el turno de su compañera V con el adverbio de modo “ <i>únicamente</i> ” para aclarar que sólo atendieron a la primera observación del profesor.
25. V: la segunda era una pregunta que que era general para todas las personas que hicimos el ensayo	Interrumpe el turno de D con el ordinal “ <i>segunda</i> ” para referirse a la segunda observación del profesor. Informa que ésta observación era común a todos los ensayos, por lo tanto no la cuentan como error.
26. I: la primera cuál era /	Concreta la pregunta. Se refiere a cuál fue la primera corrección.
27. V: la primera cómo pueden los niños qué/	V a su vez pregunta a D.
28. D: ver más allá de la tierra	D lee la observación del profesor en el texto uno.
29. V: y la otra era qué clase de educadores queremos ser esas eran \ y era para todos	Se refiere a la observación dos que es común a todos los estudiantes.
30. I: ah ésta era para todos/	Usa la interjección “ <i>ah</i> ” para expresar que recuerda que la observación dos era común a todos.
31. D: si a la mayoría le habían colocado lo mismo	Asiente.
32. I: y cómo lo resolvieron en el segundo ensayo /	Usa el conector “ <i>y</i> ” para precisar la pregunta sobre la resolución de las observaciones realizadas por el profesor.
33. V: ésta pues solo era hacer una pequeña aclaración del párrafo tres al final y entonces.. lo que habíamos escrito en base a un dibujo es que de una niña que nos hizo el planeta tierra y la luna entonces decíamos como que ella ya veía	Usa el demostrativo “ <i>ésta</i> ” para referirse a la observación uno del texto 1 y explica la corrección que hicieron en el texto 2.

<p>más más planteaba lo que es la tierra o sea la naturaleza en comparación con el con el dibujo de la señora de cincuenta y dos años que ella solo dibujaba la naturaleza entonces la niña va como en tercero o cuarto de primaria y ya dijimos que ella ya por lo menos ya veía planeta y que podían haber más planetas o otros astros y estrellas en el universo</p>	
<p>34. D: pues porque teníamos una información</p>	<p>Usa el conector de certeza “<i>pues</i>” para indicar que contaban con la información, razón por la cual pudieron solucionar la observación uno.</p>
<p>35. I: o sea ustedes no modificaron sino un solo párrafo el párrafo número tres /</p>	<p>Solicita aclaración, usa el conector “<i>o sea</i>” para concretar la pregunta sobre las modificaciones que las estudiantes realizaron en el T2.</p>
<p>36. V: bueno si leímos todo leímos todo y –</p>	<p>Con el conector “<i>bueno</i>” asiente y agrega información reiterando “<i>leímos todo</i>”.</p>
<p>37. D: o sea si si-</p>	<p>Interrumpe a V para reafirmar la actividad de lectura realizada a todo el texto.</p>
<p>38. V: cosas y todo modificamos porque ese día que nosotros dijimos esto nosotros estábamos como presionados por las mil palabras que nos habían dicho entonces nosotros era como que metiéndole la lo para que aumentara-</p>	<p>Interrumpe a D y continúa la explicación. Intenta convencer a la entrevistadora con el uso de “<i>todo modificamos</i>” y el conector explicativo “<i>porque</i>” explica que no sólo fue el párrafo tres y que los errores de redacción fueron hechos debido a la presión del tiempo y por el límite de las mil palabras solicitadas por el profesor.</p>
<p>39. D: entonces nosotros al corregirlo como que nos dimos cuenta que habían palabras que nosotros las habíamos metido ahí como para que poder sumarlas todo esto para que sumaran las mil palabras entonces por ahí comenzamos a quitarlas no esto no esto no y tum tum comenzamos a tachar ahí todas las palabras y lo comenzamos a modificar y a arreglar y ya pues quedó mucho mejor igual la conclusión porque al final ya habíamos dicho al final en la conclusión cuando escribimos esto se nos fue la idea o sea teníamos la conclusión-</p>	<p>Interrumpe el turno y explica. Usa el conector de continuidad “<i>entonces</i>” para narrar y explicar de manera reiterada que cometieron errores por la presión de las mil palabras.</p>
<p>40. V: yy-</p>	<p>V interrumpe a D e intenta iniciar un turno pero D la interrumpe.</p>
<p>41. D: teníamos precisa la conclusión que rea y no ni por más porque no nos acordábamos y nos tocó meter una conclusión allí toda este porque ya se nos acababa el tiempo y ya en el otro ensayo en la corrección ya logramos desarrollar cual era la idea que teníamos anteriormente entonces ahora si la pulimos y la escribimos</p>	<p>D continúa con el tema del turno 39, retoma el verbo en la misma forma verbal “<i>teníamos</i>” para continuar con la explicación del proceso de reescritura de la conclusión del texto.</p>
<p>42. I: o sea que faltó tiempo y el número de</p>	<p>Concreta la explicación de las estudiantes con el</p>

palabras era un –	aclarativo “o sea”. D y V interrumpen el turno.
43. D y V: si nosotros desde el-	Hablan al unísono.
44. I: fue un obstáculo	Interrumpe a las estudiantes para completar la idea del turno 42.
45. D: primer la presión tiene que ser mil palabras y nosotras íbamos colocando y cuente y cuente que la edad y qué contenido está diciendo para poder cuadrar las palabras-	D continúa con la idea del turno 43. Usa el verbo ir en primera persona del plural del pretérito imperfecto “íbamos” con la intención de narrar la dificultad que causada por el límite de las mil palabras en la extensión del ensayo solicitado por el profesor.
46. V: ajá	Asiente la intervención de D.
47. I: o sea que fue.. y con respecto a las palabras al significado tuvieron en cuenta también en el conteo de esas mil palabras /	Concreta la pregunta sobre el significado de las palabras, usa el conector de aclaración “o sea”.
48. V: uju	Afirma con el uso coloquial de la interjección “uju”.
49. D: si pues pero como algunos como le dije o sea en el momento la presión uno. o sea uno a veces le coloca una palabra y.. muchas veces como por el tiempo también uno no puede volverse a releer y mucho porque o sea uno está dejando por ejemplo al final mucho tiempo creo que fue como que en este párrafo y se nos había olvidado el tiempo y nosotros no hagamos eso rápido y dejemos eso ahí ya porque si no no alcanzábamos hacer nada	Con el conector de certeza reafirma “si pues” y conecta la explicación con el adversativo “pero” para explicar que la presión del tiempo y de las mil palabras no les permitía mucho pensar en el sentido de las palabras. Ejemplifica para argumentar la idea.
50. I: y en el texto dos no hubo esa presión/	Usa la conjunción copulativa “y” para continuar con el tema y comparar el texto dos.
51. D: no..	Niega enfáticamente con el alargamiento de la vocal o “no..”.
52. V: no nosotros quitamos las palabras que realmente sobran y ..	Corroboración la negación. Para el T2 no hubo presión de las mil palabras en la extensión del ensayo.
53. I: no les interesó si eran mil palabras o novecientas –	Concreta la información.
54. D y V: no \ no..	Corroboran al unísono la negación.
55. D: ya ahora si lo comenzamos a corregir bien o sea el segundo si ya lo analizamos bien palabra por palabra	Con el adverbio de tiempo “ahora” y “ya” se refieren al momento en que iniciaron la reescritura. Afirman que corrigieron el T1. Con el aclarativo “o sea” informan sobre el análisis del T2. Reiteran con el afirmativo “si”.

- **Análisis focalizado**

En esta secuencia expositiva y narrativa Dalia y Vicky explican las correcciones que hicieron al primer ensayo durante el proceso de reescritura. Comparan el texto uno con el texto dos. Usan la narración y la ejemplificación como recursos estilísticos para contar algunos eventos sucedidos como anécdotas mientras escribían: “/ *por ejemplo al final mucho tiempo creo que fue como que en este párrafo y se nos había olvidado el tiempo | y nosotros no | hagamos eso rápido y dejemos eso ahí | ya porque si no | no alcanzábamos hacer nada*”. (D, turno 49). El nivel semántico usado es la comparación temporal, por lo tanto las palabras más frecuentes están referidas al campo comparativo de “antes” y “ahora”; el uso de verbos en pasado “*quedó*”, “*faltó*”; en pretérito imperfecto “*íbamos*” y en presente “*comenzamos*”, “*analizamos*” y adverbios de tiempo: “*ya ahora*”.

Las estudiantes expresan que el profesor hizo dos observaciones al primer ensayo: una en el párrafo tres sobre un argumento que ellas no justificaron y la otra observación era general a todos los escritos de los estudiantes. En relación con esa observación, ellas expresan que hicieron la corrección aclarando la idea del párrafo tres y argumentando con un ejemplo tomado de los dibujos realizados por una niña sobre universo y ciencia.

Las estudiantes adjudican los errores cometidos en el texto uno a la premura del tiempo y a la cantidad de palabras impuestas por el profesor para la extensión del ensayo (mil palabras), mientras que en la reescritura o denominado T2 no tuvieron este tipo de limitantes y organizaron el texto en tres aspectos:

1) Redacción de los párrafos que tenían palabras sobrantes: eliminar las palabras sin sentido. Las estudiantes expresan que en el T1 “*metieron*” palabras para que sumaran mil ya que era el total solicitado por el profesor y en el T2, las quitaron en función del sentido y la coherencia textual: “*y todo modificamos | porque ese día que nosotros dijimos esto | nosotros estábamos como presionados por las mil palabras que nos habían dicho | entonces nosotros era como que metiéndole la | lo | para que aumentara-*”. (V, turno 38).

2) Aclararon las ideas y las argumentaron: “*ésta | pues solo era hacer una pequeña aclaración del párrafo tres || al final | y entonces.. lo que habíamos escrito en base a*

un dibujo | es que || de una niña que | nos hizo el planeta tierra y la luna |”. (V, turno 33).

Y 3) Cambiaron la conclusión. Debido a la presión del tiempo en el T1 no escribieron la conclusión como habían acordado en el debate de las ideas: “y lo comenzamos a modificar y a arreglar y ya pues quedó mucho mejor | igual la conclusión | porque al final ya | habíamos dicho al final en la conclusión | cuando escribimos esto | se nos fue la idea”. (V, turno 39).

Sexta secuencia: La intervención pedagógica

- **Análisis interpretativo**

Transcripción	Análisis interpretativo
56. I: del taller que se dio de la intervención pedagógica ustedes que conocimiento o que aprendizajes tuvieron y o aplicaron al segundo texto /	I pregunta por los conocimientos adquiridos en la intervención pedagógica.
57. D: pues realmente con la exposición que hiciste pues.. nos dimos cuenta que no estábamos tan perdidos de lo que era ensayo entonces realmente complementó pues que tener en cuenta las premisas.. las que se necesitan para argumentar y eso logramos más bien como identificar esas partes que antes no las sabíamos pues no de esa forma pero ya lo logramos identificar en lo que habíamos escrito entonces como que nos dimos cuenta que no estábamos tan perdidas entonces-	Usa el conector de continuidad “pues” y el adverbio de modo “realmente” para contestar que con la IP reafirmaron los conocimientos que tenían sobre la escritura de un ensayo. Usa la palabra “exposición” para denominar la IP. Usa en el mismo turno el tuteo como forma de tratamiento de confianza con la entrevistadora: <i>la exposición que hiciste</i> ”.
58. V: y de argumentar	V interrumpe a D para completar que la argumentación de la información fue otro de los conocimientos adquiridos en la IP. Usa la conjunción de enlace “y”.
59. D: no habíamos tenido clases de eso como de..que el ensayo y la introducción.. pues ya teníamos como la idea de estructura de..	Continúa con el tema del turno 57 y expresa que antes no habían recibido un curso de composición escrita del ensayo. Usa el verbo “haber” en pretérito imperfecto para continuar con el turno.
60. V: ajá pero no estábamos tan mal uju \	Usa la interjección “aja” para expresar que está de acuerdo con lo que manifiesta su compañera Dalia. Usa el adversativo “pero” para manifestar que ya contaban con unos conocimientos sobre ensayo, pero que la IP reafirmó esos conocimientos. Finaliza el turno con la interjección “uju” para corroborar y reafirmar lo dicho.
61. I: bueno yo lo que veo la pregunta el título es una pregunta-	Usa el conector “bueno” para finalizar el anterior tema e introducir una pregunta sobre el título del

62. D: ajá	ensayo. Asiente, pero no da más información
63. I: el conocimiento se modifica/ por qué esta pregunta /	I lee el título a fin de obtener mayor información e interroga explícitamente las razones por las cuáles escribieron el título en forma de pregunta.
64. D: pues entramos a analizar si eso es así o no en base a los dibujos y a la.. a la.. descripción que nos hacían de lo que era ciencia entonces como para empezarla así con una pregunta para al final dar como una respuesta si se modifica que factores pues lo hacen pues no sé pero para mí me parece interesante cuando uno ve digamos en un título y hay una pregunta a mí siempre me ha gustado como esa clase de cosas y por ejemplo ahí/ aquí nada más el conocimiento se modifica/ entonces comienza así existan verdades absolutas el conocimiento puede llegar entonces ahí como que la introducción o sea que el título nos daba para poner la introducción a nosotros o sea de esa forma \	Usa el conector consecutivo “ <i>pues</i> ” para explicar que el título está redactado en forma de pregunta con el propósito de permitir una respuesta en el desarrollo del ensayo. Usa el recurso estilístico de la ejemplificación para dar la explicación. Habla en primera persona del singular “ <i>mi</i> ” para explicar su punto de vista y posteriormente en primera persona del plural “ <i>nos daba</i> ”, “ <i>a nosotros</i> ” para explicar el punto de vista de ambas, como pareja de estudiantes.
65. I: eso lo escribieron al principio o al final /	Usa el demostrativo “ <i>eso</i> ” para referirse al título y preguntar por el proceso de escritura.
66. D: al principio \ eso fue lo primero que escribimos y yo creo que eso nos ayudó de pronto para seguir con el tema	Afirma que escribieron el título al principio. Usa el demostrativo “ <i>eso</i> ” para referirse al título y concreta la información sobre cómo escribir el título al principio del proceso, ayudó a la redacción del desarrollo del tema.
67. I: e. ya habían discutido previamente la tesis / la idea central de cómo iba a quedar en el ensayo /	Pregunta por la tesis y por el proceso de escritura.
68. D: teníamos pues aparte ideas por desarrollar pero todavía no teníamos o sea la.	Usa el verbo “ <i>tener</i> ” en la conjugación de la 1er persona del plural para hablar del trabajo por parejas.
69. V: la tesis	Complementa la información de D.
70. D: la tesis en sí no. empezamos a escribir y como que ya cuadrando información	Aclara la información complementada por V y usa el gerundio “ <i>cuadrando</i> ” como sinónimo de “ <i>organizando</i> ” para explicar la organización de las ideas en el proceso de escritura.
71. V: analizando varios dibujos fue como que nos surgió la tesis esa	Complementa la información de D con el uso del gerundio “ <i>analizando</i> ” para explicar cómo surgió la tesis.
72. I: bueno cómo les pareció la experiencia de escribir un texto uno y luego reescribirlo en un texto dos /	Concluye la información con el conector conclusivo “ <i>bueno</i> ” y realiza una nueva pregunta sobre el proceso de reescritura con el interrogativo “ <i>cómo</i> ”.

<p>73. D: a mí me pareció válido pues porque estaba la.. pues porque estaba la corrección. uno ya sabe en qué se equivocó y como que vuelve y.. revisa / y entonces si bueno porque había como oportunidad no.. mirá ahí me equivoque y como de revisar y uno ya ve con más calma las cosas y no con la premura del tiempo uno ya ve verdaderamente me equivoqué aquí y que tal cosa y entonces uno ya se da cuenta de las cosas porque uno lo entregó así y muchas veces le califican una nota y a uno se lo entregan y ni lo releer pero ya ahí como que no</p>	<p>Responde en primera persona del singular “a mí”, pasa al uso del impersonal “uno” para explicar las equivocaciones en el trabajo de redacción, luego hace un discurso en primera persona del momento en que es consciente del error en el proceso de revisión “no, mirá ahí me equivoqué” y vuelve al uso impersonal del “uno”. Usa el conector explicativo “porque” cada vez que argumenta las respuestas en esta entrevista.</p>
<p>74. I: el ejercicio de releer.-</p>	<p>I concreta la pregunta sobre el ejercicio de releer.</p>
<p>75. D: ujú uno de releer si mirá ahí está mal y yo creo que si volvemos a leer el que volvimos a hacer yo creo que vamos a encontrar.. otras cosas.. que. tampoco digamos quedan por ahí</p>	<p>Afirma con el conector “uju”, usa el pronombre impersonal “uno” y pasa al uso del pronombre en primera persona “yo” para hacer la narración en discurso referido sobre el proceso de revisión y corrección del primer ensayo que han llevado a cabo después de la IP.</p>
<p>76. I: ujú bueno pero ahora tienen el evento no / y van a exponer este este ensayo</p>	<p>Asiente con la interjección “uju” y conecta con “bueno” para iniciar el cierre de la entrevista con una pregunta sobre la actividad próxima, ya que las estudiantes están cerca del auditorio donde en media hora defenderán públicamente el ensayo argumentativo.</p>
<p>77. V: si el ensayo</p>	<p>V reafirma que pronto saldrán a hacer la exposición pública del ensayo.</p>
<p>78. I: ah bueno entonces muchas gracias</p>	<p>I cierra la entrevista y agradece.</p>

- **Análisis focalizado**

Esta secuencia desarrolla el tema de los aportes de la intervención pedagógica que realizó la investigadora (entrevistadora) en el curso de Historia de las Ciencias. Esta secuencia es de tipo expositiva, Dalia y Vicky explican cuáles fueron los aportes y para qué sirvió la intervención pedagógica.

Hay una actitud discursiva de confianza y de seguridad expresada en el uso simétrico del “tuteo” como forma de tratamiento entre las estudiantes y la entrevistadora.

Las estudiantes en esta secuencia discursiva expresan que la IP sobre la escritura del ensayo argumentativo sirvió para corroborar los conocimientos que ellas poseían sobre la redacción de un ensayo y también para complementar los conocimientos que poseían

sobre el concepto de ensayo: *“pues realmente con la exposición que hiciste pues.. nos dimos cuenta que no estábamos tan perdidos de lo que era ensayo | entonces realmente complementó”*. (D, turno 57). Las estudiantes en esta secuencia de la entrevista denominan *“exposición”* a la IP realizada por la investigadora.

Otro aporte que reconocen de manera explícita Dalia y Vicky es que la IP sirvió para conocer los tipos y los procesos de la argumentación y la estructura de ensayo en cuanto a la redacción de la introducción: *“| pues que tener en cuenta las premisas..| las que se necesitan para argumentar y eso | logramos más bien como identificar | esas partes que antes no las sabíamos | pues no de esa forma pero ya lo logramos identificar en lo que habíamos escrito | entonces como que nos dimos cuenta que no estábamos tan perdidas”*. (D, turno 57).

En esta entrevista las estudiantes expresan que no habían recibido antes el curso universitario de lectura y escritura que normalmente reciben todos los estudiantes de primer semestre de esta universidad: *“: no habíamos tenido clases de eso como de..que el ensayo y la introducción.. | pues ya teníamos como la idea de estructura de..|”* (D, turno 59).

Las estudiantes consideran que el título redactado en forma de pregunta no fue un aporte de la IP, pero la IP sirvió para reconocer la coherencia textual que todo texto exige en cuanto a la relación entre la introducción y el título, tema que se trató en la IP: *“/ o sea que el título nos daba para poner la introducción a nosotros o sea de esa forma \”* (D, turno 64).

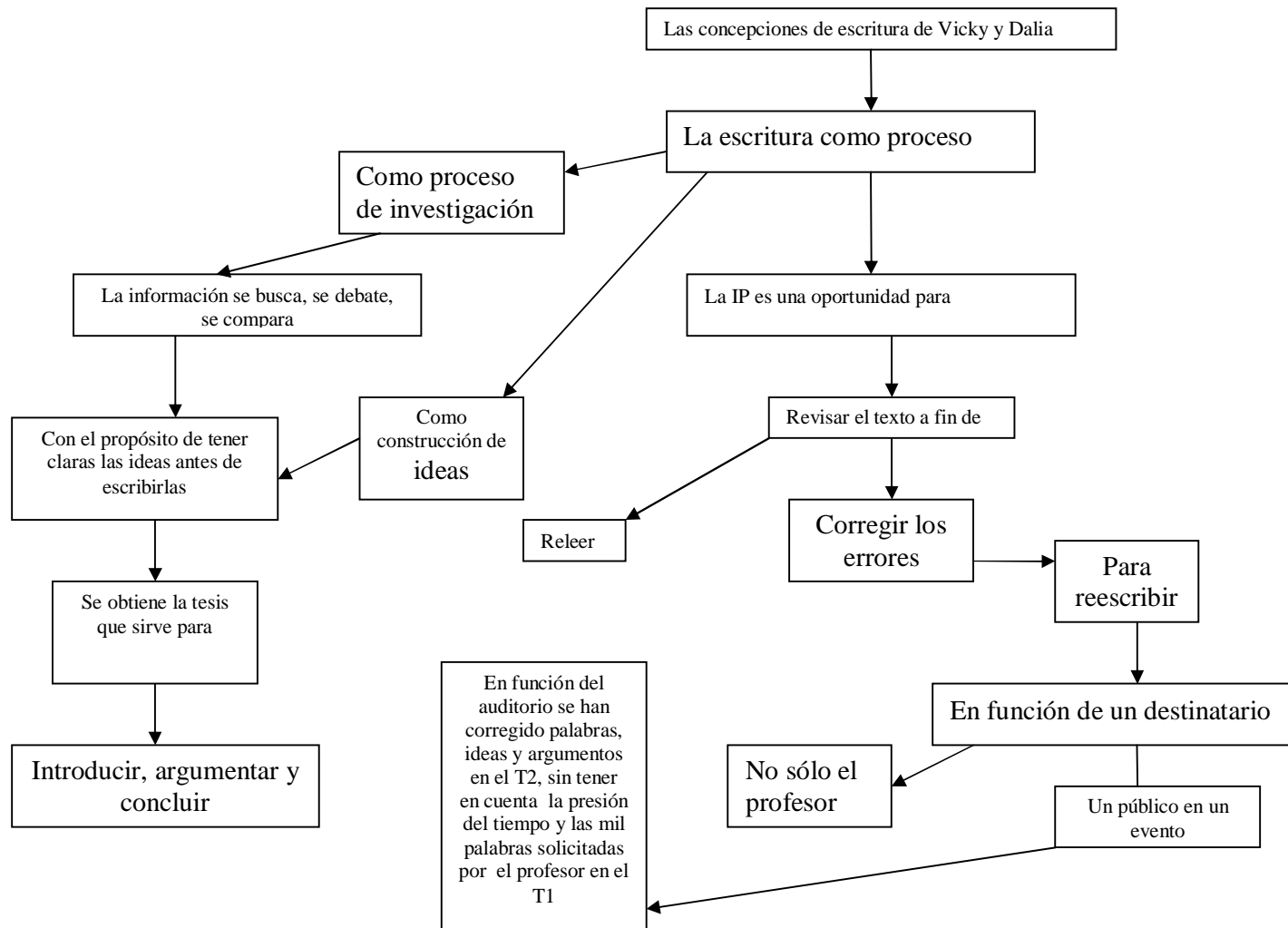
En relación con la reescritura del texto, las estudiantes afirman que fue un ejercicio válido porque permitió corregir los errores y fue una oportunidad para revisar las equivocaciones, así mismo porque la reescritura se convierte en un ejercicio de relectura: *“a mí me pareció válido pues porque estaba la.. pues porque estaba la corrección. | uno ya sabe en qué se equivocó y como que vuelve y.. revisa / y entonces sí | bueno porque había como oportunidad | no.. mirá ahí me equivoque y como de revisar | y uno ya ve con más calma las cosas y no con la premura del tiempo uno ya ve verdaderamente me equivoqué aquí y que tal cosa y entonces uno ya se da cuenta de*

las cosas porque uno lo entregó así y muchas veces le califican una nota y a uno se lo entregan y ni lo relee / pero ya ahí como que no". (D, turno 73).

Se concibe la lectura como una actividad que coadyuva a los procesos de escritura en tanto que se convierte en una herramienta fundamental, pues en esta actividad de reescritura se lee tanto la información externa del texto como la información del propio texto para un proceso de revisión y de redacción a fin de mejorar la escritura de acuerdo con la intención comunicativa y con los intereses del interlocutor.

- ***Mapa conceptual***

Una vez analizadas de manera interpretativa cada una de las secuencias que componen la entrevista realizada a Dalia y a Vicky, dibujamos un mapa conceptual que intenta representar gráficamente las concepciones que tienen estas estudiantes sobre la escritura en general y la escritura del ensayo en particular considerando los aportes realizados en la intervención pedagógica.



- **Síntesis**

Esta entrevista se realizó a Vicky y a Dalia después de la IP y a pocos minutos antes de iniciar un evento donde asistieron compañeros y profesores de otros cursos del programa de Ciencias para escuchar las exposiciones de los estudiantes sobre el trabajo del ensayo argumentativo. Esta entrevista tiene como objetivo conocer los aportes de la IP en el concepto de escritura en general y del ensayo en particular, así mismo detectar los desaciertos y aciertos que se han presentado en la implementación de la IP basada una secuencia didáctica para la escritura del género propio de esta disciplina.

- **Concepciones de escritura de Vicky y Dalia después de la IP.**

Las concepciones de escritura que se manifiestan en esta entrevista son: 1) La escritura es un proceso de investigación, es decir, de búsqueda de información y 2) La escritura es un proceso de transformación de la información donde se debaten ideas, se compara la información y se aclaran las ideas antes de escribirlas: “/ o sea / casi a trabajar y a aclarar las ideas..y a discutir de qué queríamos hablar y pues el proceso en sí fue bastante largo y nosotras nos sentimos bien / igual pues hemos trabajado juntas / entonces como que nos entendemos harto / así y .. aclaramos bien las dudas.. y empezamos a escribir de una /”. (D, turno 2).

- **Concepciones de ensayo después de la IP.**

Del análisis esta entrevista se puede inferir que las estudiantes conciben la escritura como construcción de conocimiento. Ellas expresan que con la información que tienen del tema del escrito y mediante el debate de dicha información logran construir unas ideas que servirán de base para hacer el ensayo: “pues llegamos a discutir más o menos de los dibujos que teníamos /qué pensábamos hablar o que / a ver qué podíamos sacarle a esos dibujos / y pues íbamos desarrollando parte de las ideas / que veíamos que podíamos desarrollar en el ensayo / entonces a partir de esas ideas fue que ya empezamos a construir el ensayo.. y entonces el proceso así fue bastante fácil \”. (D, turno 4).

Con la misma información que han consultado sobre el tema del escrito, las estudiantes logran construir la tesis que fundamenta el ensayo y que permite la redacción del título y de la introducción: *“la tesis que presentamos fue como la | el conocimiento se veía era condicionado por la educación | no tenía nada que ver con el sexo | la edad | o sea que nada que ver | el ensayo de nosotros fue sobre todo que el conocimiento se modifica | o sea que entonces lo único que lo modificaba era la la educación prácticamente | era lo que guiaba todo el ensayo |”* *“ observando los dibujos | o sea comparando los dibujos (redactaron la tesis)”* (D, turno 6).

- ***Aciertos y desaciertos en la implementación de la IP.***

Del análisis de cada una de las secuencias de la entrevista emerge una reflexión sobre las propias dificultades y los aciertos en la aplicación de la IP que se diseñó para la enseñanza de la escritura del ensayo argumentativo en la clase de Historia de las Ciencias basada en el modelo de SD.

La IP tuvo como actividad central solicitar a las parejas de estudiantes que reescribieran el primer ensayo argumentativo teniendo en cuenta: las observaciones realizadas por el profesor de la asignatura y los temas impartidos en la IP. La actividad de la reescritura para las estudiantes tuvo nuevo sentido cuando la investigadora propuso que el ensayo reescrito fuera expuesto ante un auditorio, un público académico compuesto por compañeros de la misma edad y de otros cursos convocado mediante carteles y avisos por Internet.

Para atender a esta solicitud de la investigadora Vicky y Dalia revisaron las observaciones hechas por el profesor de la asignatura. Ellas expresan que el profesor hizo una observación especial a la falta de argumentación en el párrafo tres. Para corregir esta observación, ellas realizaron un proceso de lectura, una revisión de la información, un debate de las ideas y posteriormente la argumentación de la idea central usando el recurso de la ejemplificación y la comparación entre los dibujos de una informante menor de edad y un informante de mayor edad: *“pues solo era hacer una pequeña aclaración del párrafo tres || al final | y entonces.. lo que habíamos escrito en base a un dibujo | es que || de una niña que | nos hizo el planeta tierra y la luna | entonces decíamos como que ella ya veía*

más / más / planteaba lo que es la tierra / o sea la naturaleza en comparación con el / con el dibujo de la señora de 52 años que ella solo dibujaba la naturaleza / entonces la niña va como en tercero o cuarto de primaria / y ya dijimos que ella ya / por lo menos ya veía planeta y que podían haber más planetas o otros astros y estrellas en el universo” . (V, turno 33).

Los temas impartidos en la IP sirvieron a las estudiantes para atender otras dificultades que ellas mismas encontraron en la revisión de su escrito sin la ayuda del profesor. Estas correcciones fueron señaladas por las estudiantes pensando en los intereses discursivos del público destinatario del ensayo, por lo tanto la validez y la fortaleza de los argumentos se convierte en una preocupación central a la hora de hacer la reescritura del ensayo y es aquí donde acuden a los aportes de la IP de manera explícita: *“pues tanto al profesor / como / igual ahora tenemos la presentación en el auditorio / pues como / buscar algo suficientemente fuerte / para que sean válidos a la hora de presentarlos académicamente”*. (D, turno 18).

Las estudiantes revisaron y corrigieron el texto en tres aspectos: 1) argumentar ideas para que fueran suficientemente sólidas y que a la hora de responder a una pregunta del público no fueran a quedar mal y fueran capaces de defender la idea: *“pues en eso / porque como sabíamos que el planteamiento lo teníamos que presentarlo hoy / hoy frente al auditorio / o sea en eso lo hicimos pensando / o sea que la gente / que fuera allá pues no mil palabras / pero que no nos fueran a corchar por ninguna parte / sino que nosotros hicimos el planteamiento y ahorita nosotras estamos seguras de que por ninguna parte hasta ahorita nos van a coger porque o sea para nosotros está bien hecho el planteamiento \ pero falta ver la pregunta que salga eh.. (risas)”*. (D, turno 21).

2) Retirar las palabras sobrantes incluidas sin sentido en el escrito como comodín para completar las mil palabras que solicitaba el profesor de la asignatura en un tiempo limitado de dos horas. Cabe señalar que en el texto reescrito (T2), las estudiantes no tenían límite en el número de palabras ni en el tiempo: *“la presión / tiene que ser mil palabras y nosotras íbamos colocando y cuente y cuente”* (D, turno 45). *“entonces nosotros al corregirlo como*

que nos dimos cuenta que habían palabras que nosotros las habíamos metido ahí como para que poder sumarlas | todo esto | para que sumaran las mil palabras | entonces por ahí comenzamos a quitarlas | no esto no | esto no y tum tum comenzamos a tachar ahí todas las palabras y lo comenzamos a modificar y a arreglar y ya pues quedó mucho mejor |”. (D, turno 39).

3) Mejorar la conclusión que no correspondía argumentativamente con el desarrollo temático del ensayo: *“igual la conclusión | porque al final ya | habíamos dicho al final en la conclusión | cuando escribimos esto | se nos fue la idea | o sea teníamos la conclusión-”.* (D, turno 39).

De esta situación podemos inferir que estos son aportes de la IP porque las dificultades del texto en la revisión no fueron detectadas por el profesor de la asignatura, sino por los estudiantes que tuvieron en cuenta los temas trabajados en la IP. En ésta se enseñaron los tipos de argumentos, la coherencia entre la tesis, el desarrollo argumentativo del escrito y las conclusiones.

En relación con las dificultades y los aciertos, podemos afirmar que si el grupo de Hugo y Dimas vio como dificultad el trabajo por parejas, éste grupo lo ve como un acierto, ya que debatieron las ideas y lograron llegar a acuerdos antes de escribirlas, durante la redacción y en la revisión. En relación con los aciertos la pareja de estudiantes ve el proceso de reescritura como una oportunidad para releer, revisar el escrito y corregir los errores, por lo tanto la IP es vista como una oportunidad epistémica que posibilita la enseñanza de la escritura en las disciplina: *“| bueno porque había como oportunidad | no.. mirá ahí me equivoque y como de revisar | y uno ya ve con más calma las cosas y no con la premura del tiempo uno ya ve verdaderamente me equivoqué aquí”.* (D, turno 73).

CAPITULO VI.

ANALISIS DE LAS INTERACCIONES VERBALES.

En este capítulo analizamos las interacciones orales de dos parejas mientras escriben el texto No 1 antes de IP y mientras escriben el texto No 2 después de IP a la luz de los supuestos teóricos planteados en la formulación del marco teórico conceptual.

6.1 Criterios para el análisis de las interacciones

1) Identificar las secuencias semánticas de la interacción: para analizar las interacciones orales, después de la transcripción y la selección, se procede a escuchar y a leer la transcripción completa para destacar las secuencias semánticas que la componen. Las secuencias son unidades de análisis pequeñas y se distinguen por el tema que trata. El tema puede haber surgido de la pregunta que realiza un estudiante a otro sobre la redacción, del interés por resolver una duda o por corregir un error de la composición escrita. El tema de la secuencia se ha explicitado antes de iniciar el análisis interpretativo para identificar cada una de ellas.

2) El análisis interpretativo: una vez señaladas las secuencias semánticas se realiza un análisis interpretativo. Este análisis se representa en dos casillas: una denominada “*Qué dicen en la interacción*” y la otra “*Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto*”:

a) “*Qué dicen en la interacción*”: allí se transcriben literalmente de la grabación, cada uno de los turnos que componen la secuencia de interacción numerados en el orden de emisión.

b) “*Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto*”: en esta casilla se realiza el análisis interpretativo explicando cómo dicen. En este análisis interpretativo se tiene en cuenta la modalización, la actitud del hablante, el contexto de emisión y la relación entre los enunciados, marcadores y conectores propios de los discursos orales. También en esta casilla se expresa cómo concretan las estudiantes en el texto escrito las ideas que debaten. El texto que escriben las estudiantes mientras interactúan está en letra cursiva y señalado con el número de las líneas originales del texto entregado por las estudiantes a la

investigadora para el análisis. También están en letra cursiva las líneas del texto que leen las estudiantes.

3) El análisis focalizado de la secuencia: se tienen en cuenta las palabras clave, la conducta discursiva de los hablantes si es para describir, explicar o argumentar, las pretensiones de objetividad o subjetividad frente al discurso y su concepción científica del tema o su opinión personal, la modalización, el uso de los verbos y su actitud como hablante en relación con la tarea de escritura.

4) El mapa conceptual: Según Palou (2008) representa de manera gráfica las concepciones de escritura que tienen las estudiantes mientras interactúan y cómo se visualizan estas concepciones en la forma de plasmar el escrito.

5) Síntesis interpretativa de la secuencia discursiva: recoge y resume los elementos analizados para dar una visión global de la interacción en el aula mientras la pareja de estudiantes escribe a la luz de los objetivos de investigación.

6.2 Análisis de las interacciones verbales de los estudiantes mientras escriben el T1 antes de la IP.

En este trabajo de investigación grabamos las interacciones verbales de cuatro parejas de estudiantes mientras escribían los T1 y T2. Se escucharon todas las interacciones, se descartaron dos que tenían fallas técnicas y que eran de difícil audición, se transcribieron y se seleccionaron para el análisis las dos de mejor audición, quedando seleccionadas de la siguiente manera:

a) La interacción oral de las parejas mientras escriben el texto No 1 antes de IP:

- Análisis de la interacción de C y J mientras escriben T 1.
- Análisis de la interacción de V y D mientras escriben T 1.

b) La interacción oral de las parejas mientras escriben el texto No 2 después de IP:

- Análisis de la interacción de C y J mientras escriben T 2.
- Análisis de la interacción de V y D mientras escriben T 2.

6.2.1 Análisis de la interacción de Claudia y Jimena mientras escriben el T1 antes de la IP.

Esta interacción se realizó a la pareja de estudiantes mientras escribían el T1. Se trata de un ensayo argumentativo sobre el concepto de ciencia y universo solicitado por el profesor de la asignatura. La pareja está reunida en un aula de clase silenciosa junto con cinco parejas más de estudiantes que realizan la misma actividad de escritura. Están acompañadas del profesor de la asignatura y de la investigadora que ha puesto a cada pareja una grabadora tipo Mp3.

Esta interacción se realiza durante el tiempo de permanencia en el aula, después los estudiantes tienen que asistir a otra clase, debido a esto, el tiempo de trabajo de escritura y de grabación es limitado.

Esta interacción consta de cuatro secuencias y el tema central es el trabajo de composición escrita del T1.

Primera secuencia: La argumentación de las ideas. En esta secuencia Claudia y Jimena se esfuerzan por componer un ensayo argumentativo sobre el concepto de ciencia y universo y debaten sobre cómo deben redactar las ideas para plasmar en el T1.

Análisis interpretativo

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
1. C: qué más le agregaste	La grabación de la interacción inicia cuando C se ubica en el escritorio y le pregunta a J sobre el escrito.
2. J: en esta parte que dice deee <i>los obstáculos que se presentan en la ciencia y que conveniencias políticas de alcurnia / económicas / e incluso religiosas /</i> pues yo saqué algunos datos de internet del del de las de las fotocopias de la lectura de las estrellas entonces pues ahí yo para conectarlo coloqué e incluso religiosas punto como puntos interesantes está la forma cómo la antigua Grecia hablamos de la antigua Grecia/	Lee el texto y explica que la información la ha tomado de Internet y pregunta si la información de la antigua Grecia la escriben en el párrafo.
3. C: um no	Expresa que no.
4. J: <i>como puntos interesantes</i> – vea bueno yo leo y después me dices <i>como puntos interesantes está la forma cómo en la antigua Grecia obligan a vaciar la copa de</i>	Propone leer el texto, a continuación lo lee para que J haga correcciones a la redacción.

<p><i>veneno a Sócrates por múltiples razones / todas ilógicas por cierto \ la conveniencia en tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia como la de Tolomeo donde la tierra es centro / teoría que implicó un duro trabajo para Copérnico y una paralización de la astronomía durante dos milenios (voz baja) la conveniencia de la iglesia/</i></p>	
<p>5. C: uju</p>	<p>Con la interjección “uju” afirma positivamente la lectura del texto.</p>
<p>6. J: bueno teorías que merecían condenas por parte de la iglesia \ Galileo otro claro ejemplo eh después aparecen los principios de Newton donde al parecer todo queda explicado y solucionado pero en realidad esto dio paso a la llegada de las poderosas manos de Einstein donde con sus teorías lograría aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo explicar lástima que esto implicó un retraso de dos siglos más cuando por fin sucede este hecho apareció (XX) resulta que las ideas de Newton contradicen la xx de Sócrates y los basamentos basamentos más sólidos del espíritu crucial eh quizás haya ayudado el hecho de que pues fue de clase social baja y xx judío alemán y ciudadano suizo I pero Einstein fue lo suficientemente inteligente y valiente para lograr que sus ideas socialdemócratas (xx) esto fue lo que vos dijiste la vez pasada te acordás /</p>	<p>Usa el conector bueno para continuar con la lectura del párrafo.</p> <p>Expresa que las ideas que ha leído previamente fueron aprobadas por C.</p>
<p>7. C: ajá</p>	<p>Con la interjección “ajá” afirma.</p>
<p>8. J: entonces mira dice allí el conector sería triunfaron entonces estos son solo unos pocos obstáculos que se han presentado a lo largo de la historia nos deja ciertas dudas de lo que en verdad se dice que es ciencia y sus propósitos \</p>	<p>Continúa con la lectura del texto, expresa que el conector del párrafo es “entonces”.</p>
<p>9. C: sabes que tengo la duda de de Sócrates será que lo colocamos allí /</p>	<p>Expresa sus dudas acerca de Sócrates.</p>
<p>10. J: no no Sócrates no xxx para nada</p>	<p>Expresa que no escribirán nada sobre Sócrates.</p>
<p>11. C: entonces la conveniencia de tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia como la de Ptolomeo</p>	<p>Propone escribir sobre las teorías de Ptolomeo y su relación con la iglesia.</p>
<p>12. J: si porque acá estamos hablando de estos son los obstáculos y cuáles son los obstáculos y no se ve argumento sobre ninguno entonces es mejor quitar tres</p>	<p>Expresa su insatisfacción sobre el argumento que han escrito. Cuenta el número de palabras, Plantea que es mejor eliminar la palabra “interesantes”.</p>

cuatro interesantes (Pausa) si?	
13. C: no	Desaprueba.
14. J: y entonces?	Con la expresión “y entonces” de manera interrogativa pregunta cómo le parece que debe quedar el texto.
15. C: aquí le dejamos el título <i>la ciencia y la construcción de universo</i> / Pausa 3 segundos) a mí ya no me está sonando ois?	Cambian de tema. Ahora hablan del título, plantean si lo cambian o lo dejan como lo tienen en el borrador.
16. J: no ya no/	Interroga que porqué hay que cambiar el título del ensayo.
17. C: ya no la cienciaa	Reafirma su inconformismo con el título.
18. J: claro que si porque mirá que estamos hablando de la ciencia de que no sabemos cuáles son los verdaderos propósitos de la ciencia /	Debate y argumenta que es necesario dejar el titulo porque están hablando de ciencia.
19. C: ahora por la cuestión del capitalismo	Argumenta que deben cambiar el título porque han escrito sobre el tema del capitalismo.
20. J: aja \ y hemos hablado y hemos argumentado sobre sobre que antes umm tampoco se sabían sus verdaderos propósitos porque todos eran guiados por intereses ya sea de la iglesia o políticos	Cambia de tema y ahora continúa con el debate de la argumentación del párrafo que venían construyendo.
21. C: uju	Reafirma con la interjección “uju”.
22. J: y además porque Newton era inglés	Expresa que a Newton lo escuchan porque era inglés.
23. C: en cambio no se sabe cuáles eran	Discuten si se han escuchado o no otras teorías.
24. J: los verdaderos xx	Texto incomprensible.
25. C: si y por ejemplo así se pudieron haber quedado muchas teorías sin decir nada pues supongo se escuchaban a unos pocos	Expresa que muchas teorías no han trascendido porque no han sido escuchadas.
26. J: si	Afirma.
27. C: pero la ciencia en la concepción de universo la ciencia influenciaba la concepción de universo	Argumenta la que la ciencia influía en la concepción de universo.
28. J: xx	Texto incomprensible.
29. C: pero sabes que le podemos agregar / <i>la concepción de universo</i> y en nuestras vidas xx	Propone que le pueden agregar al párrafo la concepción de universo.
30. J: xx	Texto incomprensible.
31. C: nosotros en el ensayo estamos argumentando las diversas teorías no es cierto /	Hace explícito mediante el recurso de pregunta, a su compañera que están argumentando las diversas teorías.

32. J: uju	Con la interjección “uju” responde afirmativo.
33. C: o sea la manera como ellos ven ese universo como está modificado –	Usa el aclarativo “o sea” para conectar el anterior turno, aclarar y continuar con la idea sobre la argumentación de las teorías. Con “ellos” se refiere a los informantes (2 niños y 2 adultos).
34. J: y de ahí partimos a decir que eso no es objetivo porque esa concepción que ellos tienen o sea por la ciencia y el ca por la ciencia obviamente y el capitalismo que los modifica	Explica el argumento. Continúa con la idea planteada en el anterior turno, para ello usa la conjunción “y”.
35. C: así	C escribe las ideas y le enseña a su compañera.
36. J: los hace a su manera	J termina la idea sobre el capitalismo y la ciencia planteada en el anterior turno.
37. C: queda bien esto	C enseña a su compañera lo que ha escrito hasta ahora y le pregunta a J si aprueba.
38. J: uju	J aprueba con la interjección “uju”.
39. C: esto es lo central porque de ahí se deriva el hecho de que hablemos de la historia de la ciencia de todo lo que ha pasado entonces sí/	Enseña y argumenta la idea. Reitera la pregunta para tener aprobación de J.
40. J: queda bien coloquémoslo	J aprueba y propone que procedan a escribirlo.

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

En esta secuencia compuesta de cuarenta turnos la pareja de estudiantes centra su discusión en la escritura y revisión del título y del primer párrafo que componen el ensayo argumentativo (T1). Su propósito es redactar el primer párrafo ya que este plantea la idea central como lo denominan las estudiantes: *“esto es lo central porque de ahí se deriva el hecho de que hablemos de la historia de la ciencia | de todo lo que ha pasado |”* (J, turno 40).

En esta secuencia el uso reiterado del pronombre en primera persona del plural *nosotras* nos indica que el trabajo de escritura es realizado por parejas. Los verbos en primera persona del presente en singular y en plural y los gerundios son frecuentes: *“estamos hablando” “agreguemos” “revisemos” hablemos” “partimos” “estamos argumentado”*.

Debido a que es un trabajo de escritura por parejas, en este trabajo de composición escrita se solicita a la compañera ayuda para escuchar el texto, para leer, para revisar y corregir y para escribir. La relación entre las participantes es tipo simétrica, se usa el tuteo y el voseo, uso del pronombre vos entre iguales como forma de tratamiento entre la pareja de compañeras.

Es reiterado el uso de palabras que en un plano semántico denotan la actividad de escritura tales como “*esta palabra*”, “*puntuación*”, “*conector*”, “*idea central*” “*argumentar*”, “*escuchar*”.

Segunda secuencia: La discusión sobre un escrito en borrador. En esta secuencia Claudia y Jimena discuten si escriben directamente en el papel o si primero hacen un texto en borrador. Jimena se inclina por escribir directamente sin hacer texto en borrador, debido al poco tiempo concedido por el profesor de la asignatura para la composición escrita del T1.

Análisis interpretativo

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
41. C: entonces de una con lapicero /	C propone que sea con lapicero si él argumento ya está aprobado por ambas, así ganarán tiempo en el proceso de escritura.
42. J: dale	Aprueba.
43. C: sin dolor	Aprueba.
44. J: <i>la ciencia</i> <i>en la concepción</i> (4seg) de <i>universo</i>	J dicta a su compañera.
45. C: el resto si lo escribo con lápiz cierto/ escribo con lápiz y e una hojita aparte y después lo pasamos a la hoja/	Plantea que los argumentos sin discutir los escriban en una hoja aparte en borrador.
46. J: si me dolió la cabeza	Aprueba y expresa dolor de cabeza para indicar que está difícil la situación de escritura.
Pausa de 5 segundos	
47. J: no pues eso fue lo que pasó la otra vez y perdimos tiempo	No aprueba que sea un escrito en borrador, plantea que se pierde tiempo en el proceso de escribir y re-escribir.
48. C: pues es que mirá pues escribámoslo a lápiz y vamos borrando cualquier cosita	Insiste en escribir primero un borrador
49. J: el problema es que se ensucia mucho la hoja (pausa, risas) tanta borradura	Desaprueba y argumenta que se ensucia la hoja con el lápiz y el borrador.

50. C: lo hacemos en unas hojas de cuaderno y después lo pasamos / y vamos a tener mucho tiempo para hacerlo tenemos hasta las seis	Insiste en que primero escriban en un borrador y argumenta que tienen suficiente tiempo.
51. J: si no	Accede.
52. C: hagámoslo en un cuaderno y ya lo pasamos bien bonito	Propone que lo escriban en un cuaderno aparte y luego lo pasen en limpio.
53. C: xx	Texto incomprensible.
54. J: ah no lo puedo creer	Protesta.
55. C: entonces esperamos	Protesta y expresa que deben esperar, usa la expresión “y entonces” que significa que no han tomado la decisión y que está en desacuerdo. Protesta.
56. J: ah y entonces no tenemos nada en serio /	
57. C: xx nada	Texto incomprensible.
58. J: xx	Texto incomprensible.
59. C: que si ya lo iba hacer o qué/	Se refiere al texto previo que han llevado a clase a manera de borrador.
60. J: ella me pregunto que si ya que si ya teníamos algo	J Se refiere a la investigadora que le preguntó si habían llevado al aula de clase un escrito previo para apoyarse en él.
61. C: ah eso fue con Johann el viernes en la tarde	Con la interjección “ah” C aclara que la investigadora le preguntó a otra estudiante.
62. J: el viernes en la tarde ya habríamos empezado hacer el ensayo	J expresa que el viernes, en fecha anterior a la redacción del T1 ellas ya habían iniciado con la escritura de éste para llevar un borrador a la clase.
63. C: xx (risas)	Texto incomprensible.
64. C: el está que piensa no sabe que colocar lo bueno es que a él le fluyen las ideas no sabe qué colocar	Se refiere a un compañero con facilidades para escribir.
65. J: bueno	Con la expresión “bueno” J expresa que ya es hora de escribir.
66. C: entonces xx no / (Pausa 5)	Texto incomprensible.
67. J: yo creo que el número de los grupos está bien	Se refiere a los grupos seleccionados para la grabación de las interacciones mientras escriben.
68. C: está bueno	Afirma que la cantidad de grupos seleccionados está bien.
69. J: uy ese día pensé	Se refiere al día en que se propuso la pareja de J y C para el trabajo de investigación y se seleccionó para la grabación.
70. C: se te prendió la	

71. J se me vino a la cabeza fue lo primero que dije	Expresa que tenía buenas ideas para escribirlas en el ensayo por eso accedió a la grabación.
--	--

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia consta de 30 turnos. Las participantes expresan preocupación por el tiempo concedido para la redacción del T1: *“perdimos tiempo” “vamos a tener mucho tiempo “hasta las seis”*.

En el plano semántico se expresa con las siguientes frases que denota su preocupación por hacer un escrito en borrador y posteriormente pasarlo en el folio entregado por el profesor de la asignatura para evaluar el escrito T1: *“borrando” “borradura” “se ensucia la hoja si borramos mucho” “escribámoslo a lápiz” “hagámoslo en unas hojas de cuaderno”*.

También se refieren a la selección voluntaria realizada por la investigadora para la grabación de la interacción mientras escriben el T1: *“yo creo que el número de grupos está bien”*.

La relación interactiva es de tipo simétrica, se conceden los turnos entre las hablantes y su trato es de “vos” segunda persona del singular que reemplaza al “tu”.

Tercera secuencia: La redacción de los párrafos. Esta secuencia se refiere a la redacción de cada uno de los párrafos que componen el cuerpo argumentativo del ensayo.

Análisis interpretativo

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
72. C: empezamos /	Propone que continúen con la redacción del T1.
73. J: listo <i>la ciencia</i> coma <i>de cierta manera</i> / <i>ha influenciado</i> <i>en nuestro imaginario de universo</i> (pausa de 6) coma <i>haciéndolo poco objetivo y quizás</i>	J dicta a C para que escriba el T1: 1. <i>La ciencia, de cierta manera ha influenciado en nuestro imaginario</i> 2. <i>de universo, haciéndolo poco objetivo y quizás</i>
74. C: uju	C con la interjección “uju” aprueba y expresa que continúe dictando.
75. J: <i>sirviendo como</i> <i>intermediaria</i> (pausa de 5) <i>para beneficios económicos</i> (risas y pausa) <i>punto aparte</i> <i>esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo</i> (pausa mientras escribe) <i>punto y coma</i> <i>entre los adultos y los niños</i> (pausa	J dicta y C escribe los siguiente en el T1: 2. <i>sirviendo como</i> 3. <i>intermediaria para beneficios económicos.</i> En otro párrafo: 4. <i>Esto lo podemos comprobar en las diferentes</i>

<p>mientras escribe) <i>encontramos entonces en los adultos</i> (pausa) <i>un pensamiento</i> (pausa) <i>influenciado por la teoría</i></p> <p>76. C: no influenciado no busquemos un sinónimo de influenciado</p> <p>77. J: a si</p> <p>78. C: influenciado influencia que influye autoridad poder xx influir ayudar conseguir intervenir</p> <p>79. J: intervenir</p> <p>80. C: uju</p> <p>81. J: entonces es un pensamiento guiado por la teoría de Copérnico entre paréntesis la idea de un universo centrado en el sol cierra paréntesis bueno</p> <p>82. C: uju</p> <p>83. J: y quizás</p> <p>84. C: y quizás</p> <p>85. J: uju coma <i>por la de Newton</i> coma <i>siendo un universo armonioso</i></p> <p>86. C: siendo /</p> <p>87. J: si siendo</p> <p>88. C: le colocamos siendo /</p> <p>89. J: (risas) (pausa) a quien le preguntamos (Pausa) este diccionario no tiene nada oíste / cómo le colocamos (risas) No coloquémosle entre paréntesis no le coloquemos siendo (risas) ah pero es que éste es un verbo en palabra mirá entre paréntesis un universo</p> <p>90. C: si queda bien/</p> <p>91. J: te suena, te suena mal/</p>	<p><i>concepciones de universo;</i> 5. <i>entre los adultos y los niños; entre los adultos y los niños</i> 6. <i>encontramos entonces en los adultos un pensamiento influenciado por la teoría</i></p> <p>C detiene la escritura y propone buscar un sinónimo para “influenciado”.</p> <p>J aprueba.</p> <p>C expone un abanico de posibilidades y nombra varios sinónimos que pueden servir.</p> <p>J aprueba intervenir</p> <p>C usa la interjección “uju” pero no lo aprueba</p> <p>Construye la frase con la palabra guiado y dicta a C. C escribe lo siguiente: 6. <i>un pensamiento guiado por la teoría de Copérnico</i> 7. <i>(La idea de universo centrada en el sol)</i></p> <p>Con la interjección “uju” aprueba.</p> <p>J dicta: C escribe: 7. <i> y quizás,</i></p> <p>J dicta y C escribe: 7. <i>por la de Newton, siendo un universo</i> 8. <i>armonioso</i></p> <p>C interrumpe la escritura e interroga por la palabra “siendo” J aprueba el uso del gerundio “siendo”.</p> <p>C vuelve a interrogar si es adecuado escribir “siendo”.</p> <p>(Buscan en el diccionario)</p> <p>J argumenta que es un verbo y que es necesario escribirlo. Propone que se escriba entre paréntesis universo.</p> <p>C interroga nuevamente sobre la palabra “siendo” expresa dudas sobre esta palabra.</p> <p>J cuestiona el uso del término, expresa que si a C le parece que suena mal, se refiere a la coherencia del término. C accede a usarlo.</p>
--	--

92. C: no dejémoslo	J dicta a C y C escribe en la línea 8 de texto: 8. <i>armonioso, perfecto</i>
93. J: <i>armonioso coma // perfecto /</i>	C aprueba y continúa escribiendo la línea 8. 8. <i>y clásico</i>
94. C: uju	C aprueba J dicta y C escribe en el T1 lo siguiente: 8. <i>en cambio en los niños</i>
95. J: y <i>clásico</i> punto y coma	C aprueba J dicta y C escribe en el T1 lo siguiente: 8. <i>encontramos</i> 9. <i>algo parecido a la nueva definición de planeta; ya no es tan perfecto</i> 10. <i>y lo conforman otros cuerpos celestes.</i>
96. C: uju	Texto poco audible no referido a la redacción.
97. J: en cambio en los niños	C aprueba.
98. C: uju	J propone que dejen hasta allí el escrito para leerlo en voz alta y escuchar cómo ha quedado la redacción del T1.
99. J: encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta a la nueva definición de planeta punto y coma ya no es tan perfecto / y lo conforman otros cuerpos celestes \ no nos hubiéramos quedado sin xx (Voz muy baja)	C lee el párrafo redactado, se detiene en la frase de la línea 5 para reparar.
100.C: ujum bueno \	J propone cambiar la puntuación.
101.J: hasta ahí / bueno leelo haber que tal es	Aprueba. Usa la interjección “uju” como afirmativo.
102.C: <i>La ciencia en la concepción de universo / la ciencia / de cierta manera / ha influenciado en nuestro imaginario de universo / haciendo / haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como intermediario para beneficios económicos \ esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo / entre los adultos y los niños No ahí está mal entre los adultos y los niños encontramos entonces –</i>	Leen en voz alta.
103.J: no \ <i>entre los adultos y los niños</i> punto \ ahí es punto y seguido \	C propone cambiar el conector entonces.
104.C: uju	J aprueba el cambio.
105.J y C: <i>encontramos entonces</i>	C lee en voz alta.
106.C: en los adultos no \ ese entonces no me gusta	
107.J: si ese entonces-	
108.C: <i>encontramos en los adultos / un pensamiento guiado / guiado por la teoría de Copérnico / la idea de universo centrado en el sol / y quizás por la de newton / siendo</i>	

<p><i>un universo armonioso / perfecto y clásico \ en cambio en los niños / encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta / ya no es tan perfecto y lo conforman otros cuerpos celestes</i></p>	
<p>109.J: está bien \ (risas) allí es que la puntuación </p>	<p>J aprueba el texto y la puntuación.</p>
<p>110.C: si es que la puntuación</p>	<p>C aprueba la puntuación.</p>
<p>111.J: haber con puntuación <i>la ciencia / de cierta manera ha influenciado en nuestro imaginario de universo / haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como intermediaria para beneficios económicos</i> </p>	<p>J lee en voz alta haciendo énfasis en la puntuación.</p>
<p>112.C: uno escribiendo le dan ganas de llorar (risas)</p>	<p>Expresa las dificultades de la composición escrita.</p>
<p>113.J: <i>esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo entre los adultos y los niños / encontramos en los adultos / un pensamiento guiado por la teoría de Copérnico / la idea de un universo centrado en el sol / y quizás por la de newton / siendo un universo armonioso / perfecto y clásico / en cambio en los niños encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta / ya no es tan perfecto y lo conforman otros cuerpos celestes</i> \</p>	<p>J continúa con la lectura del párrafo en voz alta.</p>
<p>114.C: si con esto</p>	<p>C aprueba la lectura y anima a continuar.</p>
<p>115.J: bueno \ vamos pasando (risas) <i>cuerpos celestes</i></p>	<p>J aprueba y propone continuar con la redacción del texto. Lee las dos últimas palabras de la línea 10 del T1.</p>
<p>116.C: punto y seguido /</p>	<p>C pregunta por la puntuación.</p>
<p>117.J: punto a parte</p>	<p>J expresa que es punto aparte y no seguido.</p>
<p>118.C: punto a parte </p>	<p>C aprueba la puntuación.</p>
<p>119.J: <i>aquí se puede observar</i> hola ese observar si queda bien allí /</p>	<p>J dicta la frase de la línea 11 del texto y pregunta a C si está de acuerdo con la redacción.</p>
<p>120.C: <i>aquí se puede obserr</i> (voz baja) xx no</p>	<p>C expresa su desacuerdo con la palabra observar.</p>
<p>121.J: <i>aquí se puede anotar</i> se puede</p>	<p>J busca un sinónimo.</p>
<p>122.C: <i>aquí se puede</i></p>	<p>C busca en el diccionario.</p>
<p>123.J: nooo que diccionario tan malo (risas) (pausa de 5seg.) observar mira haber</p>	<p>J se queja de la calidad del diccionario.</p>
<p>124.C: guardar xx xx examinar reflexionar </p>	<p>C lee en el diccionario el abanico de sinónimos de la</p>

activar vigilar espiar xx fijar atención estar en la mira estar en todo advertir xx	palabra “observar”.
125.J: <i>aquí se pueden</i> <i>aquí se pueden</i> vuelve a repetir ve \	J lee el T1. Expresa que se repite el término.
126.C: esperate aquí se pueden	C piensa cómo podrían mejorar la redacción.
127.J y C : fijar /	Leen en el diccionario.
128.C: no prestar atención	Están en desacuerdo.
129.J: estar a la mira atender	Leer más sinónimos de observar en el diccionario.
130.C: recepcionar	Propone el término “recepcionar”
131.J: si se puede recepcionar / como le pusiste /	J no está de acuerdo y lo expresa mediante un interrogativo.
132.C: no no	Expresa negación.
133.J y C: aquí se puede examinar	Usan el término examinar.
134.J: aquí se puede escuchar	J prueba la redacción con el uso del sinónimo escuchar.
135.C: no que xx	C está en desacuerdo.
136.J: <i>aquí se puede observar que la ciencia</i> (risas) dictaminar	J lee la frase y propone la palabra “dictaminar”.
137.C: umm	C usa la expresión “umm” para manifestar que lo está pensando.
138.J: dejémosle observar	Después de la discusión y la búsqueda de los sinónimos J plantea que dejen el término “observar”.
139.C: uju	C aprueba y finalmente dejan el término 2observar2 como lo tenían pensado al iniciar la redacción del 3er párrafo del T1.
140.J: <i>aquí se puede observar cómo la ciencia</i> ha influenciado otra vez ha influenciado ha influenciado	J inicia con la lectura del 3er párrafo y protesta porque la palabra “influenciado” se ha usado de manera reiterada.
141.C: <i>aquí se puede observar como la ciencia</i> ha //	C lee en voz alta lo que lleva escrito del 3er párrafo.
142.J: influencia pausa 5seg.	J repite oralmente a disgusto la palabra “ influencia”
143.C: aquí se puede observar como la ciencia (pausa 5) umm no se qué mas decir (voz muy baja)	C expresa su preocupación porque no tiene otro término para reemplazar “influenciado”.
144.J: un sinónimo de influenciar	J busca en el diccionario un sinónimo.
145.C : aquí se puede observar como la ciencia está involucrada /	C propone “involucrada”.
146.J: en las percepciones o se involucran /	J prueba con la palabra “involucran” para ver cómo

<i>aquí podemos observar como las ciencias se involucran </i>	queda finalmente la redacción.
147.C: <i>se involucran</i> (21: 39) pausa 22seg	C repite en voz alta el término “involucran”. Leen mentalmente durante 22 segundos el texto.
148.J: xx de <i>las personas consultadas</i>	J dicta y C escribe: <i>11. se involucra en las percepcio</i> <i>12 nes de universo de las personas consultadas</i>
149.J: profe ahora nos puede ayudar con el sentido y todo eso /	La investigadora se acerca. J solicita ayuda a I.
150.I: qué quieren	I pregunta a la pareja por la ayuda que solicitan.
151.J: consultarle	J expresa que necesitan realizar una consulta a I. I ve un escrito en borrador que está junto a la pareja de estudiantes y pregunta si ellas han llevado algún escrito en borrador.
152.I: trajeron redactado algún documento /	J enseña a I el escrito en borrador y expresa que lo están mejorando para pasarlo en otra hoja.
153.J: pues esto fue lo que. estamos adelantando xx entonces lo estamos como estructurando mejor para ya poderlo pasar bien en la hoja	
154.I: uju . pausa 5	I mueve la cabeza de manera afirmativa, se retira porque las estudiantes no consultan nada.
155.J: bueno <i>aquí las personas consultadas</i> eh xx	J lee una de las líneas que escrita e intenta continuar con la composición escrita del ensayo.
156.C: no porque / porque ella dijo	C protesta e interroga a J.
157.J: <i>aquí las personas consultadas</i> aquí ya colocamos punto aparte /	J lee la misma línea y expresa su opinión sobre la puntuación.
158.C: <i>no solo de esto sino de la concepción de ciencia</i>	C continúa con la redacción del párrafo y escribe en la línea 12: <i>12. no solo de esto,</i> <i>13. sino de la concepción de ciencia</i>
159.J: no no punto y coma colocalo	J protesta por la puntuación y ordena a C que escriba el punto y coma.
160.C: <i>no solo de esto</i>	C escribe la puntuación solicitada por J y lee la línea 12 del texto escrito.
161.J: <i>no / en la concepción de ciencia en si</i>	J dicta a C y C completa la línea 13, escribe: <i>13. en si</i>
162.C: <i>de ciencia</i>	C lee la línea 13 del escrito.
163.J: <i>de la concepción / de la concepción</i> a no	J revisa la escritura y repite oralmente el texto. No está de acuerdo con la redacción.
164.C: haber te leo	C propone leer el texto que acaban de escribir.
165.J: <i>en la concepción de ciencia</i>	J relea la línea 13.
166.C: <i>aquí se puede observar como la ciencia se involucra en las percepciones de universo de las personas consultadas / no solo de esto sino de la concepción de</i>	C lee todo el párrafo 3 del texto 1.

167.J: <i>no solo de esto sino también</i> o algo así 	J propone escribir en la línea 13 “ <i>sino también</i> ”.
168.C: <i>sino también</i> / (pausa 6seg.)	C aprueba y relee mentalmente.
169.J: <i>de la concepción de ciencia en si en la concepción</i> (pausa 4seg.)	J lee.
170.C: <i>sino también en la concepción</i>	C lee en voz alta la línea 13.
171.J: <i>en la concepción</i>	J lee.
172.C: <i>en la concepción</i>	C lee.
173.J: <i>de ciencia en si risas</i> (xx)	J relee la línea 13.
174.J: <i>bien punto a parte a no punto y seguido hola se puede colocar ya /</i>	J aprueba el texto redactado hasta el momento, puntúa el texto y pregunta a C si es posible iniciar la frase con la palabra “ya”.
175.C: <i>ya que / dónde estás / ahí /</i>	C interroga sobre el uso de la palabra “ya”.
176.J: <i>no aquí ya no se puede se puede colocar después de un punto y seguido ya / yo nunca he visto</i>	J expresa que no está de acuerdo con escribir “ya” e indaga por la puntuación.
177.C: <i>lo podemos colocar/ uy no que mal xxxx (risas) es que me suena como raro se ve raro </i>	C aprueba la escritura, se ríe y expresa que le suena extraño.
178.J: <i>si se puede escribir así ya / después de un punto aparte/</i>	I se acerca, J lee a I. J pregunta a I si es posible escribir “ya”.
179.I: <i>si yo pienso que si porqué piensan ustedes que no </i>	I expresa que si es posible y pregunta a C y a J a cerca de las dudas que tienen.
180.J: <i>es que se ve raro (risas)</i>	J expresa que suena extraño.
181.I: <i>dónde está la duda </i>	I interroga por las dudas que tienen para escribir “ya”.
182.J: <i>como en el ya o sea es que suena como como cuando uno hablara como como cuando uno escribe </i>	J intenta dar explicación.
183.I: <i>aja leelele </i>	I solicita que lean el párrafo.
184.J: <i>no solo de esto (lee el párrafo)</i>	J no quiere leer. Finalmente lee.
185.I: <i>pues a mí me gustaría que ustedes dos discutieran si les parece o no les parece porque como depende mucho del tema </i>	I propone que sean ellas quienes discutan el uso de la palabra “ya” en el escrito porque el sentido de la palabra tiene todo que ver con el tema de escritura.
186.J y C: <i>umm pero pues si se puede colocar el ya </i>	J y C preguntan si se puede escribir.

187.I: si no tiene nada que ver	I responde que si se puede escribir.
188.J y C : gracias , gracias	J y C agradecen, I se marcha.
189.C: entonces dictame si o no xxx	C solicita a J que continúe dictando.
190.J. tarde xx ya no se puede	Turnos incomprensibles.
191.C: xx	
192.J: uju actualmente no se puede	
193.C: xx	
194.J: <i>ya no se puede lograr objetividad al opinar</i> (pausa mientras escribe) <i>sobre estos dos temas</i>	J dicta a C, C escribe: 13. <i>ya no se puede lograr objetividad</i> 14. <i>al opinar sobre estos dos temas</i>
195.C: <i>ya no se puede ya no se puede lograr objetividad al opinar</i>	C pronuncia en voz alta mientras escribe.
196.J: <i>sobre estos dos temas / porque de alguna u otra forma</i>	J dicta, C escribe lo siguiente: 14. <i>porque de alguna u otra</i> 15. <i>forma</i>
197.C: <i>porque de alguna forma</i>	C repite en voz alta mientras escribe.
198.J: <i>el contexto social</i>	J dicta, C escribe lo siguiente: 15. <i>El contexto social</i>
199.C: <i>porque de alguna forma u otra</i>	Lee en voz alta.
200.J: <i>el contexto social / de alguna u otra forma</i>	J lee y escribe en otra hoja.
201.C: <i>sobre estos dos temas / porque de alguna u otra forma</i>	Lee las líneas 14 y 15 escritas.
202.J: uju <i>el contexto social / y fenómenos como el capitalismo / coma / se han encargado</i> <i>de desviar</i> <i>el verdadero propósito de la ciencia</i> <i>a otros intereses</i>	J dicta y C escucha.
203.C: bueno y de que habla el xx	C pide explicación.
204.J: <i>el verdadero propósito / de la ciencia / a otros intereses</i>	J continúa leyendo.
205.C: uju	C aprueba.
206.J: pero aquí mira que tenemos un vacío por aquí porque. en el ensayo porque estamos hablando de los verdaderos propósitos de la ciencia	J resalta un problema de argumentación a lo que le denomina vacío.
207.C: xx y para nosotros cuáles deberían ser los verdaderos pro pósitos	C interroga sobre cuáles serían los propósitos para ellas. J expresa que está reflexionando sobre el tema en

208.J: eso pienso	cuestión.
209.C: para xxx la conclusión	C propone que lo dejen para la conclusión.
210.J: entonces lo colocamos / xxx te acordás/	Texto incomprensible.
211.C: omití eso	C ordena eliminar la idea en discusión.
212.J: si punto seguido <i>la ciencia / se ha convertido en una herramienta</i> pausa (10) uju <i>para manejar el poder / económico / económico</i>	J acepta y continúan con la redacción. C escribe: 17. <i>La ciencia se ha convertido en una herramienta para</i> 18. <i>manejar el poder económico.</i>
213.C: <i>el poder</i>	C repite la idea oralmente mientras escribe.
214.J: <i>económico</i> aja entonces le colocamos punto y coma y que estos / punto y coma /	J propone la puntuación.
215.C: <i>la ciencia se ha convertido</i>	C continúa organizando la frase en la hoja de papel.
216.J: si	J aprueba.
217.C: (en voz baja) <i>para manejar el poder</i>	C repite la idea de “manejar el poder”.
218.J: y que este <i>quede en manos</i> <i>de las potencias</i>	J organiza la frase.
219.C: (en voz baja) <i>en manos de las potencias</i>	C acepta la frase y escribe: 18. <i>y que este quede en manos de las potencias</i>
220.J. eh bueno aquí hay un punto y aparte y dice <i>esto es notorio en cuanto se crean mecanismos para inventar</i> entonces ahí qué /	J propone la puntuación y C escribe. 19. <i>esto es notorio en cuanto se crean mecanismos para inventar</i>
221.C: qué	C cuestiona la puntuación.
222.J: pues ahí le colocamos punto y coma aquí hay un punto y un coma	J propone el punto y coma.
223.C: a ver <i>la ciencia se ha convertido en una herramienta para manejar el poder económico</i>	C aprueba y se detiene a leer.
224.J: <i>y que este quede en manos de las potencias / este es notorio</i> (estos si son recocheros no /	J relea la frase. Y hace un comentario de los compañeros que están en la misma clase.
225.C: (xxx) sacar eso de sacar es otra cosa	Texto incomprensible.
226.J: <i>para crear</i> esto ahí va un punto y coma o un punto	J continúa organizando la frase para proceder a escribirla.
227.C: <i>evidente</i> ya lo habíamos escrito no /	C expresa que la palabra “evidente” ya la habían escrito antes.

228.J: no \	J no acepta.
229.C: <i>esto es evidente</i>	C reitera y lee la frase.
230.J: <i>esto es evidente</i> punto y coma	Organiza la frase y la dicta para que C la escriba.
231.C: <i>esto se evidencia en</i> como punto y parte	C escribe en la línea 19: 19. <i>esto se evidencia</i>
232.J: uju o seguido mejor porque es una idea entre lazada con la otra	J propone otra puntuación.
233.C: <i>esto</i>	C relea la frase.
234.J: <i>esto se evidencia</i> //// <i>en cómo se crean mecanismos</i>	J organiza la frase y la dicta.
235.C: <i>se crean mecanismos</i>	C escribe y pronuncia mientras escribe. 19. <i>esto se evidencia en cómo se crean mecanismos</i>
236.J: <i>para sacar nuevas tecnologías</i> /// <i>en Europa y estados unidos por ejemplo</i>	J continúa dictando la frase organizada: 19. <i>esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para</i> 20. <i>sacar nuevas tecnologías en Europa y Estados Unidos . Por ejemplo.</i>
237.C: <i>colocamos por ejemplo</i> /	C cuestiona el uso de “por ejemplo”.
238.J: uju <i>para sacar</i> no <i>para</i>	J aprueba y continúa organizando la frase, expresa que no es conveniente escribir “para sacar”.
239.C: <i>para</i> <i>para sacar</i> si	C no está de acuerdo en retirar “para sacar”.
240.J: <i>es que sacar</i> no <i>pongamos otra cosa</i> <i>para. crear/ para.. imponer / para.</i>	J propone cambiar la frase.
(Pausa de 10seg.)	
241.C.: un sinónimo de <i>crear</i> (pausa de 15seg.) <i>para inventar</i>	Buscan un sinónimo. Organiza la frase: 20. <i>para inventar</i>
242.J: <i>se han creado nuevos mecanismos para inventar</i>	Lee la composición de la frase.
243.C: <i>nuevos mecanismos para inventar</i>	C cambia la sintaxis de la frase y escribe: 20. <i>nuevos mecanismos para inventar</i>
244.J: <i>para inventar</i> uju <i>nuevas tecnologías</i> (pausa de 6seg.) <i>mirá podes colocar Europa y estados unidos por ejemplo</i> /// <i>Europa y estados unidos</i> están clarísimo (risas)	J lee la frase.
245.C: (risas) eso es lo que iba a decir	C aprueba.
246.J: (risas) ay yo quiero café (risas)	Expresa su deseo de tomar café.
247.C: <i>cuatrocientas cincuenta</i>	
248.J: <i>unas novecientos noventa y nueve</i> (risas) <i>xxx seguimos recochando y bueno / europa</i>	C cuenta palabras. La tarea solicitada por el profesor es un ensayo de mil palabras. J hace broma con el número de palabras y relea el

<p><i>y estados unidos son un claro ejemplo esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para inventar nuevas tecnologías nuevas tecnologías / punto y seguido</i></p> <p>249.C: uju</p> <p>250.J: <i>Europa y estados unidos es un claro ejemplo si le ponemos o no (risas) no estás de acuerdo /</i></p> <p>251.C: <i>Europa y estados unidos es un claro ejemplo como también es un claro ejemplo que el resto del mundo</i></p> <p>252.J: <i>yo creo que vamos pasando (risas) como también es un claro ejemplo que en el resto del mundo sigue pasivo // ante su poderío otra palabra de poderío</i></p> <p>253.C: nooo</p> <p>254.J: <i>no / bueno después hablamos de poderío </i></p> <p>255.C: <i>ante su poderío </i></p> <p>256.J: <i>mundial en cuanto a ciencia se refiere aah aquí es que va la pregunta</i></p> <p>257.C: <i>hola lo voy pasando /</i></p> <p>258.J: <i>bueno lo voy revisan- luego vamos a ver puntuaciones y todo eso / si /</i></p> <p>259.C : <i>a ver</i></p> <p>260.J: <i>la ciencia en cierta manera ha influenciado en nuestro imagina-</i></p> <p>261.C: <i>de cierta manera es la ciencia de cierta manera</i></p> <p>262.J: <i>ah ah sí/</i></p> <p>263.C: <i>xx</i></p> <p>264.J: <i>la ciencia en cierta manera ha influenciado en nuestro imaginario de universo haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como intermediario para</i></p>	<p>párrafo ya elaborado.</p> <p>C aprueba y escribe mientras J dicta: <i>19. esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para</i> <i>20. inventar nuevas tecnologías Europa y estados unidos son un claro</i> <i>21. ejemplo</i></p> <p>J lee y pregunta a Clara si está de acuerdo. Texto emitido con risa.</p> <p>C relee y concreta la frase mientras la escribe: <i>21. ejemplo, como también es un claro ejemplo que el resto del mundo</i></p> <p>Texto emitido con risa. Mientras C escribe, Jimena organiza la frase y concreta la línea 22 del T1. Propone cambiar la palabra “poderío”.</p> <p>C desaprueba de manera enérgica.</p> <p>J acepta y propone dejar para después la discusión de la palabra “poderío” C escribe mientras J concreta la frase: <i>21. ejemplo, como también es un claro ejemplo que el resto del mundo</i> <i>22. sigue pasivo ante su poderío mundial en cuanto a ciencia se refiere</i></p> <p>Claudia pregunta a Jimena si ya puede pasar el escrito en la hoja que entregarán al profesor. Acepta y expresa que lo revisará y verán juntas la puntuación.</p> <p>Con frase “a ver” llama la atención a J para iniciar la lectura del T1. J inicia la lectura del párrafo uno.</p> <p>C ayuda a leer en voz alta.</p> <p>Interroga sobre la frase leída.</p> <p>Texto inaudible.</p> <p>Lee y relee el párrafo 1.</p>
--	--

<p><i>beneficios económicos // ha influenciado en nuestro imaginario de universo // ha influenciado en nuestro imaginario</i></p> <p>265.C: ha si xx</p> <p>266.J: <i>esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo entre los adultos y los niños encontramos en los adultos un pensamiento guiado por la teoría de Copérnico un universo centrado en el sol y quizás por la de newton siendo un universo armonioso perfecto y clásico en cambio en los niños encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta ya no es tan perfecto y lo conforman otros cuerpos celestes aquí se puede observar como la ciencia se involucra en las percepciones de universo de las personas consultadas no solo de esto sino también en la concepción de ciencia en sí ya no se puede llegar ya no se puede lograr objetividad al opinar sobre estos dos temas porque de alguna u otra forma el contexto social y fenómenos como el capitalismo se han encargado de desviar el verdadero propósito de la ciencia a otros intereses \ la ciencia se ha convertido en una herramienta para manejar el poder económico y que ya que y que este quede en manos de las potencias esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para inventar nuevas tecnologías nuevas tecnologías \ Europa y estados unidos es un claro ejemplo como también es un ejemplo</i></p> <p>267.J y C: <i>es un claro ejemplo</i></p> <p>268.J: <i>que el resto del mundo sigue pasivo ante su poderío ante su poderío</i></p> <p>269.J y C: xx</p> <p>270.J: uy ya me lo aprendí</p> <p>271.C: xx lo voy pasando entonces/</p> <p>272.J: <i>uju (risas) esto esta es mi pregunta dice punto seguido y cuán fácil es aquí se puede escribir una i después de un punto y seguido/ a mí se me hace haber escuchado a Irma que no </i></p> <p>273.C: será que no /</p> <p>274.J: preguntémosle a ella / pues</p>	<p>Texto inaudible.</p> <p>Jimena lee en voz alta los párrafos 2 y el 3 hasta lo que han redactado.</p> <p>Jimena y Claudia repiten en voz alta la última frase redactada. J repite la frase.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Expresa que de tanto leerlo ya se ha aprendido el T1.</p> <p>Texto incomprensible. Pregunta que si lo puede escribir en la hoja que será entregada al profesor de la asignatura. Aprueba. Concreta la línea 22 del T1 22. <i>Y cuán fácil es</i> Duda sobre el uso de la conjunción copulativa “y” después de un punto.</p> <p>Expresa sus dudas sobre el uso de la conjunción copulativa “y” después de un punto.</p>
--	--

<p>cambiémosle la i (pausa de 38 segundos) Diana (llama a una compañera) <i>la ciencia de cierta manera ha influenciado / ha influenciado es con ese/ ha influenciado es con ese/</i></p> <p>275.C: ay juepucha preguntale preguntale preguntale</p> <p>276.J: si mirá que aquí le hemos colocado ha influenciado junto qué te dijeron ellas /</p> <p>277.C: esperate que no he podido preguntarle (pausa 10 segundos)</p> <p>278.J: hay donde no sea nada importante xx</p> <p>279.C: dijo que si</p> <p>280.J: siempre y cuando sea punto y seguido</p> <p>281.C: <i>podemos comprobar</i></p>	<p>Propone preguntar a I. Llama a Diana, una compañera para que la ayude a resolver la duda sobre el uso de la conjunción copulativa “y” después de un punto. Relee el primer párrafo del T1.</p> <p>Propone preguntar a I.</p> <p>J revisa el primer párrafo y pregunta a c sobre la duda de la “y” si ha realizado la pregunta a I.</p> <p>C expresa que no ha podido preguntar.</p> <p>J hace broma a un compañero. Se queda en silencio viendo el T1 y esperando a C que se fue a preguntar al profesor y regresa después de 2 minutos y 47 segundos.</p> <p>Expresa que el profesor ha dicho que si se puede escribir la “y” después del punto. J aclara que siempre y cuando sea un punto y seguido. C lee el texto.</p>
---	--

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia consta de 211 turnos y se trata básicamente de la composición escrita de los párrafos que conforman el cuerpo argumentativo del ensayo.

En esta secuencia hay colaboración entre las parejas y se han asignado actividades de escritura muy claras: organizar ideas, debatirlas, dictarlas y concretarlas en el texto. Expresan las ideas, se infiere que Jimena las organiza y las dicta a Claudia para que las escriba. Claudia debate las ideas cuando está en desacuerdo, en especial la puntuación y las palabras que encuentra repetidas: “*punto*”, “*punto y seguido*”, “*coma*”.

El diccionario es una herramienta fundamental para la pareja de estudiantes, ya que buscan los sinónimos y el significado cuando tienen dudas: “*un sinónimo de crear*”, “*busquemos en el diccionario*” “*este diccionario es malo*”.

Otro apoyo para las estudiantes en el proceso de escritura es la investigadora, algún compañero o el profesor de la asignatura a quienes acuden cuando tienen dudas sobre la composición escrita en especial sobre el uso de algunos signos de puntuación y algunos sinónimos: “*preguntémosle a ella*”, “*se puede escribir así*”, “*preguntale*”.

Cuarta secuencia: La lectura de un texto en borrador redactado por Jimena en su casa.

En esta secuencia Jimena enseña y lee a su compañera un texto en borrador que ella ha redactado previamente en su casa para que sea agregado al T1.

Análisis interpretativo

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
<p>282.J: este es mío (refiriéndose al escrito en borrador) pausa de 30 segundos) tonto (haciéndole broma a un compañero) bueno y <i>cuán fácil es</i> / <i>para ellos</i> / <i>manipular por medio de sus recursos el pensamiento científico</i> / <i>dejando en evidencia sus intereses</i> / <i>tan mezquinos</i> / <i>por ejemplo</i> / <i>la forma como las nuevas definiciones de planeta que plantea la uai</i> / <i>sacan del sistema solar a plutón</i> / <i>volviendo esto</i> / <i>más que un interés científico</i> / <i>en un interés</i> // <i>volviendo</i> / <i>esto más que un interés</i> // <i>volviendo esto</i> / <i>volviendo esto</i> / <i>más que un interés científico</i> / <i>en un interés de poderío</i> / <i>a grandes rasgos podemos notar que esto no es solo un problema actual</i> / <i>porque a lo largo de la historia de las ciencias</i> / <i>hemos encontrado factores que han influido en el desarrollo de esta</i> / <i>factores como conveniencias políticas</i> / <i>de alcurnia</i> / <i>económicas e incluso religiosas</i> / <i>como puntos interesantes están la forma</i> / <i>el cómo se tomaron teorías para reafirmar la importancia de la iglesia</i> (pausa de 13seg.) <i>incluso punto</i> <i>punto seguido</i> <i>como puntos interesantes están</i> <i>el tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia</i> / <i>como la de Ptolomeo</i> / <i>donde la tierra es centro</i> / <i>teoría que implicó un duro trabajo para Copérnico</i> y <i>una paralización de la astronomía durante dos milenios</i> / <i>teorías que merecen condenas por parte de la iglesia</i> / <i>Galileo</i> / <i>otro claro ejemplo</i> / <i>después aparecen los principios de Newton</i> / <i>cuales son los principios de Newton</i> / <i>donde al parecer todo queda explicado</i> umm aquí está</p>	<p>J Enseña el borrador que ha hecho en su casa, hace bromas a un compañero y concreta la frase que ha estado redactando mentalmente mientras C había salido a preguntar al profesor. Se ayuda del texto en borrador que previamente redactó sola. Jimena lee desde la línea 22 hasta la línea 39 que componen el 3er párrafo del T1.</p> <p>Jimena hace una pausa de 13 segundos para organizar la puntuación y continúa con la lectura.</p> <p>Jimena hace una pausa en la lectura para cuestionar los principios de Newton y prosigue la lectura.</p>
<p>283.C: xx (pausa de 10seg.)</p>	<p>Texto inaudible y pausa de 10 segundos.</p>
<p>284.J: <i>principios</i> um <i>los principios</i> / <i>principios</i> (pausa de 8) <i>pero en realidad esto solo dio paso a la llegada de las poderosas</i> <i>hola</i> </p>	<p>J continúa con la lectura de las líneas 39, 40 y 41 que no han sido discutidas por la pareja. Pregunta a C acerca de la puntuación.</p>

<p>ve esto de <i>los cuerpos celestes</i> punto aparte no es cierto /</p> <p>285.C: uju</p> <p>(pausa de 20 segundos)</p> <p>286.J: <i>pero en realidad esto solo dio paso a la llegada de las poderosas manos de Einstein / donde con sus teorías / lograrían aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo explicar / lástima que esto implicó un retraso de dos siglos mas.</i></p> <p>Fin de la grabación.</p>	<p>C asiente.</p> <p>Hay una pausa larga de 20 minutos, C y J leen mentalmente el texto en borrador.</p> <p>J prosigue con la lectura de las líneas 41, 42 y 43 del T1 en borrador.</p> <p>Las estudiantes apagan la grabadora porque tienen cambio de clase y deben marcharse a otra aula.</p>
---	---

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

Esta secuencia consta de cinco turnos. En esta secuencia se infiere que Jimena previamente ha realizado un escrito en casa, lo ha llevado a la clase y lo lee en voz alta para que Claudia lo escuche. Expresa que ese texto ha sido redactado por ella: “*este es mío*”.

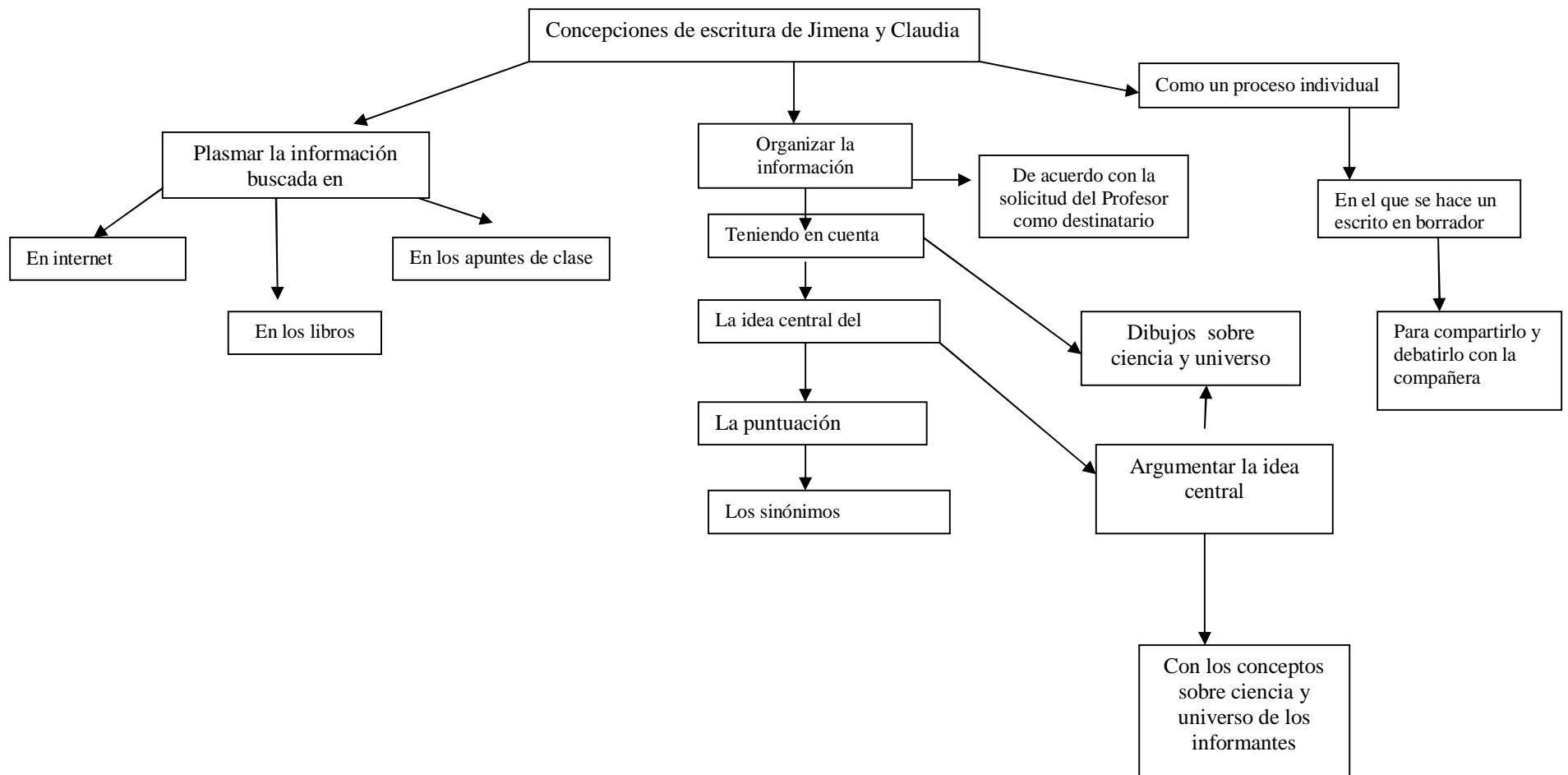
Los turnos se caracterizan por ser largos y la actividad de escritura se cambia por la actividad de lectura del texto en borrador sobre el tema de ciencia y universo escrito previamente. Hay un solo intercambio de turno para preguntar sobre la puntuación: “*punto aparte no es cierto /*”.

Durante la lectura Jimena hace auto-reparaciones en especial a la puntuación del texto: “*punto | punto y seguido/*”.

Esta secuencia se interrumpe porque las estudiantes tienen cambio de clase y deben marcharse a otra aula.

- ***Mapa conceptual***

En este mapa conceptual representamos de manera gráfica las concepciones de escritura que emergen del análisis interpretativo de la interacción.



Síntesis

La interacción entre Jimena y Claudia mientras realizan el trabajo de la composición escrita del T1 consta de 286 turnos desarrollados en cuatro secuencias discursivas.

El análisis de la interacción de las parejas mientras escriben nos permite interpretar las concepciones que las estudiantes tienen de escritura antes de la realización de la IP. En esta interacción emergen tres concepciones:

- 1) Escribir es plasmar la información consultada en los libros y en Internet y la información tomada de los apuntes de clase:

“en esta parte que dice deee | *los obstáculos que se presentan en la ciencia y que conveniencias políticas de alcurnia | económicas | e incluso religiosas* | pues yo saqué algunos datos de internet | del del de las | de las fotocopias de la lectura de las estrellas | entonces pues ahí | yo para conectarlo coloqué | e incluso religiosas punto | como puntos interesantes está la forma cómo la antigua Grecia | hablamos de la antigua Grecia” (J, turno1).

- 2) Escribir es organizar la información consultada teniendo como destinatario el profesor de la asignatura, de ahí que la ortografía, la puntuación y el uso de sinónimos para evitar la repetición lexical cobra sentido en la composición escrita.

Las estudiantes quieren cumplir con la demanda solicitada por el profesor, de ahí que contar las palabras que tiene el ensayo (debe tener mil palabras) es una actividad formal importante para ellas dentro del proceso de escritura: “*cuatrocientas cincuenta*”, “*novecientas noventa y nueve*”.

Para cumplir con la tarea solicitada por el profesor, las estudiantes escriben una idea central con el propósito de argumentarla teniendo el apoyo de los dibujos y los conceptos de los informantes sobre ciencia y universo:

“*si porque acá estamos hablando de estos son los obstáculos y cuáles son los obstáculos y no se ve argumento sobre ninguno | entonces es mejor quitar tres cuatro interesantes*” (J, turno18).

La idea central que plantean es el concepto de ciencia depende del concepto de universo:

“esto es lo central porque de ahí se deriva el hecho de que hablemos de la historia de la ciencia / de todo lo que ha pasado / entonces si/” (C, turno 39).

- 3) La escritura como un proceso individual que en segunda instancia se pone en consideración con la compañera para debatir las ideas, argumentarlas y escribirlas. En esta interacción es Jimena quien lleva el escrito en borrador realizado en su casa:

“como puntos interesantes – vea bueno yo leo y después me dices | como puntos interesantes está la forma cómo en la antigua Grecia obligan a vaciar la copa de veneno a Sócrates por múltiples razones |” (J, turno 4).

“este es mío (refiriéndose al escrito en borrador) pausa de 30 segundos) tonto (haciéndole broma a un compañero) bueno y cuán fácil es | para ellos | manipular por medio de sus recursos el pensamiento científico |” (J, turno 282).

Jimena enseña a Claudia el escrito en borrador, juntas hacen observaciones a la puntuación, a la repetición lexical y a la argumentación de la idea central:

“aja \ y hemos hablado y hemos argumentado | sobre | sobre que antes | umm | tampoco se sabían sus verdaderos propósitos porque todos eran guiados por intereses ya sea de la iglesia o políticos |” (J, turno 20).

6.2.2 Análisis de la interacción de Vicky y Dalia mientras escriben el T1 antes de la IP.

Esta pareja de estudiantes escribe un ensayo argumentativo solicitado por el profesor de la asignatura en las mismas condiciones de grabación que las demás parejas seleccionadas para la investigación.

- ***Primera secuencia: La escritura del tercer párrafo del ensayo.***

Esta secuencia se trata del debate de las ideas y el uso de la información para escribir el tercer párrafo del primer ensayo (T1) antes de la IP. El párrafo tres, que analizamos en esta secuencia, inicia en la línea 16 del texto escrito (T1) y de esa manera está transcrito en este análisis.

Análisis interpretativo

Qué dicen en la interacción	Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto
1. V: mirá esto aquí queda mejor porque si no se va la idea (pausa de 15 segundos)	Revisa los apuntes durante la pausa de 15 segundos.
2. D: (lee) <i>del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados los estudios realizados las experi- las experiencias (xx) adquiridas las experiencias adquiridas </i>	<p>Lee el fragmento que han redactado hasta ahora y revisa la redacción. Se detiene en la frase “<i>estudios realizados</i>” y revisa la palabra <i>experiencia</i>. Escriben lo siguiente:</p> <p><i>16. del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar</i> <i>17. que son bases fundamentales del conocimiento, los es</i> <i>18. tudios realizados y las experiencias adquiridas y por el</i> <i>19. ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida.</i></p>
3. V: dónde vas/	Vicky intenta ubicar en el texto las líneas que lee Dalia.
4. D: <i>por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de la vida \ qué \ no /</i>	Dalia continúa leyendo para revisar la escritura.
5. V: se ha voltiado	Expresa que la redacción está al revés para referirse al orden sintáctico del párrafo.
6. D: si /	
7. V: miralo ahí	
8. D: escuchalo cómo queda <i>pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados las experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de la vida \ de su vida</i> (pausa de 5) le pregunté por los estudios <i>los estudios</i>	Lee para revisar en parejas la redacción. Hace una pausa en “ <i>las etapas de su vida</i> ” a fin de revisar la redacción en relación con la argumentación de la idea.
9. V: que qué /	Vicky pregunta a Dalia con el propósito continuar con el escrito.
10. D: <i>los estudios realizados coma y las expe no \ no esperate \ coma no porque igual no vamos a seguir nombrando nada (xxx) y las experiencia adquiridas y las experiencias adquiridas por el ser humano </i> pausa de 7 segundos	<p>Dalia revisa la escritura de la “coma”, dicta la frase que ha organizado y escribe:</p> <p><i>16. (...)</i> <i>los es</i> <i>18. tudios realizados y las experiencias adquiridas y por el</i> <i>19. ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida</i></p>
11. V: uy hijuemadre escribir ese poco de palabras es duro (en voz muy baja)	Vicky se queja de la cantidad de palabras que tiene que escribir. Se refiere a las mil palabras solicitadas por el profesor.
12. D: hola hola	Dalia lee mentalmente y hace un llamado de atención sobre la frase “ <i>a lo largo</i> ”.
13. V: qué fue /	V se refiere a las muchas correcciones que han realizado con un lápiz blanco que se usa para borrar letras.
14. D: a lo largo de sus diferentes etapas de su vida	
15. V: no dios mío esto está lleno de corrector (risas)	
16. D. <i>a lo largo </i>	Construyen la frase 16 “ <i>por el ser humano a lo largo de</i> ”
17. V: (xx) en voz muy baja	
18. D: <i>a lo largo de de </i>	
19. V: <i>por el ser humano por el ser humano a lo</i>	Vicky borra y reescribe la frase 16. <i>Ser humano a lo largo</i>

<p><i>largo de / de</i> (pausa de 17 segundos mientras escribe, pone corrector, seca y reescribe)</p> <p>20. D: ya /</p> <p>21. V: si \ a lo largo de las diferentes etapas de su vida</p> <p>22. D: <i>a lo largo de las diferentes etapas de su vida</i></p> <p>23. V: <i>porque a pesar de / por esta razón podemos afirmar / pero en otra parte no /</i></p> <p>24. D: no ahí mismo</p> <p>25. V: uju listo entonces <i>por esta razón podemos afirmar / por esta única y exclusiva –</i></p> <p>26. D. espera-</p> <p>27. V: (risas) // <i>por esta razón /</i></p> <p>28. D: con tilde en la o (risas)</p> <p>29. V: ay si</p> <p>30. D: por esta razónnn podemos no </p> <p>31. V: si quedó bien / (Pausa de 10 segundos)</p> <p>32. D: lo que sigue no queda bien con la tesis</p> <p>33. V: no / sabés otra cosa que tenemos que meter ahí / eso de los diferentes cómo influyen los diferentes medios de comunicación si me entendés / sobre eso </p> <p>34. D: por eso pero eso va sustentado en.. al final</p> <p>35. V: no \</p> <p>36. D: bueno donde fuese </p> <p>37. V: igual yo creo que va en ésta página</p> <p>38. D. si</p> <p>39. V: yo creo que es mejor ahí </p> <p>40. D. uju</p> <p>41. V: <i>las diferentes etapas de su vida</i> (en voz muy baja)</p> <p>42. D: dejamos hasta aquí</p> <p>43. V: <i>porque a pesar de su edad</i></p> <p>44. D: miralo a ver </p> <p>45. V: <i>las diferentes experiencias adquiridas por el ser humano \ xx</i> (en voz muy baja leyendo) <i>porque.. porque ... porque.. encontramos /</i></p> <p>46. D. si porque ahí tenemos es que argumentar por qué estamos diciendo eso</p> <p>47. V: porque encontramos <i>porque a pesar de</i> no/ porque encontramos una persona </p>	<p><i>de las diferentes etapas de su vida.</i></p> <p>Construyen la frase 16 “<i>a lo largo de las diferentes etapas de su vida</i>”. Discuten el lugar que debe ocupar “<i>por esta razón</i>”.</p> <p>V expresa que escriban la frase en otro párrafo.</p> <p>Dalia expresa que la frase debe ir en el mismo párrafo.</p> <p>Vicky acepta y hace una broma con el adverbio “<i>exclusivamente</i>”.</p> <p>Dalia lee.</p> <p>Vicky escribe la frase “<i>por esta razón</i>”.</p> <p>Dalia corrige la tilde.</p> <p>V acepta. D acentúa la pronunciación en la palabra “<i>razón</i>”.</p> <p>V pregunta si quedó bien escrito el párrafo, usa el recurso de la interrogación para revisar. Lee mentalmente el párrafo.</p> <p>Dalia revisa un folio y plantea que la información de allí no va bien con la tesis planteada.</p> <p>Vicky expresa que la idea sobre la influencia de los medios de comunicación hay que incluirla en el escrito.</p> <p>Discuten dónde deben incluir la idea de la influencia de los medios de comunicación, si al final o en el párrafo tres.</p> <p>Acuerdan que la idea de los medios de comunicación la escribirán en la página actual.</p> <p>V retoma la redacción de la frase “<i>las diferentes etapas...</i>”</p> <p>Deciden poner el punto a la idea (.)</p> <p>V revisa la redacción leyendo en voz baja la frase 20. D pide revisar el texto a V.</p> <p>Lee en voz baja las frases del renglón 18 y 19 <i>18. estudios realizados y las experiencias adquiridas y por el 19 ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida</i></p> <p>Dalia lee y se detiene. Usa el conector “<i>porque</i>”.</p> <p>V solicita revisar la frase. Repite el conector de causalidad “<i>porque</i>”. Señala que hay que argumentar el párrafo.</p>
---	---

<p>48. D: <i>del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados y las experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida porque / a pesar / a pesar de la edad encontramos en una persona </i></p> <p>49. V: <i>porque a pesar de su edad / encontramos en una persona de cincuenta y dos años</i></p> <p>50. D: <i>años</i></p> <p>51. V. <i>que pudo haber cumplido</i></p> <p>52. D. <i>no (xx) porque a pesar</i></p> <p>53. V: <i>poné sus años</i></p> <p>54. D. <i>(xx)</i></p> <p>55. V. <i>porque a pesar de / porque a pesar de la edad / una persona de cincuenta y dos años todavía sigue concibiendo sigue</i></p> <p>56. D: <i>sigue concibiendo el universo como todo lo que xx (en voz muy baja) debido a que no tuvo una educación completa / contrario a esto vemos (Pausa de 5seg.)</i></p> <p>57. V: <i>porque porque a pesar de la edad </i></p> <p>58. D: <i>a pesar de SU edad </i></p> <p>59. V: <i>no a pesar de la edad / una persona de cincuent / una persona entre comill / entre comas / de cincuenta y dos años (pausa de 9 segundos mientras D escribe) pailas te moriste (risas) de cincuenta y dos años cierra es cie.rra comas </i></p> <p>60. D: <i>aja \</i></p> <p>61. V: <i>todavía sigue con.cibi.endo/</i></p> <p>62. D. <i>no todavía concibe ella todavía concibe ah si </i></p> <p>63. V: <i>todavía concibe aja todavía concibe </i></p> <p>64. D: <i>todavía concibe el universo (pausa 7seg.) todavía concibe el universo esperate como solo lo que fue no como solo lo que fue no como lo que puede percibir solo con ideas todavía sigue con.cibi.endo/</i></p> <p>65. V: <i>pero entonces ahí pero no entonces esperate </i></p> <p>66. D: <i>pero no porque entonces en dónde dejamos el resto pues (xx)</i></p>	<p>Lee en voz baja las líneas del 16 al 20 buscando el argumento para la última frase y reorganiza el conector en la frase.</p> <p>Repite la frase 20 a fin de escribirla.</p> <p>Escribe la palabra “años”.</p> <p>Explica a su compañera la argumentación.</p> <p>Duda de la frase y reflexiona.</p> <p>Ordena a D que escriba, usa el imperativo de poner en forma del voseo “poné”.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Redactan el argumento con base en la información de los dibujos realizador por un adulto.</p> <p>Discuten la redacción del argumento del renglón 20 y 21: <i>20. porque a pesar de la edad una persona, de cincuenta y dos 21. años, todavía concibe el universo como todo lo que</i></p> <p>Usa la información de la edad para ejemplificar.</p> <p>Dalia habla en voz alta y hace énfasis en el posesivo “su”.</p> <p>Vicky no está de acuerdo, pero no discute, dice no y escribe el artículo “la” en “la edad”. V expresa con humor y con la frase coloquial “pailas, te moriste” que significa que sus ideas priman y que finalmente ha puesto el “la” como ella ha pensado. Le indica que use comas.</p> <p>Acepta el uso de la puntuación que Vicky sugiere.</p> <p>Vicky observa que Dalia escribe el verbo “concebir” en presente y corrige pronunciado el sufijo del gerundio “con.cibi.endo”.</p> <p>No acepta el verbo en gerundio y escribe la frase 21. <i>21. años, todavía concibe el universo como todo lo que</i></p> <p>Discuten el uso del verbo.</p> <p>Argumenta el uso del verbo “concebir” en presente escrito en la línea 21.</p> <p>Busca argumentos para no aceptarlo.</p> <p>Argumenta que el verbo “concebir” debe ir allí porque las demás ideas quedarían fuera de lugar.</p>
---	--

<p>67. V: no pues por eso te digo que hay que hacer como otro enfatizar en lo que en lo que no podía tener lo que no podía tener era una visión fuera de la tierra (xx) </p> <p>68. D: o sea que veía lo que-</p> <p>69. V: él ve lo que todavía puede tocar porque igual </p> <p>70. D: por eso es más que todo como lo que puede ver y tocar \</p> <p>71. V: a pues si </p> <p>72. D: quieres ver cómo quedó/</p> <p>73. V: esperate </p> <p>74. D: <i>como lo que hay en la tierra como lo que hay en la naturaleza</i> porque igual lo que yo digo es naturaleza </p> <p>75. D: sigue como /</p> <p>76. V: como lo que como lo que como TODO lo que </p> <p>77. D: lo que hay todo lo que existe /</p> <p>78. V: como todo lo que existe</p> <p>79. D: aja </p> <p>80. V: (mientras escribe) <i>existe en la naturaleza existe en la naturaleza</i> </p> <p>81. D. <i>como todo lo que existe en la naturaleza</i> </p> <p>82. V: <i>nada</i> porque entre paréntesis entre comas </p> <p>83. D: nada porque <i>nada por fuera de ello</i> o algo así </p> <p>84. V: o sea en entorno a y nada fuera de o sea como que están metidos </p> <p>85. D: mirá pero esperame un momentito (4seg.)</p> <p>86. V: hacele pues pausa de 17 segundos</p> <p>87. D: uno dos (…) (cuenta cada una de las palabras que han escrito hasta el momento debido a que la tarea solicitada por PS es un ensayo de mil palabras) sesenta y nueve</p> <p>88. V: seis nueve setenta si/</p> <p>89. D: setenta setenta y uno (….) dos ochenta y uno</p> <p>90. V. dos ochenta y uno / no cien ochenta y dos palabras</p> <p>91. V: ciento ochenta y dos ah ya (xx) <i>existe en la</i></p>	<p>V intenta negociar con D que escriban otro párrafo y argumenta la concepción de los informantes.</p> <p>Usa el aclarativo “o sea” para aclarar la idea.</p> <p>Se refiere al dibujo que representa el concepto de universo.</p> <p>Argumenta con el contra-argumento de Vicky y usa el conector “por eso” que significa causalidad absoluta y afirmativa.</p> <p>Acepta escribir el verbo.</p> <p>D propone leer para revisar el escrito.</p> <p>No atiende la propuesta.</p> <p>Lee un fragmento y continúa con la escritura del renglón 21 y 22 del escrito.</p> <p>D pregunta por la redacción</p> <p>Lee en voz alta y aumenta el volumen en “todo” Escribe: 21. <i>Años, todavía concibe el universo como todo lo que</i></p> <p>Pregunta.</p> <p>Repite la frase.</p> <p>Afirma con la conjunción “aja”.</p> <p>Escribe y repite las palabras a medida que escribe.</p> <p>Lee la frase de la línea 22.</p> <p>Pregunta por la palabra “nada” que Dalia ha escrito entre paréntesis.</p> <p>Busca un argumento para la frase 22.</p> <p>Inicia con el aclarativo “o sea” para argumentar la escritura del renglón 22.</p> <p>D solicita un momento para contar las mil palabras que ha solicitado el profesor en el escrito.</p> <p>V concede el tiempo para que cuente las palabras.</p> <p>Cuenta las palabras.</p> <p>Termina de contar las palabras y continúa con la lectura de</p>
---	---

<p><i>naturaleza y no ve más allá de lo-</i></p> <p>92. D: <i>todo lo que la naturaleza todo lo que existe y está todo lo que existe en la naturaleza entre comas o sea entre comas dentro de ella y nada más </i></p> <p>(pausa de 13 segundos)</p> <p>104.V: <i>por fuera del planeta tierra </i></p> <p>105.D: <i>nada de la naturaleza nada por fuera del planeta tierra (pausa de 5seg.) y nada por fuera del planeta tierra</i></p> <p>106.V: <i>nada ah </i></p> <p>107.D: <i>y nada por fuera del planeta tierra</i></p> <p>108.V: <i>no es que dice aquí /</i></p> <p>109.D: <i>no debido a que no tuvo la a ya debido a que no tuvo una formación educativa completa (pausa de 19seg. Mientras tanto, V escribe)</i></p> <p>110.V: <i>completa </i></p> <p>111.D: <i>debido a que no tuvo una formación educativa completa contrario a es.to coma punto y coma</i></p> <p>112.V: <i>contrario a esto </i></p> <p>113.D: <i>contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años (14 segundos de pausa) (en voz muy baja) conclusión no depende de la edad el conocimiento que tenemos no depende de la edad </i></p> <p>114.V: <i>contrario a esto </i></p> <p>115.D: <i>contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años punto cinco eeh (risas)</i></p> <p>116.V: <i>cuarentay ocho años tiene/</i></p> <p>117.D: <i>cinco minutos y tres segundos ehh (risas)</i></p> <p>118.V. <i>cuarenta y cinco para ser más exactas eh (risas) y cuarenta y ocho años. tiene una concepción</i></p> <p>119.D: <i>tiene una concepción más más cómo es que se dice más objetiva eso es abstracto /</i></p> <p>120.V: <i>no más. una concepción más xx</i></p>	<p>la línea 22.</p> <p>Dalia corta la lectura y relee el renglón 22 y 23, mientras relee, organiza la idea y la escribe, señala donde usar la coma.</p> <p><i>22.existe en la naturaleza, dentro de ella y nada por fuera del 23. planeta tierra, debido a que no tuvo una formación educativa</i></p> <p>En esta pausa de 13 segundos se acerca un compañero para preguntar por la extensión del escrito y concertar una cita con una profesora (Se transcribe el fragmento, pero no se incluye en este análisis). Se despide el compañero.</p> <p>Vicky continúa escribiendo y lee el renglón 22.</p> <p>Dalia retoma el escrito e inicia la frase en la línea 23.</p> <p>V cuestiona “nada”.</p> <p>Dalia reafirma la frase escrita.</p> <p>Vicky lee e interroga sobre la palabra “no”.</p> <p>Dalia responde y argumenta, completa la frase de la línea 23.</p> <p>Escribe y nombra la palabra “completa” de la línea 24.</p> <p>Dalia complementa la frase y le dicta a Vicky la frase entera de la línea 24.</p> <p><i>24.completa; contrario a esto, vemos que una persona de</i></p> <p>Vicky escribe y repite.</p> <p>Dalia piensa la idea y dicta la frase. Discute sobre la argumentación de la idea, plantea que el conocimiento no depende de la edad. Expresa que esta idea será posiblemente trabajarán en la conclusión.</p> <p>Repite la frase verbalmente.</p> <p>Dicta la frase para que escriba Dalia.</p> <p>Pregunta por la edad de la informante.</p> <p>Hace broma con la precisión del tiempo.</p> <p>Hace broma con la edad y continúa con la composición de la frase.</p> <p>Organiza la frase, propone la palabra “objetiva” y pregunta si es abstracta.</p> <p>Responde con el negativo “no” y continúa con la escritura de la frase.</p>
--	---

121.D: <i>compleja es más compleja </i>	Propone “compleja”.
122.V: <i>más compleja más compleja y como más. y más actualizada /</i>	Repite la palabra “compleja” y propone además el adjetivo “actualizada” en la línea 25.
123.D: si	Dalia acepta.
124.V: <i>actualizada y también (risas) (pausa de 8seg.) y también (xx)</i>	Repite la frase, escribe y repite el adverbio de modo “también”.
125.D: <i>y también más actualizada</i>	Repite la palabra y escribe el renglón 25 e inicia la línea 26 <i>25. cuarenta y ocho años tiene una concepción más compleja.</i> <i>26.y también más actualizada</i>
126.V: <i>comparable con la (xx) quién /</i>	Mientras Dalia escribe, Vicky organiza la frase siguiente y dicta, pregunta por otra informante.
127.D: <i>ah no no (hablan de otro compañero, luego vuelven al tema de la escritura)</i>	No acepta. Cambian de tema, luego continúan con la escritura.
128.V: <i>más actualizada de universo eh muy cercana muy cercana a la de muy cercana a la visión que tenía Einstein de la eh (risas) estoy alargando </i>	Construye la frase del renglón 26 y dicta a Dalia para que escriba: <i>26 .y también más actualizada de universo, muy cercana</i> Expresa que está incluyendo más palabras a fin de alargar y completar las mil palabras solicitadas por el profesor.
129.(xx risas voz muy baja, apartan la grabadora)	Apartan la grabadora, hablan de otro tema, se ríen.
130.V: Dalia y por qué (risas)	
131.D: esperame esperame	
132.V: porque..	
133.D xx	
134.V: <i>la visión que tenía Einstein (voz muy baja) (risas) del mismo (risas) pausa de 8 se risas y lectura del texto en voz baja</i>	Organizan la frase del renglón 27: <i>27.a la visión que tenía Einstein</i>
135.D: <i>qué que qué/ me desconcentré</i>	Dalia expresa que se desconcentró y no ha escrito la idea
136.V: <i>complejo</i>	Vicky repite la frase.
137.D: <i>bueno una concepción más compleja y también más actualizada de universo muy cercana a la visión que tenía </i>	Dalia lee el renglón 25 y 26.
138.V: <i>uy así escribiste / no marica</i>	Vicky reprocha la escritura.
139.D: <i>Einstein esiatanche einsten (risas) Eisten la e la i la n la s la t la e la i </i>	Dalia repite la palabra “Einstein”.
140.V: <i>e i n ese te e i n </i>	Repite la palabra.
141.D: <i>que son quinientas palabras / (pausa de 9seg.)</i>	Pregunta si son 500 palabras (en realidad son mil).
142.V: <i>dejá ver (voz muy baja) (lee en voz baja y va aumentando) muy cercana a la visión de universo visión de universo</i>	Con “dejá ver” solicita el texto para releer.
143.D: <i>que tenía Einstein de la visión que tenía Einstein</i>	Dalia continúa con la escritura.
144.V: <i>muy cercano a la visión que tenía Einstein muy cercano a la visión que tenía Einstein </i>	Vicky continúa con la redacción de la frase de la línea 27.
145.V: <i>muy cercana a la visión que tenía Einstein muy</i>	Repite la frase de la línea 27.

<p><i>cercana a la visión –</i> 146.D: <i>de igual forma encontramos que también</i> (xx)</p> <p>147.V: no punto y coma de igual manera uju</p> <p>148.D: <i>de igual manera encontramos</i> esperate que me encontré (xx) esto ya pasó esto también (señalando un folio, luego otro) ay no pues este es de ahorita (refiriéndose a un folio) aunque yo este lo puedo poner a un lado y le cambio el nombre (se refieren a las hojas donde los informantes han realizados los dibujos) un momentito</p> <p>V: uju <i>de igual manera</i> (4seg.) <i>encontramos</i> </p> <p>149.D: encontré por fin la (xx) (refiriéndose a un folio) (risas) encontramos <i>a niños encontramos en el pensamiento de los niños / encontramos que en las personas menores de diez años /</i> (xx) </p> <p>150.V: umm <i>de igual manera encontramos que en las personas menores de diez años</i> </p> <p>151.D: ac no en las personas de </p> <p>152.V: si porque las dos personas tienen-</p> <p>153.D: próxima</p> <p>154.V: si por lo menos ya por fuera <i>de igual manera encontramos que</i></p> <p>155.D: qué (voz baja) <i>que en las personas menores de diez años /</i></p> <p>156.V: <i>que en las dos personas menores de</i></p> <p>157.D: no <i>de igual manera encontramos que / que en las personas si</i> </p> <p>158.V: Ay mirá que a dos no mira que a cuatro vé dos menores de tal porque nosotros aquí estamos analizando cuatro </p> <p>159.D: aquí a dos </p> <p>160.V: a cuatro personas dos de ellas </p> <p>161.D: y las otras a no dónde están / y las otras y las otras y las otras</p> <p>162.V: menores</p> <p>163.D: y la otra</p> <p>164.V: menores de diez años</p> <p>165.D: uju</p> <p>166.V: y <i>que tenía de igual manera encontramos que</i></p>	<p>Toma un folio que contiene un borrador del texto y dicta la frase de la línea 27.</p> <p>Vicky disiente y propone un punto y coma.</p> <p>Dalia repite la frase 27, solicita una pausa porque revisa unos folios de apuntes tomados en clase y los dibujos de los informantes, D expresa que puede cambiar el nombre.</p> <p>Vicky asiente y continúa con la redacción de la frase 27.</p> <p>Dalia encontró el folio que estaba buscando, esta información sirve para redactar la frase 28. <i>27.a la visión que tenía Einstein; de igual manera encontramos 28.que las personas menores de diez años</i></p> <p>Vicky organiza la frase y dicta a Dalia.</p> <p>Usa la interjección “ac” “no”, porque no está de acuerdo.</p> <p>Vicky argumenta la propuesta de redacción.</p> <p>Dalia interrumpe el turno y continúa.</p> <p>Propone la frase y continúa.</p> <p>Dalia pregunta.</p> <p>Vicky organiza la frase y dicta.</p> <p>Dalia no está de acuerdo, organiza la frase y escribe.</p> <p>Vicky disiente y usa el imperativo “mirá” acompañado de la interjección “ay” y argumenta que son cuatro informantes para analizar y no dos.</p> <p>Dalia disiente reafirmando con el adverbio de lugar “aquí”.</p> <p>Reconfirma que son cuatro.</p> <p>Dalia está en desacuerdo.</p> <p>Vicky le expresa que son los dos niños.</p> <p>Dalia pregunta por “la otra” en singular porque no acepta el plural.</p> <p>Vicky contesta en plural “menores” porque son cuatro: dos niños y dos adultos.</p> <p>Dalia asiente.</p> <p>Vicky continúa con la redacción en plural.</p>
---	---

<p><i>las personas</i></p> <p>167.D: personitas (risas) (xx) </p> <p>168.V: <i>que las personas menores de diez años / que las personas menores de diez años / tenían </i></p> <p>169.D: la concepción </p> <p>170.V: tienen una concepción \ </p> <p>171.D. la concepción uju </p> <p>172.V: no tienen no la concepción de universo ya dijo</p> <p>173.D: uy nosotras porqué estamos rodando tanto como unas locas </p> <p>174.V: uf eso es lo de universo eso es lo de universo no /</p> <p>175.D. uju nosotras porqué estamos </p> <p>176.V: <i>enseña</i> (lee). </p> <p>177.D: hola y es que en el computador le (xx) contar palabras y (xx)/</p> <p>178.V. si</p> <p>179.D: si /</p> <p>180.V: uju tantas palabras le dice a uno (xx) palabras uju (xx) cuatro personas </p> <p>181.D: dos </p> <p>182.V: uju (lee en voz muy baja 12 segundos)</p> <p>183.C: (otro compañero se acerca y les pregunta) ya van a acabar /</p> <p>184.V: cuántas palabras vas /</p> <p>185.C: xx</p> <p>186.V: trescientas /</p> <p>187.D: setecientas no (Pausa 5 segundos mientras tanto lee y escribe).</p> <p>188.V: <i>del universo no tan compleja pero si / conciben el universo de igual manera / vemos / tiene el universo ya conciben el universo ya de una forma más como más científico algo más </i></p> <p>189.D: <i>de una forma más</i> no </p> <p>190.V: <i>conciben el universo de una forma en la que todos </i></p>	<p>Dalia hace humor, se da cuenta que son cuatro y no dos.</p> <p>Vicky continúa con la construcción de la frase 28. <i>28.que las personas menores de diez años</i></p> <p>Dalia continúa con el singular.</p> <p>Vicky organiza la idea en plural.</p> <p>Dalia enfatiza en singular.</p> <p>Vicky disiente con un “no” enfático y organiza la frase.</p> <p>Dalia protesta con la interjección “uy”. Usa “rodar” para referirse que están dando vueltas sobre una misma idea o sobre un mismo tema sin concretar la escritura.</p> <p>Vicky protesta y pregunta que si ese tema es sobre la concepción de universo. Con el demostrativo “ese” se refiere a la frase 29 que es la que están discutiendo si va en plural o singular.</p> <p>Dalia protesta porque está confundida.</p> <p>Vicky lee la palabra “enseña” en voz alta y el resto de la línea la redacta en silencio.</p> <p>Dalia llama la atención con “hola” y manifiesta que está preocupada por el número de palabras y pregunta por el contador del ordenador o computador.</p> <p>Vicky le afirma que el computador si tiene contador de palabras. Repite la pregunta.</p> <p>Reafirma y pregunta por el número de informantes “cuatro personas”.</p> <p>Dalia insiste en que son dos personas.</p> <p>Vicky lee en voz baja la redacción.</p> <p>Hay preocupación por el número de palabras, un compañero se acerca y pregunta si han concluido el trabajo y Vicky pregunta por el número de palabras que han escrito.</p> <p>Vicky responde que 300. Dalia que 700 palabras llevan y continúan con el trabajo de escritura.</p> <p>Vicky intenta organizar una frase, revisa la redacción.</p> <p>Dalia retoma la frase que Vicky dice oralmente y la concreta. Vicky intenta organizar la frase del renglón 28 y 29 <i>28.que las personas menores de diez años conciben el 29. universo de tal manera que pueden ver más allá</i></p>
--	--

<p>191.D: <i>en la que todos</i> más (xx) o sea que ven más allá del planeta tierra es decir de otros planetas </p>	<p>Dalia escribe y organiza la frase del renglón 30.</p>
<p>192.V: y que pueden ver más allá de una de una forma en la que pueden ver más allá (pausa de 12seg.) más allá Voz muy baja</p>	<p>Vicky completa la frase del renglón 30. <i>30.del planeta tierra, es decir, otros planetas, sistema solar</i></p>
<p>193.D: <i>es decir galaxias</i> (pausa de 10seg. Mientras tanto escribe) <i>otros / otros / planetas /</i></p>	<p>Dalia organiza la frase y escribe. Pregunta por la palabra “planetas” y concreta la frase de la línea 30: <i>30.del planeta tierra, es decir, otros planetas, sistema solar</i></p>
<p>194.V: <i>de otros planetas</i> no es decir bueno otros planetas (pausa) <i>galaxias galaxias eh (xx) tienen una visión mucho más amplia de universo uju en conclusión / tienen una visión más amplia de universo</i> (pausa de 7seg.)</p>	<p>Vicky organiza la frase, mientras Dalia escribe. Aquí se concreta la frase del renglón 31 y 32 y se concluye el párrafo: <i>31.galaxias, en conclusión, tienen una visión más amplia</i> <i>32. de universo.</i></p>
<p>195.D: cometas también pero no cometas las del tablazo eh (se refiere al festival de cometas de los vientos de agosto)(risas)</p>	<p>Propone la palabra “cometas” y hace broma con el festival de cometas de la ciudad.</p>
<p>196.V: más amplia </p>	<p>Vicky repite, dicta y concreta la frase del renglón 31.</p>
<p>197.D: como Popayán (xx) (voz baja)</p>	<p>Dalia hace broma con la ciudad donde hacen el festival de cometas.</p>
<p>198.V: bueno vamos a otro planteamiento será que lo pasamos al mismo tiempo /</p>	<p>Con el conector “bueno” llama la atención y propone ir a otro planteamiento para el otro párrafo.</p>
<p>199.D: no terminemos de una vez con la concepción de universo o qué </p>	<p>Dalia disiente y expresa que terminen la idea del párrafo.</p>
<p>200.V: o metemos bueno esto qué planteamiento es / universo hagamos el otro párrafo el otro párrafo de ciencia de conclusión porque es que </p>	<p>Vicky plantea la construcción de otro párrafo (el párrafo cuarto).</p>

• **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia consta de 200 turnos y en ella se desarrolla el proceso de redacción del párrafo tres. Es de tipo expositiva y argumentativa. En esta secuencia se desarrolla el tema de la composición escrita de un ensayo argumentativo, por lo tanto encontramos una serie de palabras en este sentido: “*ideas*” “*palabras*” *escribir*” “*corregir*”

El trabajo de escritura es por parejas. En la interacción se manifiesta la modalidad del trabajo por parejas en el campo semántico que usan, tanto para referirse al trabajo colaborativo de discusión de las ideas y plasmarlas en el proceso de escritura, como en el trato entre las estudiantes. Un ejemplo de ello son los verbos conjugados en la primera persona del plural nosotros cuando se han tomado decisiones en conjunto: “*dejemos ahí*”, “*escribamos*”, “*revisemos*”, “*miremos*” y la primera persona del singular “*yo creo*”, “*yo pienso*” para expresar la idea.

La intención comunicativa de las estudiantes es ponerse de acuerdo en la redacción de las ideas partiendo de una información individual y colectiva que han recolectado durante todo el desarrollo del curso, en este marco de sentido el trato es de confianza en el debate de las ideas, esta situación discursiva se visualiza en el uso del voseo como forma de tratamiento entre iguales, pues durante toda la interacción ésta es la forma de tratamiento usada entre las estudiantes en relación simétrica de confianza con el paradójico uso de los verbos en el modo imperativo. “*miralo ahí*”, “*dejalo así*”, “*poné*”, “*escribí*”, “*esperate*”, “*hacele*”, “*querés*”. Esta forma de tratamiento en la interacción se da cuando Dalia dicta la frase a Vicky o viceversa e igualmente cuando Vicky no acepta la redacción o expresa que dé una espera mientras escribe como en el caso de “*esperate*”.

En el texto escrito la voz narrativa que predomina es la primera persona del plural “*podimos comprobar*”, “*de esta manera decimos*”, “*contrario a esto vemos*”, “*de igual manera encontramos*”.

Segunda secuencia: Composición escrita del párrafo cuatro.

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
201.D. no porque nos falta época	Disiente y propone escribir el concepto de “época”.
202.V: por eso ese es el de la época vamos a hacer el de ciencia no /	Con la expresión “por eso” manifiesta que está de acuerdo, pero propone escribir el concepto de ciencia.
203.D. no no o sea eso podemos dividirlo ahora hacemos el de ciencia	Repite la negación “no” con el propósito discursivo de convencer a su compañera sobre la necesidad de dividir los párrafos e iniciar la escritura del concepto de ciencia.
204.V: ah	Asiente.
205.D: y lo de los dos no sé si lo de (xx)	Se refiere a los informantes.
206.V: y lo de la época	Insiste en escribir el párrafo sobre el tema de la época.
207.D: y lo que uno cree o sea si me entendés /	Se refiere a la relación entre lo que creen los informantes y lo que creen ellas. Para referirse a sí misma usa el indefinido “uno”.
208.V: (xx)	Texto inaudible.
209.D: si me entendés / o sea en el de ciencia vamos a hablar o sea hasta aquí llegamos nosotros xx otro párrafo no sé como de lo que uno cree no sé lo	Usa el voseo como forma de tratamiento propio de la región manifiesto en la declinación verbal de “entender”. Reitera su propuesta de relacionar lo que creen los informantes y lo que creen ellas.

que uno cree de las personas según van apareciendo nuevas cosas	
210.V: pero este es el de la introducción / pues yo te vengo diciendo por ejemplo bueno aquí ya tún tún el otro planteamiento o sea la ciencia ha contribuido a la invención eso es de ciencia no / el planteamiento o sea aquí se decía lo de época	Usa el adversativo “pero” para iniciar el contraargumento y manifestar su desacuerdo con la manera como planea D la redacción. Señala el párrafo introductorio.
211.D: (xx)	Texto inaudible.
212.V: entonces hagamos lo de época y luego hagamos lo de (xx) si /	Usa “entonces” para reiterar su propuesta de escribir el párrafo donde se plantea la idea de “época”
213.D: <i>otros factores que</i> –	D dicta a V la línea 33 del T1 que es el inicio del párrafo cuarto: 33. <i>Otros factores</i> V completa la frase y escribe: 33. <i>Otros factores que pueden haber influido</i>
214.V: <i>otros factores que pueden haber influido</i>	Propone “ <i>incidido</i> ” en tono interrogativo a manera de propuesta.
215.D. <i>incidido</i> o qué /	V repite la frase.
216.V: <i>otros factores que pudieron haber influido</i> –	D disiente y acepta “influyeron”.
217.D. no \ que influyeron en la realización pausa 7 segundos.)	Usa la interjección “ay” para quejarse por la manera tan rápida como D quiere que escriba.
218.V. ay no es tan rápido (pausa de 12 segundos.) otros factores que influyeron	Le propone cambiar de silla.
219.D: porqué no te haces acá para que	V construye la frase y la concreta en la escritura: 33. <i>en los dibujos</i> 34. <i>en lo que plasmaron las personas</i>
220.V. <i>otros factores que influyeron</i> (xx) en (Pausa 5) <i>los dibujos</i> (risas) <i>otros factores que influyeron</i> / <i>en lo que plasmaron las personas</i>	“empezamos” se refiere a que inicia la lectura.
221.D: empezamos <i>otros facto</i> / <i>otros factores que influyeron en los dibujos</i> no.. <i>otros factores</i>	Propone la frase “ <i>realizados por las personas</i> ” en tono interrogativo. Propone otra redacción de la frase.
222.V. <i>realizados por las personas</i> /	Propone cambiar la redacción.
223.D: <i>otros factores que observamos que influyeron</i>	Propone la redacción de la frase.
224.V: <i>que pudieron haber influido</i>	Propone la frase en tono interrogativo.
225.D: <i>otros factores que creemos que pudieron haber influido</i>	Texto poco audible.
226.V: <i>que creemos pudieron haber influido</i> / otros factores	Propone la frase y la escribe:
227.D: (xx) por una palabra eh	
228.V. <i>otros factores que pudieron influir</i> /	

<p><i>que pudieron</i></p> <p>229.D: (xx)</p> <p>230.V: como / <i>otros factores que pudieron influir</i> / en que la concepción de la </p> <p>231.D. pues de pronto menos elaboradas que las otras </p> <p>232.V: ay que ella o sea en su entorno en su </p> <p>233.D: cómo lo conectamos como lo conectamos aquí </p> <p>234.V: o sea aquí /</p> <p>235.D: <i>otras concepciones en</i> </p> <p>236.V: en las que cree no \ otras conc no <i>otros factores que</i></p> <p>237.D: <i>pudieron haber influido no</i></p> <p>238.V: (xx) otros factores que</p> <p>239.D: <i>que pudieron haber influido</i> </p> <p>240.V: <i>otros factores que pu.di.eron si / que pudieron h a b er influido-</i></p> <p>241.D: <i>haber influido en los dibujos plasmados por las personas</i> (pausa de 8 segundos. mientras escribe)</p> <p>242.V. <i>por las personas</i> / fueron la época /</p> <p>243.D. la época </p> <p>244.V: <i>que han sido educadas en la época</i> no por</p> <p>245.D: porque el de cuarenta y ocho también o sea han sido educados en la misma época pero no en el mis..mo entorno o sea </p> <p>246.V: en la época fueron educados en la misma época </p> <p>247.D: más no en el mismo entorno </p> <p>248.V: entonces hablemos del xx</p> <p>249.D: uju</p> <p>250.V: entonces esperame con personas adultas / </p> <p>251.D y V : (xx)</p>	<p>33: <i>otros factores que pudieron influir</i></p> <p>Texto inaudible.</p> <p>Lee la frase escrita. Propone trabajar la concepción de ciencia y universo.</p> <p>Expresa que la concepción de los informantes es menos elaborada que las otras.</p> <p>Con “ella” se refiere a una de las informantes encuestadas.</p> <p>Expresa su preocupación por la coherencia textual.</p> <p>Se refiere a la coherencia del párrafo que están redactando D y V. Propone cambiar la línea 33 que ya ha sido escrita.</p> <p>V disiente y relea la frase escrita. Propone una nueva redacción: <i>33. Otros factores que pudieron haber influido</i></p> <p>Lee.</p> <p>Concreta la frase y la relea.</p> <p>Relee lentamente.</p> <p>Concreta las líneas 33 y 34: <i>33. haber influido en los dibujos</i> <i>34.plasmados por las personas</i></p> <p>Relee la frase y habla del tema de la época.</p> <p>Repite “época” para concretar la frase.</p> <p>Concreta la frase: <i>34: que han sido educadas en la época</i></p> <p>D en los dibujos de los informantes. D expresa su punto de vista.</p> <p>V insiste en que es necesario plantear que los informantes mayores han sido educados en la misma época Completa la idea y expresa que los informantes no son del mismo entorno. Frase poco audible. Acepta.</p> <p>V solicita un tiempo para revisar los dibujos para ello usa la expresión “esperame”.</p> <p>Texto inaudible porque hablan al mismo tiempo.</p>
--	--

<p>(Pausa larga de 40seg.)</p> <p>252.V: hola a pesar va junto /</p> <p>253.D: no \ a pesar</p> <p>254.V: yo pensé que iban juntos oís /</p> <p>255.D : ochenta y seis ochenta y .. ujú</p> <p>256.V: mirá (lee en voz muy baja) xx <i>a pesar de ser educados / ese a pesar lo podemos cambiar por otra cosa / buscar otro sinónimo /</i></p> <p>257.D. aja</p> <p>258.V: <i>a pesar de ser educados en la misma época su proceso formativo se dio en entornos diferentes</i></p> <p>259.D: <i>a pesar</i> si está bien por qué decís que no </p> <p>260.V. no porque xx</p> <p>261.D. ah pero arriba acá ya es otro párrafo</p> <p>262.V: <i>de ser educados en la misma época su proceso formativo se dio en entornos diferentes no / en entornos diferentes esto lo esto lo</i></p> <p>263.D: ah </p> <p>264.V: pero acordate acordate que preguntamos la educación a nivel escolar su nivel de estudio mejor dicho es que sabes cómo dos puntos fueron y allí tabular claro algo así -</p> <p>265.D: no pero en un ensayo no se tabula </p> <p>266.V: no porque o sea podemos aquí podemos recordar de pronto un aspecto de acá que fue el que preguntamos a nivel de estudio y también también o sea no de acá sino de acá bueno de acá tam-</p> <p>267.D: ah podemos achicar pero no allí <i>muy cercano a la división de grupo/ de igual manera pero en contra</i> pero mirá que acá <i>tiene una concepción más compleja y aquí actualizada debido a los grandes estudios</i> y eso no lo escribimos </p>	<p>No hablan. Daniela cuenta mentalmente las palabras, V escribe. Usa “hola” como una marca para llamar la atención de D. Pregunta por la ortografía de “a pesar” Contesta a su compañera.</p> <p>Expresa su opinión por la ortografía, aprende de su compañera un conocimiento declarativo de la lengua. Cuenta palabras.</p> <p>Organiza la frase: 34. <i>a pesar de</i> 35. <i>ser educados</i> Propone buscar un sinónimo.</p> <p>Aprueba. Concreta la frase de la línea 34 y 36: 34. <i>a pesar de</i> 35. <i>ser educados en la misma época su proceso formativo</i> 36. <i>se dio en entornos diferentes</i> Desaprueba buscar otro sinónimo para “a pesar”.</p> <p>Texto poco audible. Aclara que es en el anterior párrafo, para ello usa la interjección ah acompañado del adversativo “pero”. Lee lo que acaban de escribir: 34. <i>de</i> 35. <i>ser educados en la misma época su proceso formativo</i> 36. <i>se dio en entornos diferentes</i></p> <p>Aprueba.</p> <p>Reitera el verbo “acordar” para referirse que antes discutieron sobre la idea del nivel escolar de los informantes. Organiza el párrafo en la parte formal y expresa la necesidad de tabular cuando lo pasen en el ordenador.</p> <p>Disiente.</p> <p>Argumenta su propuesta, pero no es clara.</p> <p>Aclara con la interjección “ah” y usa el verbo “achicar” como sinónimo de “sintetizar” o “acortar”. Lee los apuntes de clase. Expresa que estas ideas no las han escrito en el texto.</p>
---	---

<p>268.V: cómo así </p> <p>269.D: que aquí tuvimos que haber escrito lo del estudio de de xx <i>debido a que no tuvo una educación educativa completa / contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años tiene una concepción más compleja y también más actualizada de universo / muy cercana a la visión de Einstein / que tenía Einstein / de igual manera encontramos que en las personas menores / si ves / o sea aquí debido a su formación / como magíster o algo así digamos porque entonces allí si cambia si me entendés /</i></p> <p>270.V. a no no porque lo podemos pasar acá </p> <p>271.D: igual estamos (xx) porque que vamos a borrar <i>en entornos diferentes por ejemplo /</i></p> <p>272.V: <i>por ejemplo / /// por ejemplo // la persona de cuarenta y ocho años /</i></p> <p>273.D: <i>la persona de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad </i></p> <p>274.V: y porque el otro fue en el campo <i>en la ciudad / fue educada con entor / con entorno /</i></p> <p>275.D: <i>con un entorno me suena con muy campeche </i></p> <p>276.V: uju </p> <p>277.D: <i>en un entorno </i></p> <p>278.V: no si no que dije <i>en entorno pero me sonó como mal </i></p> <p>279.D: <i>en un entorno /en un entorno / educada en la ciudad </i></p> <p>280.<i>en un entorno universitario / de ciudad colonial o algo así o sea muy diferente al XX un entorno universitario por ejemplo/ una persona educada /</i></p> <p>281.V: qué /</p> <p>282.D y V: <i>educada y de cuarenta y ocho años-</i></p> <p>283.D: <i>por ejemplo una persona de cuarenta y ocho años que fue </i></p>	<p>Usa la frase: “cómo así” para expresar su incompreensión.</p> <p>Lee las líneas del 24 al 28 del anterior párrafo redactado. Propone una relación temática con el párrafo que actualmente están redactando.</p> <p>Disiente.</p> <p>Expresa su opinión y concreta la frase 36 del actual párrafo: 36. <i>en entornos diferentes por ejemplo</i></p> <p>Lee la frase anterior y concreta la frase 37: 36. <i>por ejemplo</i> 37. <i>la persona de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad</i></p> <p>Propone la argumentación de la frase.</p> <p>No acepta. Usa el adjetivo “campeche” en forma despectiva para descalificar la propuesta de V.</p> <p>Acepta. Usa la interjección “uju” como sinónimo de afirmación. Repite la frase.</p> <p>Se excusa. Usa el adversativo “pero” y justifica que la frase propuesta no suena bien en el sentido de escritura: “pero me sonó como mal”. Repite la frase y propone otra.</p> <p>Propone una frase.</p> <p>Interroga.</p> <p>Leen al unísono.</p> <p>D interrumpe el turno y lee la frase 37.</p>
---	---

284.V: <i>educada</i> (risas) (xx)	Repite. Discurso poco audible y emitido con risa.
285.D: no <i>fue educada en la ciudad</i> <i>fue educada en la ciudad con formación</i> <i>con formación académica universitaria</i>	Concreta las frases 37 y 38: 37. <i>fue educada en la ciudad</i> 38. <i>con formación académica universitaria</i>
286.V: <i>universitaria</i>	Lee.
287.D: <i>con formación académica universitaria y además</i> <i>con postgrado</i> cuántos posgrados no tiene posgrados	Repite la frase y propone la redacción.
288.V: si si tiene pero no sé cuántos pero	Aunque usa el afirmativo “si” disiente porque desconoce la información del encuestado.
289.D y V: (xx)	Texto inaudible porque hablan al mismo tiempo.
290.V: si en telemática	Expresa el título.
291.D: aah	Se da por enterada con la interjección “ah”.
292.V: pues en la carrera él es ingeniero electrónico magíster en telemática	Confirma la información del encuestado.
293.D: no no digamos lo de los posgrados sino que simplemente digamos lo de –	Propone expresar otra información diferente a la de los posgrados.
294.V: <i>la formación universitaria y ha tenido más contacto con</i> <i>con la info.</i> o sea vive más actualizado \	Interrumpe el turno y propone la frase.
295.D: uju entonces esperate cómo es que escribiste ahí / <i>por ejemplo la persona</i> / <i>la persona de cuarenta años</i>	Relee la frase escrita.
296.V. la edad /	Pregunta por la edad del informante.
297.D: <i>con forma</i> <i>con formación</i> <i>con una</i> / <i>con una formación</i>	Intenta concretar la frase.
298.Dy V: <i>académica universitaria</i>	Repite la frase redactada.
299.V: <i>además</i>	Propone el conector “además” para la frase 38: 38. <i>además</i>
300.D: <i>además</i> <i>además</i> <i>además</i> <i>de que tiene un postgrado</i>	Concreta la frase 39: 38. <i>además</i> 39. <i>de que tiene un posgrado.</i>
301.V: un título de que de que	Solicita la información del encuestado.
302.D: de que tiene –	Busca la información.
303.V. <i>además de tener</i>	Lee.
304.D: <i>además de tener</i> <i>además de tener un título de magíster en qué</i> <i>en telemática</i>	Compone la frase 39: 39. <i>de tener un título de magíster en telemática</i>
305.V: magíster en electrónica o magíster en telemática /	Solicita la información del encuestado.
306.D: no porque el de ingeniero electrónico	Aclara la información.

va acá	
307.V: entonces (xx) (hablan al tiempo) <i>un título de magíster en telemática de la universidad el cauca en telemática</i>	Propone la redacción de la línea 39.
308.D: <i>un título de magíster en la universidad del cauca y manejar mucha mucha información y por ende y por ende manejar mucha información y otra vez juemadre y mantener muy actualizado</i>	Concreta las líneas 39 y intenta componer la 40: 39. <i>un título de magíster en telemática y por</i> 40. <i>ende</i>
309.V. <i>y por ende maneja/</i> (pausa de 7seg.)	Propone la redacción de la línea 40: 40. <i>y por ende maneja</i>
310.D: tecnología de punta (risas)	Discurso emitido con risa. Hacen broma.
311.V: de cabo a rabo ehh manejar tecnología	Hacen broma de la información obtenida.
312.D: no <i>maneja mucha información / y tecnología /</i>	Propone la frase de las líneas 40 y 41. 40. <i>maneja mucha</i> 41. <i>información y tecnología</i>
313.V. <i>por maneja información</i> punto y coma	Repite y propone la puntuación.
314.D: <i>y por ende maneja y por ende mantener actualijao actualijao (risas) y por ende estar actualizado maneja mucha información y tecnología</i>	Escribe la línea 40.
315.V: okey /	Aprueba.
316.V: cómo ve/	Pregunta por la redacción.
317.D: ay no yo creo que podemos dejar esto para tomorrou eh (risas)	Propone escribir al día siguiente, usa la palabra en inglés “tomorrow”.
318.V: <i>de otro lado encontramos que las personas</i>	Propone la redacción de la línea 41.
319.D: bueno hasta ahí íbamos	D reafirma que hasta esa línea han escrito.
320.V. <i>otros factores que </i>	Lee el inicio del párrafo actual.
321.D: <i>que pudieron haber influido</i>	Lee.
322.V: ah qué dice allí /	Revisa la escritura.
323.D: <i>que pudieron haber influido /</i>	Repite.
324.V: esperate un momentito <i>influido influida-</i>	Revisa la escritura. Usa la palabra “esperate” para indicar que no prosiga. Revisa la palabra “ <i>influido</i> ”
325.D: influido	Repite la palabra “ <i>influido</i> ”.
326.V: xx	Texto inaudible.
327.D: queda más tecnológico eh (risas) <i>1 que pudieron haber influido en los diversos plasmados por las personas aquí </i> (pausa 4se)	Lee. Discurso emitido con risa.

328.V: en los diversos plasmados (risas)	Repite la frase leída por D.
329.D: <i>por las personas adultas / y es que a pesar de ser educados en la misma época</i> 	Lee.
330.V: (xx)	Texto inaudible.
331.D: <i>es que a pesar de ser educados en la misma época veinte veintiuno</i>	Lee y cuenta palabras.
332.Veintidós <i>en la misma época coma / su proceso / formativo</i>	Lee y cuenta palabras. Pregunta por el término “formativo”.
333.V: formativo /	
334.D: uju educativo	Rectifica.
335.V: xx la educación pues si esperate a ver 	Texto poco audible.
336.D. entre ojo y ojo entre diente y diente entre braquer y braquer (risas)	D hace broma. Texto emitido con risa, inaudible.
337.V : (xx) (risas)	
338.D: (xx) formativo no / formativo	Pregunta por el término “formativo”.
339.V: aja <i>debido en torno / debido en entornos diferentes</i>	Lee.
340.D. <i>proceso formativo de / debido a entornos uju ciento cincuenta y siete cincuenta y ocho (cuenta las palabras) debido a entornos diferentes yo creo que punto punto por ejemplo con mayúscula inicial eh (risas) por ejemplo la persona de cuarenta y ocho años de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad de Popayán</i>	Lee y cuenta palabras. Revisa la puntuación y la ortografía.
341.V: la persona de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad de Popayán /	Pregunta por la información educativa del encuestado.
342.D: coma <i>con una formación académica / y coma con una formación académica treinta y siete treinta y ocho (cuenta palabras) (...) universitaria / universitaria </i>	Lee y cuenta palabras.
343.V: a ver no se me distraiga a ver por qué todo / (xx) (risas) está comiendo mucho (risas) <i>formación académica / universitaria</i>	Usa la expresión “a ver” para hacer un llamado de atención a D. Revisa la puntuación.
344.D. coma	
345.V: coma <i>además de tener / acadé / mica (risas) y tener un título (risas)</i>	Lee y revisa la puntuación.
346.D: los demás ya acabaron <i>además de tener un título / de magíster en telemática</i>	D expresa que los compañeros ya han terminado la redacción del escrito. Lee y revisa la puntuación y

<p>/// en telemá / tica tilde</p> <p>347.V: uju </p> <p>348.D: coma a no y por ende (xx) ahora comilla mucho</p> <p>349.V. y por ende </p> <p>350.D: maneja mucha información </p> <p>351.V: ay no esperate y por ende dónde vas /</p> <p>352.D: esperate que íbamos aquí </p> <p>353.V. si por eso </p> <p>354.D: y por ende estar actualizados -</p> <p>355.V: tiene que estar </p> <p>356.D. y por ende tiene que estar actualizado manejar más información –</p> <p>357.V: tiene que (Pausa de 5seg.)</p> <p>358.D. (xx)</p> <p>359.V: aja ya casi (xx) y por ende </p> <p>360.D: y por ende </p> <p>361.V: jum por (pausa de 5seg.)</p> <p>362.D. y por ende tiene que estar actualizado coma manejar mucha información y tecnología \ (pausa de 5seg) y tecnología \ cuarenta y ocho cuarenta y nueve sesenta y nueve sesenta y nueve \</p> <p>363.V: aquí</p> <p>364.D: uju </p> <p>365.V: (pausa de 1 minuto 12seg.) falta todavía /</p> <p>366.D: no a horita conté y aquí hay ciento cincuenta y dos</p> <p>367.V: (xx)</p> <p>368.D: ciento cincuenta y que /</p> <p>369.V: dijiste cinto cincuenta y dos</p> <p>370.D: uju</p> <p>371.V: ciento cincuenta y dos ochenta y ocho </p>	<p>el acento.</p> <p>Aprueba.</p> <p>Lee y revisa la puntuación.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee y revisa en qué párrafo está leyendo.</p> <p>Verifica el lugar del párrafo que lee.</p> <p>Aprueba.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee.</p> <p>Texto inaudible.</p> <p>Lee y revisa.</p> <p>Lee.</p> <p>Aprueba y Lee.</p> <p>Lee y cuenta palabras. Revisa la puntuación y la ortografía.</p> <p>Señala una palabra del texto.</p> <p>Aprueba.</p> <p>Cuenta palabras durante un minuto 12seg. Pregunta si queda más texto para contar.</p> <p>Responde que no, pues ya ha contado también las palabras del otro párrafo.</p> <p>Texto inaudible.</p> <p>Pregunta por el número de palabras contadas.</p> <p>Reconfirma el número de palabras.</p> <p>Afirma. Usa la expresión “uju” como sinónimo de “si”.</p> <p>Suma las palabras contadas. El profesor ha solicitado un ensayo con mil palabras.</p>
--	---

372.D: ochenta y ocho no	Suma las palabras contadas.
373.V: ochenta ay juemadre	Suma y pregunta por las palabras contadas.
374.D: bueno cincuenta y ocho qué (xx) setenta y cuatro	Suma y pregunta por las palabras contadas.
375.V: setenta y cuatro chao	Suma las palabras y se despide de un compañero que se marcha.
376.D: setenta y cuatro más (voz muy baja) trescientas cuarenta y ocho	Suma las palabras contadas.
377.V: cuánto /	Pregunta por el número de palabras.
378.D: trescientas cuarenta y ocho (risas)	Responde.
379.V: no nos movamos	Propone que continúen con la escritura, usa la expresión “no nos movamos”.
380.D: uju	Continúa con la redacción de la línea 41 del párrafo cuarto del T1.
381.V: <i>por otro lado</i>	Repite el conector.
382.D: <i>por otro lado</i>	Propone la redacción de la línea 42.
383.V: <i>está la persona de –</i>	Propone cambiar el conector de la línea 41.
384.D: <i>por otra parte / parte</i>	Pregunta si está de acuerdo con la puntuación.
385.V: a si \	Responde que debe ser seguido el punto.
386.D: seguido /	Confirma.
387.V: yo creo que seguido	Aprueba y relee el conector. Escribe: 41. <i>por otra parte</i>
388.D: aja <i>por otra parte</i>	Continúa con la redacción, usa “bueno” como conector de continuidad.
389.V: bueno aquí (pausa 6seg.) <i>por otra parte</i> /	Usa “bueno” como conector de continuidad. Reitera la redacción.
390.D: bueno <i>por otra parte / por otra parte</i> /	Escribe: 41. <i>tenemos</i>
391.V: <i>tenemos</i>	Concreta la redacción de la línea 42 y propone la 43: 42. <i>a la persona de cincuenta y dos años</i> 43. <i>que fue educada en un ambiente campesino</i>
392.D: <i>a la persona de cincuenta y dos años</i> (pausa5) <i>que fue educada en un ambiente campesino</i> (risas)	Escribe.
393.V: <i>que fue educada</i>	Propone la redacción de la siguiente frase.
394.D: <i>campestre / una urbano</i>	Propone la palabra “rural”. Expresa el estado de estudios del informante.
395.V: <i>rural / rural / rural</i> no ha terminado los estudios	Ratifica la información expresada.
396.D: no ha terminado obviamente que por allá mandan a los profesores no /	Aprueba.
397.V: aja	Expresa su acuerdo y argumenta su información.
398.D. no y todavía que en ese tiempo ponía a	

enseñar a cualquier	
399.V: <i>rural</i> sin garantías no /	Concreta el término “rural” en la línea 43: 43. <i>rural</i>
400.D: <i>una educación rural</i> no <i>no pero en alguna época</i> no /	Propone la redacción de la línea 43.
401.V: <i>teniendo en cuenta que</i> (xx) <i>que la persona de cincuenta y dos años</i> /	Lee la línea 42.
402.D: <i>la cual fue educada</i> / <i>en una zona rural</i> con con	Concreta la redacción: 42. <i>la cual fue educada</i> 43. <i>en una zona rural con</i> Propone la redacción de la línea 42
403.V: <i>con posibilidades mínimas</i>	
404.D: <i>con posibilidades mínimas de</i>	Concreta la frase y escribe: 43. <i>con posibilidades mínimas de</i> Busca una palabra para completar la redacción. Concreta la línea 44 y escribe: 44. <i>de recibir información adecuada y precisa</i>
405.C: de de	
406.V: <i>de recibir información adecuada y precisa</i> <i>con posibilidades mínimas de recibir información</i> / <i>adecuada y precisa</i>	
407.D: <i>de los acontecimientos</i> / <i>de recibir la información adecuada y precisa de los acontecimientos</i> / <i>de los acontecimientos</i> / <i>o sea que están ocurriendo</i>	Construye la frase de manera oral, pero no la escribe.
408.V: <i>de la época</i> /	Propone la frase “de la época” pero no la escribe.
409.D: <i>de los acontecimientos de la</i> / <i>época</i> / <i>o de los avances de la época</i>	Propone la frase pero no la escribe.
410.V: no eso no <i>quitálo</i> <i>queda maluca</i> no / <i>digamos que no tiene una formación</i> o (xx)	Está en desacuerdo, propone una nueva redacción.
411.D: no eso (xx)	Desaprueba.
412.V: por eso yo te digo	Discuten la redacción. Usa la expresión “por eso te digo” que significa que está de acuerdo en cambiar la redacción construida oralmente.
413.D: o sea <i>debido</i> <i>ya que</i>	Propone un conector.
414.V: no <i>ya que</i> no \	No está de acuerdo con el conector propuesto.
415.D: <i>debido</i>	Propone otro conector.
416.V: <i>debido a que los profesores no ya por la profesoras</i> o sea <i>que los profesores como vos decías no</i> / <i>que estaban licenciados</i> <i>pero que cualquiera podía enseñar</i> o <i>porque igual el medio no se prestaba para</i> (xx)	Organiza la frase verbalmente, no la escribe.
417.D: porque en ese tiempo la gente trabajaban mucho o sea a la escuela iban un ratito eh apenas a la hora del	Argumenta la información de la frase propuesta. Hacen broma.

recreo eh (risas)	
418.V: entonces como o sea ya por -	Intenta proponer, pero D interrumpe el turno.
419.D: u/ eso mismo ya por / ya porque los profesores no estaban bien instruidos	Organiza la frase verbalmente, no la escribe.
420.V: ya por / los profesores no estaban bien instruidos / ya que / ya que por / ya que por los profesores no \	Organiza la frase verbalmente, no la escribe.
421.D: ya	Repite
422.V: no ya / ya por los profesor escribámosle metámosle los medios algo así	Repite la frase, no la concreta propone introducir el tema de los medios.
423.D: algo así	Aprueba la propuesta.
424.V: los medios / ya porque los medios por los que contaban eran muy no eran bastos uy esa palabra de donde me salió dios mío / (pausa de 4seg) que contaba	Organiza la frase verbalmente, no la escribe.
425.D: no era suficiente	Propone la frase.
426.V: eso no era suficiente (risas) (xx) me robaste mi palabra eh no era no era	Propone la frase y hace broma con la construcción de la frase propuesta por D.
427.D: suficiente y además digamos por allá o sea no había sino hasta quinto si me entendés / hasta hora hay quinto si dios quiere ya le tocaría a Uribe (risas)	Propone organizar la información. Se refiere a la educación que se ejecuta en el actual gobierno. Hacen broma.
428.V: no era suficien..te	Propone la construcción de la frase, pero no la concreta.
429.D: y también porque	Propone la construcción de la frase, pero no la concreta.
430.V: igual él no había completado sus estudios-	Expresa una información del encuestado que están tratando.
431.D: su ciclo académico \ eso es un ciclo \	Propone la frase. Aprueba.
432.V: uju	Propone la frase en un discurso emitido con risa.
433.D: media vocacional (risas)	
434.V: y también / adema.s	Propone el conector “y también” y lee el conector escrito “además”: 44. <i>además</i>
435.D: (xx) bueno	
436.V: una persona. no –	Texto de poca audición. Propone la frase y la rechaza.
437.D: bonito porque tiene unos sentimientos eh (risas)	Expresa su acuerdo, texto emitido con risa.
438.V: (xx)	Texto inaudible.
439.D: eh: se parece a mí (risas)	Hace broma con el dibujo de un informante.

<p>440.V: <i>porque esta persona no completó su/ completó su ciclo académico su ciclo básico porque no completó ni la primaria como se llama /</i></p>	<p>Propone la redacción de la frase, no la escribe y solicita el nombre del ciclo educativo.</p>
<p>441.D: <i>básica primaria /</i></p>	<p>A modo de pregunta le contesta que el ciclo se denomina básica primaria.</p>
<p>442.V: <i>no completó su ciclo de básica primaria no completó / no complemento / no completo su ciclo de educación básica primaria </i></p>	<p>Compone la frase de la línea 45: 45. <i>no completo su educación básica primaria</i></p>
<p>443.D: <i>de educación básica primaria dos palabras más (risas)</i></p>	<p>Aprueba y expresa que tiene dos palabras más para cumplir con el requisito de mil palabras.</p>
<p>444.V: <i>(voz muy baja (xx) básica primaria ya / debido a los precarios recursos (xx) /</i></p>	<p>Escribe y habla en voz baja, propone una frase.</p>
<p>445.D: <i>por otra parte tenemos a la persona de cincuenta y dos años la cual fue educada en una zona rural con posibilidades mínimas de recibir información adecuada y precisa además porque con los medios con los que contaba no eran lo suficientes además porque con los medios con los que contaba </i></p>	<p>Lee la redacción y concreta la línea 46 : 46. <i>porque con los medios con los que contaba</i></p>
<p>446.V: <i>no le permitieron terminar sus estudios (voz muy baja)</i></p>	<p>Propone verbalmente la argumentación.</p>
<p>447.D: <i>además porque con los medios con los que contaban contaban quienes o sea contaba la educación </i></p>	<p>Revisa la redacción y propone la frase siguiente.</p>
<p>448.V: <i>e.. la institución además porque-</i></p>	<p>Corrige a D que no es “educación” sino “institución”.</p>
<p>449.D: <i>no hombre \ no \ es que no es eso \ es la institución \ si me entendés /</i></p>	<p>Desaprueba.</p>
<p>450.V: <i>con los que contaban </i></p>	<p>Repite la frase.</p>
<p>451.D: <i>no eran suficientes /</i></p>	<p>Propone la redacción de la frase.</p>
<p>452.V: <i>en cambio no porque esta persona no completó no ahí está todo raro eso de recibir información adecuada y precisa</i></p>	<p>Desaprueba la redacción.</p>
<p>453.D: <i>además además porque esta persona no completen no completo su su educación básica primaria debido a los medios y debido a que los medios</i></p>	<p>Revisa el párrafo.</p>
<p>454.V: <i>(xx) (voz muy baja)</i></p>	<p>Texto inaudible.</p>
<p>455.D: <i>eran precarios</i></p>	<p>Propone la frase de la línea 47 y escribe: 47. <i>eran precarios</i></p>
<p>456.V: <i>(xx) (voz muy baja) me entiendes /</i></p>	<p>Texto inaudible.</p>

457.D: <i>eran precarios</i> (voz alta y risas)	Repite la frase.
458.V: pasala pasala aquí (le entrega un folio en blanco)	Solicita a D que copie en un folio en blanco.
459.D: <i>por otra parte</i> ahí junto no será / <i>por otra parte</i> <i>se quiere completar esa</i> (risas)	Compone la frase, no la escribe.
460.V: uy y nosotras cuando contamos eso eso hasta donde está contado	Usa la interjección “uy”, interrumpe la redacción y recuerda que deben contar las palabras hasta completar mil.
461.D: no lo sé ah xx <i>por otra parte</i> / <i>teníamos que la persona de cincuenta y dos años</i> <i>tenemos a una persona de de cincuenta y dos años la cual</i> <i>tenemos QUE la persona</i> /	Revisa el texto. Pronuncia muy alto la palabra “que”.
462.V: xx <i>a la persona de cincuenta y dos años</i> <i>cin.. cuen..ta y dos.. años..</i> <i>de cincuenta y dos años</i>	Lee.
463.D: <i>la cual</i> coma <i>la cual</i> / / <i>la cual fue educada en una zona rural</i>	Lee y revisa la ortografía.
464.V: uy no va con tilde	Usa la interjección “uy” para expresar su sorpresa en el uso del acento.
465.D: fue edu fue va con tilde	Reconfirma el uso del acento.
466.V: fue /	Pregunta.
467.D: fuE / (xx) en una zona rural con	Resalta el acento de “fue” en la pronunciación.
468.D (risas) <i>con posibilidades</i>	Texto emitido con risa.
469.V: uy si todavía falta (voz muy baja)	Se refiere a la cantidad de palabras que componen el ensayo solicitado por el profesor.
470.D: <i>con posibilidades</i> / <i>mínimas de recibir información</i> coma (xx) coma <i>con posibilidades de recibir una educación adecuada y precisa</i> / <i>una información</i> escribí <i>una información</i> <i>adecuada y precisa</i> / <i>una información adecuada y precisa</i> / coma	Lee.
471.V: en que <i>rural</i> /	No comprende y solicita releer la palabra “rural”.
472.D: bueno esperate <i>una información adecuada y precisa</i>	Lee la línea 44 y 45.
473.V: (xx)	Texto inaudible.
474.D: no (xx) esperate <i>además</i> no vas a escribir no <i>además</i>	Revisa el conector.
475.V: <i>además</i>	Lee el conector.
476.D: esperate aquí aquí	Señala una frase.

<p>477.V: <i>además no completó</i> cierto / su bachillerato</p> <p>478.D: <i>además que no completó / además de que no completó</i> eres muy carente de (xx) platón (risas) <i>no completó su educación básica primaria / que no completó su educación básica primaria / debido a /</i> es que no sabemos que vamos a escribir (risas)</p> <p>479.V: <i>básica primaria</i> </p> <p>480.D: es que no sé en realidad no teníamos más que escribir (risas)</p> <p>481.V: <i>básica primaria / y los medios con los que contaba / porque los medios con los que contaba</i> ay no.. esperate que esto está todo enredado de que <i>no completó su educación básica primaria y los medios con los que contaba /</i></p> <p>482.D. <i>porque</i> si obviamente <i>porque</i> \ </p> <p>483.V: (xx) (voz muy baja)</p> <p>484.D: obviamente </p> <p>485.D: <i>porque los medios con los que contaba no eran</i> </p> <p>486.V: (xx)</p> <p>487.D: <i>porque las que eran /</i> (risas) <i>que era / porque las condiciones</i></p> <p>488.V eso donde está /</p> <p>489.D: <i>ya que /</i> no porque no ves que nosotras no hemos acabado /</p> <p>490.V: estamos mal (ruidos en el salón de clase) porque los medios</p> <p>491.D: por eso porque no no te acordás que íbamos a escribir porque <i>esta era precaria /</i> no te acordás</p> <p>492.V: <i>eran precarios</i></p> <p>493.D: <i>eran precarios</i> ah sí </p> <p>494.V: <i>porque los medios con los que contaban eran precarios / / con los que contaban en la institución eran precarios</i> (pausa de 10seg.)</p> <p>495.D: <i>eran precarios</i> \</p>	<p>Revisa la línea 45.</p> <p>Revisa y reescribe la 45: 44. <i>además</i> 45.<i>de que no completó su educación básica primaria debido a</i> Expresa que no saben qué escribirán en un discurso emitido con risa.</p> <p>Lee.</p> <p>Reitera que no saben qué escribirán en un discurso emitido con risa.</p> <p>Lee. Compone la línea 46: 46. <i>porque los medios con los que contaba</i> Expresa que está enredada la redacción, usa la interjección “ay” para expresar su preocupación.</p> <p>Reitera el acertado uso del conector explicativo “porque” usando el afirmativo “sí” y el adverbio de modo” obviamente. Texto inaudible.</p> <p>Reitera el adverbio de modo” obviamente para aprobar la redacción de la frase propuesta por V. Relee la línea 46.</p> <p>Texto inaudible.</p> <p>Propone redactar la línea 47.</p> <p>V no sabe dónde está leyendo D</p> <p>D intenta construir el conector de la línea 47. Expresa a V que no han terminado la redacción del texto. V expresa su preocupación porque aun no terminan y usa la expresión “estamos mal”</p> <p>D recuerda a V que han acordado desarrollar la idea de “precaria”</p> <p>V repite la frase</p> <p>D repite para reconfirmar que deben escribir sobre el tema de “precario” y usa la interjección “ah” acompañada del “sí” a manera de llamado de atención. Relee las líneas 46 y 47.</p> <p>Relee la última línea escrita.</p>
--	--

496.V: uju \ ya \	Aprueba y usa “ya” para expresar que el texto está acabado.
497.D: ucú no hay que tiene que concluir	Desaprueba con la interjección “ucú” y expresa que es necesario concluir el texto.
498.V: <i>precario</i>	Lee.
499.D: por eso decía que la persona a la cual se educa también hay que decir que pasa con ella y no hemos dicho nada	Argumenta su idea teniendo en cuenta a uno de los informantes.
500.V: es por esto que también se da esa diferencia de de dibujo o sea	Argumenta con los dibujos realizados por los informantes.
501.D: qué fue lo que dijimos acá de ella/ de esa persona /	Pregunta sobre la información analizada de la persona encuestada.
502.V: <i>es por eso que también o sea / es por eso que también o sea lo que quiero decir es que por esta razón ella no puede tener una educación adecuada-</i>	Intenta componer la frase. Usa la expresión “lo que quiero decir es” para aclarar las ideas y redactar la línea 47: <i>por esta razón ella no puede tener una educación adecuada</i>
503.D: <i>así como </i>	Propone el conector “así como”
504.V: <i>no tiene una educación limitada</i>	Escribe la línea 48. Cambian <i>adecuada</i> por <i>limitada</i> .
505.D: <i>limitada</i> coma	Propone la puntuación.
506.V: <i>por esta razón</i>	Repite el conector de la línea 47.
507.D: <i>por estas razones./</i> porque son varias	Propone cambiar el número del conector de singular a plural.
508.V: entonces <i>por estas razones por estas.</i> 	Aprueba y repite el conector en plural.
509.D: <i>no estas no por estas razones </i>	Repite el conector.
510.V: <i>por estas razones </i>	Repite el conector.
511.D: <i>por estas razones </i>	Repite el conector.
512.V: (xx) /	Texto inaudible formulado en forma interrogativa.
513.D: <i>podemos decir que</i> (xx)	Concreta la frase de la línea 48.
514.V: <i>podemos decir que son </i> (xx)	Escribe la frase y escribe: 48. <i>podemos decir que son</i>
515.D: (xx)	Texto inaudible.
516.V: <i>podemos decir que </i>	Lee la frase.
517.D: <i>podemos decir que </i>	Lee la frase.
518.V: <i>está</i> (xx)	Texto poco audible.
519.D: <i>podemos decir que por estas razones podemos decir que que que es que esta persona para mí es referencia a esa persona </i>	Lee la redacción de la línea 47 y concreta la frase de la línea 48. 47. <i>por estas razones</i> 48. <i>podemos decir que esta persona</i>
520.V: <i>esta última persona /</i>	Propone otra redacción.

521.D: <i>que esta última persona / no porque si que fueran muchas no. que esta persona /</i>	Inicialmente la acepta, pero al final del turno no y explica el porqué.
522.V: <i>que esta esta no va con tilde en la e/</i>	Pregunta por el acento de “esta”.
523.D. no	Contesta negativamente.
524.V a no <i>es cuando esta..n las </i>	Está en desacuerdo.
525.D: <i>cuando esta persona qué /</i>	Continúa con la redacción.
526.V: <i>que esta persona / tiene una visión limitada de univer-</i>	Propone la frase de la línea 49. 48. <i>que esta persona/ tiene una</i> 49. <i>visión limitada de universo</i>
527.D: <i>por esta razón es que esta persona tiene aja tiene / una visión visión si va con tilde en la o eh (risas) </i>	Interrumpe el turno. Aprueba y pregunta por el acento mientras escribe la frase.
528.V: <i>una visión limitada </i>	Dicta la frase.
529.D: <i>de universo</i>	Escribe la línea 49.
530.V: punto	Dicta la puntuación.
531.D: <i>por esta razón podemos decir que esta persona tiene una visión limitada de universo \ uju ahora si pasemos a otro</i>	Lee la frase completa. Aprueba y propone pasar a la redacción del párrafo quinto.
532.V: <i>pasemos a otro</i>	Aprueba.

- **Análisis focalizado de la secuencia.**

Esta secuencia consta de 332 turnos y en ella se desarrolla la composición escrita del cuarto párrafo del T1.

Se caracteriza porque la relación entre los estudiantes es de tipo simétrica, la forma de tratamiento usada es el voseo (uso del vos como segunda persona del singular):

“por eso | porque | no | no | te acordás que íbamos a escribir porque | *esta era precaria / no te acordás*” (D, turno 491).

En algunos turnos es usual el uso de recursos discursivos tales como la risa y en otros, un discurso emitido en forma de pregunta cuando una de las interlocutoras propone una idea para escribir o concretar la frase que formula:

“*que esta persona / tiene una visión limitada de univer-* (V, turno 526).

“*además que no completó | además de que no completó || eres muy carente de (xx) platón (risas) no completó su educación básica primaria | que no completó su educación básica primaria | debido a | es que no sabemos que vamos a escribir (risas)*” (D, turno 478).

En esta secuencia las estudiantes realizan el proceso de revisión de la información obtenida de los informantes encuestados. El universo semántico está referido a los dibujos, los informantes, la edad y el sexo:

“es por esto que también se da esa diferencia de | de | dibujo | o sea |” (V, Turno 500).

El proceso de textualización del ensayo las estudiantes lo realizan con base en la información obtenida:

“*Proceso formativo de | debido a entornos | uju || ciento cincuenta y siete | cincuenta y ocho (cuenta las palabras) debido a entornos diferentes | yo creo que punto | punto | por ejemplo | con mayúscula inicial eh (risas) por ejemplo la persona de cuarenta y ocho años || de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad de Popayán*” (D, turno 340).

Se manifiesta una preocupación marcada por cumplir con la tarea solicitada por el profesor, en especial con las mil palabras que debe contener el ensayo argumentativo que ha sido solicitado, de ahí que en varios turnos se combine la actividad de escritura con la actividad de contar las palabras: “ sesenta y cuatro” trescientas cuarenta y ocho”.

Tercera secuencia: la composición escrita del párrafo quinto.

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
533.D: esperate un momentito yo las voy a contar rapidito que no se alargue mucho uno dos (...) sesenta y cuatro (Pausa de 32seg.)	Se refiere al conteo de las palabras.
534.V: entonces marcá y esto ya no cómo le escribo incluso en las corre esto ya entonces <i>la ciencia ha contribuido a la invención</i> está mal esto tampoco uyy nosotros en que nos hemos extendido tanto	Cuenta palabras y revisa un texto en borrador.
535.D: ya\ entonces yo creo que allí ya seguimos con <i>la ciencia</i> no /	Se refiere a la redacción sobre el tema de ciencia que es el tema central del párrafo quinto.
536.V: <i>de los escritos de ciencia</i> no / si no	Redacta la línea 50 correspondiente al párrafo quinto, pregunta a D si está de acuerdo.
537.D. <i>de los escritos de ciencia podemos podemos decir de que los breves escritos </i>	Aprueba, uso el recurso de repetir la idea para expresar su aprobación.

538.V: esperame cómo fue <i>de los escritos</i>	Escribe.
539.D: <i>escritos</i>	Dicta.
540.V: <i>de los escritos de ciencia</i> (pausa 7seg.) <i>de los escritos de ciencia</i> <i>de los escritos de ciencia podemos</i> <i>pasamos</i>	Escribe: 50. <i>de los escritos de ciencia podemos</i> Pregunta a D si lo escribe en otro folio en borrador o lo escribe directamente en el folio que entregarán al profesor.
541.D: no lo hacemos directo	D expresa que directamente en el folio que entregarán al profesor.
542.V: ah	Usa la interjección “ah” para expresar que está de acuerdo.
543.D: dejame ver una cosa (voz muy baja) <i>de los escritos de ciencia podemos afir</i> <i>podemos</i> <i>afirmar</i> <i>podemos</i>	Revisa el texto y propone un cambio en la conjugación del verbo “poder”.
544.V: <i>podemos</i>	Repite la conjugación del verbo “poder” que está escrita.
545.D: <i>podimos</i> <i>podimos de haber</i> <i>podimos analizar</i>	D propone “podimos” reitera esta conjugación verbal y concreta la frase.
546.V: <i>podimos</i>	Escribe la frase de la línea 50: 50. <i>podimos analizar</i>
547.D: coma <i>podimos analizar</i> entre comas-	Dicta la puntuación.
548.V: ucú	Usa la interjección “ucú” para expresar su desacuerdo.
549.D: no /	Interroga.
550.V: <i>analizar</i>	No responde y continúa escribiendo. Organiza la idea.
551.D: <i>podimos analizar</i> <i>que</i> //	
552.V: <i>podimos analizar que los conceptos de ciencia han ayudado a la investigación</i>	Concreta la composición de la frase.
553.D: uju	Aprueba.
554.V: <i>de la naturaleza-</i>	Agrega información a la frase.
555.D: <i>de los avances</i> <i>tecnológicos</i>	Interrumpe el turno y propone otra información para la argumentación de la frase.
556.V: esperate <i>podimos analizar que</i>	Usa la expresión “esperate” para manifestar su desacuerdo.
557.D: <i>podimos analizar que</i> <i>los escritos</i> <i>no esperate</i> <i>que la idea</i> <i>la idea que</i> <i>la idea que general</i> <i>general-</i>	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
558.V: <i>que en general las personas manejan</i> /	Propone una idea.
559.D: si <i>que en general</i> <i>en general</i> <i>que</i> –	Aprueba. Escribe y puntúa.
560.V: <i>la idea</i> coma	50. <i>la idea</i> ,
561.D: no <i>escribilo acá oíste porque luego</i>	Recuerda a V que es necesario escribirla en el folio que entregarán al profesor.

<p><i>que en general</i> </p> <p>562.V: <i>que en general</i> //</p> <p>563.D: <i>hagámoslo aquí porque</i> <i>y luego lo pasamos allá porque</i> (xx) </p> <p>564.V: <i>ujú</i> <i>varias de los escritos de ciencia pudimos analizar que la idea en general</i> </p> <p>565.D: <i>no</i> \</p> <p>566.V: <i>que la ideaa</i> <i>que la idea que</i> –</p> <p>567.D: <i>xx la idea</i> <i>que la idea que</i> –</p> <p>568.V: <i>que manejan las personas en general</i> <i>es</i> (pausa 10seg.) <i>en general es</i> </p> <p>569.D: <i>que la idea que manejan las personas en general es</i> //</p> <p>570.V: <i>es</i> / <i>la de la invención</i> / <i>es la concepción</i> <i>no</i> / <i>es la concepción no</i> // <i>invento</i> <i>mirá</i> <i>todo esto es invento</i> (pausa de 6seg.) <i>ideas compro.ba.das</i> / <i>aquí también es invento</i> <i>a partir de otra</i> // <i>de invenciones</i> / <i>es la ideas</i> <i>analizar</i> // <i>a partir de los cosas planteadas por otras personas en</i> <i>en la historia</i> <i>si</i> / <i>algo así</i>/</p> <p>571.D: <i>esos son los avances</i> (Pausa de 12seg.)</p> <p>572.V: <i>de la historia</i> <i>de la historia humana</i> /</p> <p>573.D: <i>de la historia que</i> /</p> <p>574.V: <i>humana</i>/</p> <p>575.D. <i>y porque humana</i> / //</p> <p>576.V: <i>no así está bien</i> <i>esperate</i> <i>esperate que</i> (xx) <i>que las personas</i>(xx) <i>de los planteamientos de otras personas a lo largo de la historia</i> <i>además</i> // <i>además</i> / <i>de la destrucción</i> <i>y los avances tecnológicos que se manejan en beneficio</i> /</p> <p>577.D: <i>a ver</i> (xx) <i>como es como</i>/ <i>la idea que manejan</i></p> <p>578.D y V: <i>las personas en general es</i> /</p> <p>579.D: <i>es la</i> <i>de</i> </p> <p>580. V: <i>invenciones</i> /</p>	<p>Escribe: 50. <i>la idea, que en general</i></p> <p>Propone escribir en borrador.</p> <p>Está de acuerdo. Usa la interjección “ujú” como sinónimo de “sí”. Concreta la frase.</p> <p>Está en desacuerdo.</p> <p>Repite la frase con la intención de organizar la idea. Repite la frase.</p> <p>Lee</p> <p>Propone un cambio en la redacción de la línea 51: 51. <i>que la idea que manejan las personas en general es</i></p> <p>Concreta la redacción y escribe: 52. <i>de invenciones</i> Repite las ideas a fin de organizar la frase.</p> <p>Repite las ideas a fin de organizar la frase.</p> <p>Repite las ideas a fin de organizar la frase.</p> <p>Pregunta</p> <p>Contesta</p> <p>Solicita una explicación</p> <p>Lee en voz baja y rápida.</p> <p>Llama la atención con la expresión “a ver” y lee el texto.</p> <p>Leen juntas.</p> <p>Intenta organizar la frase.</p> <p>Lee el texto.</p>
---	--

581.D: no es <i>de invenciones</i> <i>la idea que manejan las personas en general es de invenciones realizadas</i>	No está de acuerdo con la redacción y propone completar la frase de la línea 52: <i>52. la idea que manejan las personas en general es de invenciones realizadas</i>
582.V: <i>es la</i> <i>es la de invenciones</i> \	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
583.D: <i>es la de invenciones realizadas</i>	Lee.
584.V: <i>a partir de los planteamientos</i> (xx)-	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
585.D: <i>invenciones realizadas de cosas</i> //	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
586.V: no sí <i>invenciones realizadas a partir de los planteamientos de otras personas</i>	No está de acuerdo con la redacción y propone completar la frase de las líneas 52 y 53: <i>52. invenciones realizadas a partir</i> <i>53. de los planteamientos de otras personas</i>
587.D: <i>a partir de los planteamientos hechos</i>	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
588.V: <i>por otras personas</i>	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
589.D: <i>uju</i> <i>a partir de los planteamientos hechos</i> <i>por otras personas</i> <i>a partir de los planteamientos hechos por otras personas</i> <i>a lo largo de la historia</i>	Está de acuerdo, usa la interjección “ujú” en sentido afirmativo. Repite las ideas y organiza la frase de las líneas 53 y 54: <i>52. a partir</i> <i>53. de los planteamientos hechos</i> <i>54. por otras personas a lo largo de la historia</i>
590.V: <i>a lo</i> <i>a lo largo de la historia</i> <i>de la historia</i> <i>de los avances que se logren</i>	V lee en voz baja. Agrega otra idea a la frase
591.D: <i>que se han logrado</i>	Repite las ideas a fin de organizar la frase.
592.V: <i>además</i>	Lee.
593.D:(xx)	Texto inaudible.
594.V: <i>se presenta</i> <i>presenta un</i> (Pausa de 5seg.) <i>no pues que tal la letra</i> <i>dónde está tu</i> <i>además de los</i> <i>se centra en el estudio</i> <i>de los fenómenos</i>	Repite las palabras a fin de organizar las ideas. V revisa el texto y llama la atención a D porque considera que la letra no es muy clara. Usa la expresión “dónde estás tú”.
595.D: <i>se centra en el estudio de los fenómenos</i>	Repite las palabras y busca organizar la información para redactar la frase. Repite las palabras.
596.V: <i>de los fenómenos naturales</i>	Repite las palabras.
597.D: <i>en el estudio de los fenómenos</i>	Repite las palabras, escribe:
598.V: <i>se centra en estos estudios o qué</i> (Pausa de 6seg.) <i>en los fenómenos naturales</i>	<i>54. en los fenómenos naturales</i>
599.D: <i>coma de</i> (xx)	Dicta la puntuación.
600.V: <i>los fenómenos naturales</i> <i>en los avances tecnológicos que logra el hombre</i> <i>uy nosotras tan</i> (xx)-	Lee. Texto poco audible.
601.D. <i>las ideas que manejan las personas en general es la de invenciones</i> <i>es la de</i> <i>es</i>	Lee la línea 51 y concreta la línea 52: <i>51. las ideas que manejan las personas en general</i>

<p><i>la de invenciones coma y creaciones / cosas así xx (Pausa 7seg.) dónde vás /</i></p> <p>602.V: <i>en la idea </i></p> <p>603.D: <i>en la idea que /</i></p> <p>604.V: <i>que manejan las personas en general (pausa 4seg.)</i></p> <p>605.D: <i>que manejan / las personas en general / es la de invenciones / y creaciones (pausa 6seg.) descubrimientos eh </i></p> <p>606.V: <i>invenciones /</i></p> <p>607.D: <i>y creacioness –</i></p> <p>608.V: <i>y creaciones porque no tenemos nada más que decir \</i></p> <p>609.D: <i>invenciones y creaciones realizadas a partir a partir de los planteamientos hechos /</i></p> <p>610.V: <i>a partir de loss</i></p> <p>611.D: <i>y laa</i></p> <p>612.V: <i>de los planteamientos /</i></p> <p>613.D: <i>uju</i></p> <p>614.V: <i>a partir de los planteamientos a partir de los planteamientos </i></p> <p>615.D: <i>hechos por otras personas \</i></p> <p>616.V: <i>de los planteamientos y avances / hechos por otras personas</i></p> <p>617.D: <i>aja (pausa de 8seg.) a lo/ a lo largo de la historia xx / a lo largo de la historia / a lo largo de la historia pero mirá que en ge ne ge además se centra en todos no porque no conoce </i></p> <p>618.V: <i>algunas personas se centran /</i></p> <p>619.D: <i>los adultos </i></p> <p>620.V: <i>si son los adultos / si \ (pausa de 8seg.) de otra gente se avanza en la medida que se </i></p> <p>621.D: <i>todos tienen digamos todos estos se centran no \ todos tienen muy claro que a medida</i></p>	<p><i>es la</i> 52. <i>de invenciones, y creaciones</i> Pregunta a V hasta dónde han escrito. V responde leyendo la última frase que han escrito en el folio para entregar al profesor.</p> <p>Solicita especificar la respuesta en tono interrogativo. Lee.</p> <p>Lee y revisa el texto escrito.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee la última frase escrita hasta el momento.</p> <p>Lee y expresa que no tienen nada más para escribir.</p> <p>Construye la frase de la línea 52 y 53: 52. <i>invenciones y creaciones realizadas a partir</i> 53. <i>de los planteamientos hechos</i></p> <p>Escribe.</p> <p>Dicta</p> <p>Escribe y repite las palabras al momento de escribirlas. Aprueba.</p> <p>Dicta.</p> <p>Completa la frase de la línea 53 e inicia la 54: 53. <i>hechos por</i> 54. <i>otras personas</i> Repite la frase.</p> <p>Aprueba, usa la interjección “ajá” como expresión de aprobación. Completa la línea 54. En la pausa escribe V: 54. <i>a lo largo de la historia</i></p> <p>Propone una frase que argumenta la idea presentada. Pregunta a V si se refiere a los adultos.</p> <p>Con el “si” contesta y reitera que son los adultos, hace una apreciación de otras personas</p> <p>Expresa su opinión y propone otra frase que no escribe.</p> <p>Repite la última frase, pero no la escriben.</p>
---	--

622.V: <i>que a medida</i>	Hablan al mismo tiempo.
623.V y D (xx)	
624.V: <i>la ciencia se ha utilizado en beneficio de la humanidad </i>	Propone una idea acerca de la ciencia.
625.D: también- (en voz muy baja)	En voz baja
626.V: y vos decías que <i>avanza en la medida que no</i> (xx)	Interrumpe el turno de D y repite la idea expuesta en el turno 620. Texto final inaudible.
627.D: uju	Aprueba.
628.V: <i>todos lo que todos tienen en común </i>	Construye una frase, pero no la escribe.
629.D: como <i>lo que encontramos en común era lo que encontramos –</i>	Agrega otras ideas a la frase.
630.V: punto y coma (xx)	Interrumpe el turno y propone puntuar.
631.D: <i>lo que encontr-</i>	Empieza a escribir.
632.V: <i>las cosas-</i>	Dicta.
633.D: <i>los aspectos si los as los aspectos que encontramos en común</i> (pausa de 8seg.) <i>los aspectos que encontramos en común </i>	Interrumpe el turno, propone cambiar “las cosas” por “los aspectos” escribe: 54. <i>los</i> 55. <i>aspectos que encontramos en común</i>
634.V: <i>es que es que todas las personas los aspectos que encontramos en común es que todas no </i>	Organiza la frase.
635.D: (risas) <i>los aspectos</i>	Escribe.
636.V: <i>que encontramos y que nos</i>	Dicta.
637.D: <i>que encontramos en común fueron que todas las personas no </i>	Construye la frase.
638.V: <i>todas son que todas las personas son tales y tales </i>	Propone organizar la frase incluyendo a las personas encuestadas, usa para ello la expresión “tales y tales”
639.D: <i>son dos puntos todas las personas piensan son dos puntos </i>	Escribe: 55. <i>son: todas las</i> 56. <i>personas piensan</i>
640.V: <i>son</i>	Dicta.
641.D: los dos puntos porque si no queda (xx) (ruido externo) <i> manejan</i>	Reitera el uso de la puntuación. Texto poco audible por el ruido externo.
642.V: <i>no \ todas las personass opinan que la ciencia (voz baja) porque ellos opinan</i>	Está en desacuerdo y cambia “piensan” por “opinan” y concreta la frase: 56. <i>personas opinan que la ciencia</i>
643.D: <i>ajá si</i>	Usa la expresión “ajá” como afirmativo.
644.V: <i>todos opinan</i> (pausa 7seg.) <i>opinan opinan que la ciencia debe ser que la ciencia debe ser utilizada para</i>	Construye la frase oralmente y escribe: 56. <i>debe ser utilizada</i> 57. <i>para beneficio del ser humano</i>

<p><i>satisfacción eh debe ser utilizada para benefici para beneficio del ser humano / para beneficio del ser humano la otra era cual / para beneficio del ser humano</i></p> <p>645.D: <i>otro ciencia son todos los fenómenos </i></p> <p>646.V y que <i>y que la ciencia va evolucionando a medida que</i></p> <p>647.D: <i>que el hombre y que todo y que/ puede ser utilizada para beneficio para beneficio del ser humano</i></p> <p>648.V: <i>y que la ciencia la ciencia va a evolucionar siempre y cuando el hombre el hombre o la mujer</i></p> <p>649.D: <i>el hombre y la mujer siempre y cuando el hombre y la mujer se preparen no /</i></p> <p>650.V: <i>se preparen que en su proceso educativo y formativo</i></p> <p>651.D: <i>ajá y tengan un adecuado proceso formativo integral (xx)</i></p> <p>652.V: <i>se preparen que /</i></p> <p>653.D: <i>teniendo teniendo un adecuado teniendo un adecuado proceso educativo integral \ </i></p> <p>654.V: <i>e integral</i></p> <p>655.D: <i>educativo integral listo</i></p> <p>656.V: <i>uju</i></p>	<p>Propone una frase.</p> <p>V repite la frase a fin de concretar la idea.</p> <p>Repite la frase para organizar la idea.</p> <p>Concreta la frase de las líneas 57 y 58: 57. <i>y que la ciencia</i> 58. <i>va a evolucionar siempre y cuando el hombre</i> 59. <i>o la mujer</i></p> <p>Cambia la conjunción “o” por la “y”. 59. <i>y la mujer se preparen</i></p> <p>Aprueba la redacción y propone más ideas.</p> <p>Aprueba la redacción , usa la interjección “ajá” y concreta la frase: 59. <i>y tengan un adecuado proceso formativo integral</i></p> <p>Solicita que repita D la frase porque fue incomprensible. Cambia la conjugación del verbo tener, pasa a gerundio y concreta la frase: 59. <i>y teniendo un adecuado</i> 60. <i>proceso formativo integral</i></p> <p>Dicta.</p> <p>Escribe la última frase y la puntúa. Usa la expresión “listo” equivalente a “vale” para expresar que ha finalizado. 60. <i>proceso formativo integral.</i></p> <p>Usa la interjección “uju” para expresar su aprobación.</p>
---	--

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia consta de 123 turnos y se trata de la composición escrita del párrafo quinto del T1.

Las estudiantes organizan las ideas de acuerdo con la información que tienen de los contenidos de la asignatura. Es constante la repetición de frase en función de organizar las ideas que componen los párrafos.

“*podimos analizar que / los escritos | no esperate | que la idea / la idea que / la idea que general / general-*” (D, turno 557).

La forma de tratamiento es “vos” de la segunda persona del singular que reemplaza al “tu” por lo tanto los verbos estás conjugados en concordancia con este forma de tratamiento propia de esta región.

El trato entre las interlocutoras es de tipo simétrico, ellas se ha asignado actividades propias de la escritura tales como dictar el texto y escribir, así mientras V escribe, D dicta las ideas que han organizado juntas.

El universo semántico de esta secuencia está compuesto principalmente por verbos como “esperar” “esperate” que permite dar espera al interlocutor mientras plasma las ideas en el texto, también de interjecciones como “aja” “uju” “umm” usadas en sentido afirmativo y como sinónimo de “sí” para manifestar el acuerdo o desacuerdo de la interlocutora frente a la concreción de la frase propuesta.

Cuarta secuencia: composición escrita del párrafo seis.

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
657.. D: <i>educativo integral \ ahora si las diferencia que encontramos</i>	Lee la última línea del párrafo anterior. Con el Adverbio de tiempo “ahora” expresa que dan inicio al párrafo seis del T1.
658.V: <i>los adultos porque igual los niños tienen una opinión distinta</i>	Compone la frase oralmente.
659.D: xx	Texto inaudible.
660.V: <i>los niños los niños tienen una opinión distinta a la que tienen xx</i>	Argumenta la idea que expresó en el turno 658.
661.D: xx	Texto inaudible.
662.V: <i>no exacta de o sea de la creación digamos falta de práctica los niños esperate los niños los niños ven las cosas simplemente como invenciones acá también gracias a la ciencia como estudio de las cosas</i>	Desaprueba y propone un nuevo argumento para la frase compuesta.
663.D: <i>es que es lo mismo ya lo de los niños está ahí falta es lo de los adultos</i>	Argumenta su idea y expresa que falta escribir la idea de los adultos encuestados.
664.V: <i>si lo de los adultos</i>	Aprueba, para ello usa el afirmativo “sí”.
665.D: <i>digamos los adultos </i>	Propone cómo escribir.

666.V: no	Está en desacuerdo.
667.D: como comenzamos ahí /	Pregunta cómo inician el escrito
668.V: no no no <i>para algunas persona / es importante o sea para un niño es más importante para un niño</i> no \	Reitera el uso del negativo “no” y propone una frase.
669.D: ya vamos un momentito \	D se refiriéndose a I, a quien le expresa que les amplió el tiempo para escribir puesto que no han terminado aún.
670.V: <i>para un niño es importante el hecho de que la gente xx-</i>	Propone una frase.
671.D: es que esto ya está no es que dijimos <i>que para</i>	D no está de acuerdo e inicia con la frase que ha construido de manera oral en el anterior turno.
672.V: no es que para ahorita tenemos que centrarnos en los adultos si me entendés los adultos y ya y la conclusión	V no está de acuerdo con los planteamientos expuestos por D. Reitera que deben centrarse en la idea de los adultos encuestados.
673.D: no los adult para los adultos para los adultos es fácil	D no está de acuerdo y expresa que es fácil desarrollar el tema de los adultos.
674.V: a veces es confuso y y (voz muy baja) porque la gente xx naturales sociales no /	V expresa que es confuso el desarrollo de este tema.
675.D: no <i>para los adultos // la ciencia abarca</i> /	D está en desacuerdo, pero inicia a componer la frase expresando la idea de los adultos encuestados.
676.V uju	Aprueba.
677.V y D: (xx)	Hablan al tiempo, texto inaudible.
678.D: entonces <i>para los adultos</i>	Con el conector “entonces”
679.V: nno porque es que allí eso es tan común y acá como aparte no / <i>como aspectos</i>	Usa el negativo “no” para expresar su desacuerdo y argumenta. Propone la primera redacción expresada al inicio de esta secuencia.
680.D: <i>los diferentes aspectos que encontramos en los adultos</i> no no <i>las diferen</i> <i>las diferentes</i> <i>las diferencias aja</i> <i>que encontramos en los adultos</i>	Propone iniciar la frase 61 del T1: 61. <i>los diferentes aspectos que encontramos en los adultos</i> al final del turno cambia la composición de la frase concretando la idea y aprobada con el uso de la interjección “aja” como sinónimo de afirmación: 61. <i>las diferencias que encontramos en los adultos</i>
681.V: no yo no se xx otra vez cero	Usa la expresión “no yo no sé” para expresar que el estado de ánimo frente al escrito es preocupante y “otra vez cero” expresa que han debatido y aun no han escrito.
682.D: esperate <i>las diferencias encontradas en los adultos</i> /	Escribe: 61. <i>las diferencias encontradas en los adultos</i>
683.V: no no no no ahí tenemos que escribir como <i>como los adultos tienen mas</i>	Está en desacuerdo y propone redactar la idea con otro orden sintáctico.

<p>684.D: <i>es que para los adultos / para los adultos más que para los niños la ciencia es la que fue / es la / es la</i></p> <p>685.V: <i>encontramos / la que para los adultos más que para los niños </i></p> <p>686.D: <i>qué /</i></p> <p>687.V: <i>las diferencias que encontramos entre y entre / es que para los adultos a diferencia de los niños </i></p> <p>688.D: <i>dale dale que ya nos pasamos ocho minutos </i></p> <p>689.V: <i>encontramos / es que para los adultos </i></p> <p>690.D: <i>que para los adultos más que para los niños que / más que para los para los adultos más que para los niños e. la ciencia debe ser utilizada para responder a las para responder a las preguntas a las diferentes preguntas a las qué / si a las diferentes preguntas a las diferentes preguntas </i></p> <p>691.V: <i>ujú más que para los adultos qué / que para los niños la ciencia debe ser utilizada para responder las diferentes preguntas </i></p> <p>692.D: <i>que surgen a partir de estudiar / que surgen a partir de estudiar los fenómenos que se presentan en la naturaleza los distintos fenómenos / los distintos fenómenos que se presentan en la naturaleza que se presentan en la naturaleza que se presentan en la naturaleza los distintos fenómenos que se presentan en la naturaleza </i></p> <p>693.V: <i>qué más / ya /</i></p> <p>694.D: <i>ujú \</i></p> <p>695.V: <i>mirá que se nos dificulta un poco xx a las personas </i></p> <p>696.D: <i>de distintos fenómenos que se presentan en la naturaleza coma a partir de conocimientos / de conocimientos previos o sea </i></p> <p>697.V: <i>de conocimientos qué /</i></p>	<p>D continúa escribiendo la idea concretada en el turno 682.</p> <p>61. <i>es que para los adultos</i> 62. <i>más que para los niños, la ciencia</i></p> <p>V ayuda a organizar la idea</p> <p>D pregunta</p> <p>V propone especificar las diferencias entre los encuestados y usa la frase “entre y entre”.</p> <p>61. <i>Las diferencias que encontramos</i></p> <p>D está preocupada por el tiempo. Expresa que se han pasado ocho minutos de la clase.</p> <p>V escribe:</p> <p>61. <i>las diferencias que encontramos es que para los adultos</i></p> <p>D organiza la frase oralmente con la información e ideas discutidas y V escribe:</p> <p>61. <i>es que para los adultos</i> 62. <i>más que para los niños la ciencia debe ser</i> 63. <i>utilizada para responder a las diferentes preguntas</i></p> <p>V aprueba , escribe y pregunta para completar el párrafo:</p> <p>62. <i>la ciencia debe ser</i> 63. <i>utilizada para responder a las diferentes preguntas</i></p> <p>D concreta las frase , dicta y V escribe:</p> <p>64. <i>que surgen a partir de estudiar los fenómenos</i> 65. <i>que se presentan en la naturaleza</i></p> <p>V pregunta si el párrafo está concluido para ello usa la expresión “ya”.</p> <p>Expresa que si con la interjección “uju”.</p> <p>Expresa la dificultad en la redacción de la idea.</p> <p>D concreta la puntuación y propone continuar con la redacción del párrafo.</p> <p>V pregunta pero no escribe la idea concretada.</p>
---	--

698.D: aparte los dos puntos entonces ahora si la conclusión y ya \ y voy contando las palabras	D propone puntuar, escribir las conclusiones y contar palabras.
---	---

- **Análisis focalizado de la secuencia.**

Esta secuencia se trata de la composición escrita del párrafo seis, al igual que las anteriores secuencias analizadas en esta interacción hay un universo semántico referido a la composición escrita, a la aceptación o no de las ideas, a la proposición de ideas mediante la repetición de frases a fin de concretar las ideas para finalmente plasmarlas en el escrito.

“que surgen a partir de estudiar | que surgen a partir de estudiar los fenómenos que se presentan en la naturaleza | | los distintos fenómenos | los distintos fenómenos | que se presentan en la naturaleza | que se presentan en la naturaleza |||| que se presentan | en la naturaleza | los distintos fenómenos que se presentan en la naturaleza |” (D, turno 692).

En esta secuencia las estudiantes realizan un análisis comparativo entre las concepciones de ciencia y universo que tienen los niños y los adultos, es común el uso de adverbios de lugar “allí” para referirse a la información obtenida de los informantes y “acá” para referirse a texto que están componiendo.:

“: nno | porque es que allí eso es tan común y acá como aparte no / |||| como aspectos” V, turno 679).

Quinta secuencia: La redacción de las conclusiones.

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
699.V: (ruido externo) ya íbamos como trescientas y algo uuu ya deben ir más de quinientas	En relación con el número de palabras escritas V manifiestas que ya habían contado trescientas, usa la expresión “uuu” para expresar que ya hay más.
700.D: ellos traían ya todo hecho	D se refiere a los borradores que los compañeros habían llevado de sus casas.
701.V: ellos traían adelantado yo creo la conclusión	Este turno tiene dos temas: 1) V comparte la idea de D. 2)Manifiesta que es necesario escribir la conclusión del T1
702.D: ay ah ya entonces ahora si / en conclusión	Propone escribir la conclusión del ensayo: 66. En conclusión,

703.V: uy yo tenía la conclusión hecha oís / dónde era que estaba la primera parte /	V expresa que tiene un borrador de la conclusión previamente redactada. Usa el adverbio de lugar “dónde” en forma interrogativa para preguntar por la redacción del primer párrafo. Lee.
704.D: <i>lo que creen depende en cierta parte de la época</i> u bueno	Pregunta por la redacción de la última línea del párrafo anterior.
705.V: ay como quedó ve /	D lee la línea 65 del T1. Propone una idea para la redacción de las conclusiones
706.D: <i>lo que se presenta en la naturaleza / definitivamente</i> esperate digamos como que las cosas van como que <i>todo el pensamiento va evolucionando a medida</i>	V aprueba, pero le solicita tiempo para pensar la idea que plasmarán en el texto
707.V: uju esperate podemos decir que	Concreta la frase: 66. <i>En conclusión podemos afirmar que como ha ocurrido</i>
708.D: podemos decir <i>en conclusión podemos afirmar que</i> <i>podemos afirmar que</i> como ha <i>que como ha ocurrido</i> aja	Propone la frase de la línea 67.
709.V: <i>que como ha ocurrido en la historia / en el transcurso</i>	D escribe: 67. <i>ocurrido en el transcurso de la historia</i>
710.D: <i>en el transcurso de la historia / en el transcurso / de la historia</i>	V complementa la idea y la dicta a D.
711.V: <i>en el transcurso de la historia de los seres humanos /</i>	Usa la interjección “uju” como sinónimo de afirmación y escribe: 67. <i>en el transcurso de la historia de los seres humano</i> Revisa la escritura y lee la línea 66.
712.D: ujú (pausa de 6seg.) <i>en el transcurso de la historia de los seres humano</i> <i>todo</i> esperate <i>en conclusión podemos afirmar</i>	V no comprende y solicita explicación, usa el pronombre interrogativo “qué” D conecta el párrafo con la conjunción ilativa “que” y explica la argumentación de la idea. Organiza la frase y dicta la línea 68.
713.V: qué /	V escribe: 68. <i>todo está en constante cambio</i>
714.D: que como ha ocurrido en el transcurso de la historia de los seres <i>todo está en constante ..</i> <i>todo está</i> / <i>en constante evolución</i> <i>todo está en constante cambio de acuerdo</i>	D dicta.
715.V: <i>cammbioo</i>	V escribe: 68. <i>todo está en constante cambio de acuerdo</i>
716.D: <i>todo está / en constante cambio \ de acuerdo</i> (pausa de 6seg.) de acuerdo con	D dicta.
717.V: <i>de acuerdo</i>	V escribe: 68. <i>todo está en constante cambio de acuerdo</i>
718.D: a..	D dicta.
719.V: (xx)	Lee en voz muy baja.
720.D: <i>todo está en constante cambio / todo está en constante cambio</i>	D organiza la frase y dicta.
721.V: <i>to.do. es.tá.</i>	V lee lentamente.

<p>722.D: <i>está en constante cambio \ ya que tiene que haber un ya que por ahí </i></p> <p>723.V: xx</p> <p>724.D: <i>no / a. sí \ (voz baja) constante cambio \</i></p> <p>725.V: <i>ya que </i></p> <p>726.D: <i>vamos a acabar rápido </i></p> <p>727.V: <i>ya que </i></p> <p>728.D: xx</p> <p>729.V: <i>ya que </i></p> <p>730.D: <i>que está en constante cambio ya que el pensamiento el pensamiento evoluciona </i></p> <p>731.V: <i>ya que </i></p> <p>732.D: <i>el pensamiento evoluciona el pensamiento evoluciona imposible que siga igual (risas) ay no me importa (risas)</i></p> <p>733.V: <i>el pensamiento humano evoluciona evoluciona de acuerdo</i></p> <p>734.D : <i>de acuerdo a los avances de acuerdo</i></p> <p>735.V: <i>al acceso que tenga a la información </i></p> <p>736.D: <i>de acuerdo al acceso que tenga a la a la de acuerdo al acceso que ten.ga. a la información a la de al entorno porque allí tenemos que meter todo ya </i></p> <p>737.V: <i>de acuerdo al en.tor.no </i></p> <p>738.D: <i>al entorno en el que se desenvuelva (risas) entorno</i></p> <p>739.V: <i>en. tor.no (pausa de 6seg.) entorno en que-</i></p> <p>740.D: <i>en el que se desenvuelva</i></p> <p>741.V: <i>y se forme y realice-</i></p> <p>742.D: <i>y realic y realice su propia formación /</i></p>	<p>D repite la frase e intenta componer el complemento, propone el conector “ya que”</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Enseña el escrito a su compañera y repite la frase.</p> <p>V escribe el conector de la frase de la línea 69: <i>69. ya que</i> D expresa que acabarán rápido en relación con la redacción de los otros párrafos.</p> <p>Repite la línea 69.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Lee la frase de la línea 69.</p> <p>Conecta la construcción de la frase con el anterior conector “que” y concreta al frase de la línea 69 <i>69. ya que el pensamiento evoluciona</i></p> <p>Escribe.</p> <p>Dicta.</p> <p>Repite la frase, concreta la siguiente y Escribe. <i>69. ya que el pensamiento evoluciona de 70. acuerdo</i> Completa la frase.</p> <p>V propone otro complemento a la frase. <i>70. acuerdo al acceso que tenga a la información</i></p> <p>D está de acuerdo y repite la construcción que ha realizado V y escribe: <i>70. acuerdo al acceso que tenga a la información</i> A agrega “entorno” y con el explicativo “porque” expresa la razón de “entorno”</p> <p>V dicta</p> <p>D escribe: <i>70. acuerdo al acceso que tenga a la información, al 71. entorno en el que se desenvuelva</i></p> <p>V dicta.</p> <p>D escribe.</p> <p>V organiza la idea, construye la frase y dicta.</p> <p>D escribe: <i>71. entorno en el que se desenvuelva</i></p> <p>V organiza la información.</p>
--	---

<p>743.V: y <i>tenga</i> </p> <p>744.D: es que escribamos desde acá porque así no podemos / <i>humanos todo está en constante cambio ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga</i> </p> <p>745.V: <i>a la información</i></p> <p>746.D: <i>ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga a la información / al entorno en que se desenvuelve y</i></p> <p>747.V: xx</p> <p>748.D: <i>y al entorno en que se desenvuelve / y / a la formación y</i></p> <p>749.V : <i>y a la forma-</i></p> <p>750.D: no \ <i>y a la formación</i> no <i>y a la ..</i></p> <p>751.V: <i>y al nivel educativo</i> </p> <p>752.D: <i>y al nivel educativo si / y al nivel educativo que alcance / si al nivel educativo /</i></p> <p>753.V: <i>y a la calidad / a la calidad del nivel educativo (ruido)</i></p> <p>754.D: que no se vaya a golpear y lo quiebre (se refieren a la mp3 grabadora) (pausa 19seg.) otra hoja más para meterle aquí \ </p> <p>755.V: <i>y ahora qué hago mirá \ y nivel / nivel educativo /</i></p> <p>756.D y V: <i>la calidad</i></p> <p>757.D: <i>y el nivel</i> no \ <i>a la calidad</i> (pausa de 11seg.) <i>en torno</i> (voz baja)</p> <p>758.V: <i>el nivel educativo</i></p> <p>759.D: <i>a la calidad y al nivel educativo / a la calidad y al nivel educativo / y al nivel educativo que lo</i></p> <p>760.V: <i>y al nivel educativo</i></p> <p>761.D: <i>en conclusión podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia de los seres humano / todo está en constante cambio / ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga a la información al entor.no.</i></p>	<p>D enseña un borrador del escrito y propone que escriban desde la tercera línea del borrador y lee: 68. <i>humanos todo está en constante cambio</i> 69. <i>ya que el pensamiento humano evoluciona de</i> 70. <i>acuerdo al acceso que tenga</i></p> <p>Completa la lectura de la frase 70.</p> <p>Lee.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Lee.</p> <p>Propone una idea</p> <p>Interrumpe el turno porque no está de acuerdo</p> <p>Propone la idea del nivel educativo.</p> <p>D está de acuerdo y repite la frase.</p> <p>V concreta la frase: <i>71. entorno en el que se desenvuelve, a la calidad del nivel educativo</i> Se refiere a la grabadora. Solicita un nuevo folio para escribir.</p> <p>Solicita ayuda de D. escribe.</p> <p>Leen juntas.</p> <p>Dicta.</p> <p>V escribe.</p> <p>Lee, repite las ideas y organiza la frase. <i>71. entorno en el que se desenvuelve, a la calidad del nivel educativo</i> V lee.</p> <p>D lee todo el texto.</p>
---	--

762.V: <i>al entorno</i>	Revisa y lee
763.D: <i>al entorno en el que se desenvuelva</i>	Lee.
764.D y V: <i>a la calidad y al nivel educativo que logre </i>	Revisan el escrito concretan la frase y escriben. 71. <i>entorno en el que se desenvuelve, a la calidad</i> 72. <i>y al nivel educativo que logre</i>
765.D: <i>así que así que el pensamiento que cada persona tenga a cerca del mundo variará</i>	Argumenta y explica por qué la idea plasmada en el escrito ha quedado redactada de la manera cómo lo han hecho. Reitera el conector explicativo 2 mientras “así que”. Texto poco comprensible.
766.V: <i>xx variará</i>	Repite la idea
767.D: <i>varía de acuerdo así que / así que de acuerdo </i>	Repite la idea
768.V: <i>de acuerdo </i>	Repite la idea intentando organizar la información.
769.D: <i>así que de acuerdo a la así que de acuerdo. a la..</i>	Lee y escribe: 72. <i>nivel educativo que logre. En consecuencia</i>
770.V: <i>xx en consecuencia en consecuencia de allí que ah ya \ en consecuencia </i>	Lee y pregunta por el texto.
771.D: <i>en consecuencia que es que dice / </i>	Explica que está revisando el texto debido a la reiteración del conector “ <i>de acuerdo</i> ” Reitera este conector.
772.V: <i>no pues es que toca que volver a mirar porque de acuerdo y de acuerdo hasta aquí \</i>	Hace un llamado de atención usando la expresión “a ver” y lee el texto.
773.D: <i>a ver \ empiezo \ así que en consecuencia </i>	Rectifica a su compañera.
774.V: <i>no \ en consecuencia \</i>	Acepta, usa “listo” como sinónimo de aceptación.
775.D: <i>ah bueno listo \ en consecuencia </i>	Lee.
776.V: <i>en consecuencia el nivel </i>	Lee y organiza la información.
777.D: <i>el que / en consecuencia la visión \ / la visión </i>	72. <i>En consecuencia, la visión</i>
778.V: <i>del</i>	Lee.
779.D: <i>que cada persona la visión que cada persona que cada persona </i>	Escribe: 72. <i>En consecuencia, la visión que</i> 73. <i>cada persona tenga</i>
780.V: <i>ujú que cada persona tenga </i>	Lee. Lee y propone la frase “ <i>a cerca de determinada</i> ”
781.D: <i>que cada persona tenga a cerca de determinada.. a cerca de determina.da.. </i>	No acepta la frase propuesta por D.
782.V: <i>no no\</i>	Usa “bueno” como sinónimo de aprobación.
783.D: <i>bueno \</i>	Propone “universo”
784.V: <i>universo </i>	Propone la frase teniendo en cuenta el concepto de Ciencia.
785.D: <i>que tenga a nivel de ciencia </i>	

<p>786.V: <i>que tenga de universo y ciencia</i></p> <p>787.D: <i>varía</i></p> <p>788.V: <i>variará qué es que dice /</i></p> <p>789.D: <i>variará coma / variará </i></p> <p>790.V: <i>dependerá</i></p> <p>791.D: <i>suen a mejor (risas)</i></p> <p>792.V: <i>dependerá dependerá </i></p> <p>793.D: <i>yo escucho</i></p> <p>794.V: <i>dependerá.. dependerá..</i></p> <p>795.D: <i>y vas a dejar eso ahí /</i></p> <p>796.V: <i>y no vamos a cambiar/</i></p> <p>797.D: <i>no pues tenemos que volver a mirar pero completo (pausa de 6 seg.)</i></p> <p>798.V : <i>dependerá </i></p> <p>799.D: <i>uy las seis y veinte</i></p> <p>800.V: <i>dependerá </i></p> <p>801.D: <i>dependerá de de qué fue que dijimos que dependerá </i></p> <p>802.V: <i>dependerá de lo que sea que para ellos es verdad</i></p> <p>803.D: <i>no..(risas) eso no esperate \ dependerá ..no ahí se me fue la paloma que era lo que vamos a ver si el pensamiento humano evoluciona </i></p> <p>804.V: <i>en cierta forma dependerá</i></p> <p>805.D: <i>de qué depende /</i></p> <p>806.V: <i>de... de cómo evoluciona </i></p> <p>807.D: <i>dependerá de los cambios de los cambios </i></p>	<p>Concreta la frase usando los dos conceptos propuestos: 73. <i>que tenga de universo y ciencia</i></p> <p>Propone “varía”</p> <p>Cambia el verbo “variar” y pregunta</p> <p>Acepta el verbo y agrega la puntuación.</p> <p>V propone otro verbo “dependerá”</p> <p>D. acepta para ello usa la expresión “suen a mejor”</p> <p>Organiza la idea.</p> <p>D expresa que está atenta a la organización de la frase.</p> <p>Organiza la idea, para ello reitera la frase que está organizando.</p> <p>Llama la atención a V que no escribe las ideas organizadas.</p> <p>V usa la conjunción “y” para conectar el anterior turno y pregunta si cambiarán la redacción.</p> <p>D expresa que es necesario leer todo el texto para ello usa el verbo “mirar”</p> <p>Repite la última frase que han organizado y escribe: 73. <i>que tenga de universo y ciencia, dependerá</i></p> <p>Usa la interjección “uy” para manifestar su asombro por la hora.</p> <p>Repite la última frase que han organizado</p> <p>Repite la última frase que han organizado y pregunta a su compañera por la información dicha.</p> <p>Propone una idea.</p> <p>No acepta y hace una broma. Texto emitido con risa. Usa la frase hecha “se me fue la paloma” que significa que ha olvidado lo que tenía en mente.</p> <p>Organiza la idea.</p> <p>Hace una pregunta en base a la escritura de la frase.</p> <p>V responde a la pregunta formulada por D</p> <p>D organiza la frase.</p> <p>V escribe:</p>
--	---

<p>808.V: <i>cambios que surjan xx ahí / dependerá </i></p> <p>809.D: <i>de la evolución</i></p> <p>810.V: <i>de los avances tecnológicos </i></p> <p>811.D: xx</p> <p>812.V: <i>no.. en conclusión podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia de los seres humanos todo está en constante cambio ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga a la información al entorno en el que se desenvuelve a la calidad y al nivel educativo que logre \ en consecuencia la visión que cada persona tenga de universo y ciencia dependerá. dependerá en gran parte. dependerá en gran parte. </i></p> <p>813.V: <i>de su educación \ (pausa 5seg) dice el pensamiento humano evoluciona de acuerdo. </i></p> <p>814.D: <i>no porque allá arriba está y nosotros íbamos era a decir otra cosa la visión que cada persona tenga de universo siempre dependerá de qué/ de qué depende/</i></p> <p>815.V: <i>no.. olvidémonos de dependerá juepucha del cambio que surja / dependerá del pensamiento que logre crear dependerá del pen del</i></p> <p>816.D: <i>del pensamiento que logre crear no \ del..</i></p> <p>817.V: <i>xx tengo que BoRRar uych</i></p> <p>818.D: <i>dependerá del. </i></p> <p>819.V: <i>del.. del conocimiento / es que no se puede (risas)</i></p> <p>820.D: <i>risas (xx)</i></p> <p>821.V: <i>se me fue la palabra (risas)</i></p> <p>822.D: <i>xx risas</i></p> <p>823.V: <i>no yo lo dije pero se me olvidó (risas)</i></p> <p>824.D: <i>juemadre dependerá..</i></p>	<p>73. <i>universo y ciencia, dependerá</i> 74. <i>de los cambios surjan</i> Propone una idea.</p> <p>V complementa la idea propuesta por D.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>No acepta. Lee todo el párrafo escrito: 66. <i>en conclusión podemos afirmar que como ha ocurrido</i> 67. <i>en el transcurso de la historia de los seres humanos,</i> 68. <i>todo está en constante cambio,</i> 69. <i>ya que el pensamiento humano evoluciona de</i> 70. <i>acuerdo al acceso que tenga a la información, al</i> 71. <i>entorno en el que se desenvuelve, a la calidad y al</i> 72. <i>nivel educativo que logre. En consecuencia la visión que</i> 73. <i>cada persona tenga de universo y ciencia dependerá en gran parte</i> V propone otra idea para complementar la frase de la línea 73. Lee.</p> <p>No está de acuerdo y expone las razones. Usa el recurso discursivo de la pregunta para contestar y con base en la respuesta formular la frase y concretar el escrito.</p> <p>V propone olvidarse de la idea expuesta por D y compone la frase verbalmente</p> <p>D repite la idea.</p> <p>V manifiesta que debe borrar la última frase escrita D repite la última frase concretada en la escritura.</p> <p>V propone una redacción de la idea</p> <p>Texto incomprensible emitido con risa.</p> <p>V expresa que olvidó la idea que tenía en mente. Usa la expresión “se me fue la palabra”. Texto incomprensible emitido con risa.</p> <p>V expresa que olvidó la idea. Texto emitido con risa.</p> <p>Repite la última palabra del escrito.</p> <p>V expresa que olvidó la idea.</p>
---	--

<p>825.V: ay cómo se me olvidó esa xx </p> <p>826.D: <i>dependerá de la educaci- dependerá de la educación</i> es que eso está arriba</p> <p>827.V: por eso </p> <p>828.D: pero otra cosa </p> <p>829.V: (voz muy baja) <i>dependerá del conocimiento / puede llegar a tener cambios del conocimiento que tenga</i> también en este trabajo tuvimos en cuenta como fueron la edad la educación </p> <p>830.D: xx volver a leer <i>el pensamiento humano evoluciona / de acuerdo al acceso que tenga a la información / al entorno en el que se desenvuelva / a la calidad y al nivel educativo que logre \ en consecuencia la visión que cada persona tenga de universo y ciencia</i> <i>dependerá.</i> ya me estoy acordando esperate es que supuestamente el profesor nos decía que la evolución no era que todo iba cambiando con el tiempo no / pero que todo iba a cambiar con el tiempo </p> <p>831.V: xx es que la evolución –</p> <p>832.D: es que eso era lo que yo quería meter allí es que eso es lo que decía ese señor que todo iba a cambiar con el tiempo que el pensamiento de la gente está evolucionando pero con el tiempo que todo se estaba modificando de acuerdo.</p> <p>833.V: si. <i>de los cambios</i> /</p> <p>834.D: si \ <i>dependerá de los cambios</i> no nos vamos a acordar <i>dependerá de los cambios que surjan</i> </p> <p>835.V: <i>de los cambios que surjan</i> </p> <p>836.D: <i>de los cambios que surjan.</i></p> <p>837.V: <i>en algún momento</i> </p> <p>838.D: uju</p> <p>839.V: <i>en la historia</i></p> <p>840.D: <i>en la historia de la humanidad</i></p> <p>841.V: si</p> <p>842.D: esperate <i>dependerá de los cambios que surjan en la historia de la humanidad</i></p>	<p>D intenta construir la frase. Desiste porque ya está escrita la idea en otro párrafo.</p> <p>Usa la frase hecha “por eso” que expresa “tienes la razón” Propone escribir otra idea.</p> <p>Texto emitido con voz muy baja, propone una redacción para finalizar el párrafo.</p> <p>D relea el texto. Usa la expresión “esperate” para expresar que recuerda la idea. Acude a los contenidos impartidos en la asignatura por el profesor.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Acepta incluir las ideas expresadas por el profesor en la clase. Usa la expresión “ese señor” para referirse al profesor.</p> <p>V acepta e inicia la redacción de la frase.</p> <p>D acepta. Repite la última frase de la composición escrita.</p> <p>Repite la última frase de la composición escrita.</p> <p>Repite la última frase de la composición escrita.</p> <p>Propone un complemento a la idea.</p> <p>Acepta, para ello usa la interjección “uju”. Expresa la idea.</p> <p>Agrega un complemento a la idea de V.</p> <p>Acepta.</p> <p>Propone la idea.</p> <p>V propone un complemento de la idea usando el</p>
--	--

843.V: en la historia o en el futuro /	recurso retórico de la pregunta.
844.D: <i>en el futuro de la huu</i> ah bueno <i>en el futuro</i> ah obvio <i>en el futuro</i> / <i>en el futuro de la humanidad</i> porque ya la historia no se puede cambiar	V está de acuerdo en que escriban el “futuro de la humanidad y no “la historia de la humanidad”. Argumenta la idea, para ello usa el explicativo “porque”.
845.V: <i>en el futuro</i>	V escribe: 74. <i>que surjan en el futuro de la humanidad</i> Discurso emitido con risa.
846.D: hay una frase como siempre (risas) que es que hicimos a ver	
847.V: ay vení ya está nuestros nombres ahí	Recuerda que deben escribir los nombres de las estudiantes en el folio. Usa la expresión “uy vení” Usa la interjección “uju” como sinónimo de “sí”
848.D: ujú	
849.V: (.xx)	Texto incomprensible.
850.D: <i>todo en la vida..</i> / como escribimos /xx / <i>una frase aquí de cambio</i> \	Propone una frase.
851.V: um.. no	Está en desacuerdo.
852.D y V: (xx)	Texto incomprensible.
853.D: esa es una frase célebre	Se refiere a una frase célebre que escribirán al final del ensayo. Texto incomprensible.
854. (xx)	
855.D: así fue como empezamos	Expresa que esa fue la frase con la q iniciaron el escrito.
Fin de la grabación.	

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia se trata de la composición escrita de las conclusiones, es la secuencia de cierre.

Hay un universo semántico referido al tiempo asignado a la escritura del ensayo, las estudiantes tienen preocupación debido a que el tiempo asignado ya se agotó:

“uy las seis y veinte” (D, turno 799), “vamos a acabar rápido |” (D, turno 799.), “ellos traían ya todo hecho |” (D, turno 700).

En esta secuencia las estudiantes expresan que se ayudarán de un escrito en borrador que previamente había realizado Vichy en su casa:

“uy yo tenía la conclusión hecha oís / dónde era que estaba la primera parte / |” (V, turno 703).

En esta secuencia es frecuente el uso de la pregunta como recurso retórico para construir la frase y plasmarla en el texto con la ayuda de la respuesta:

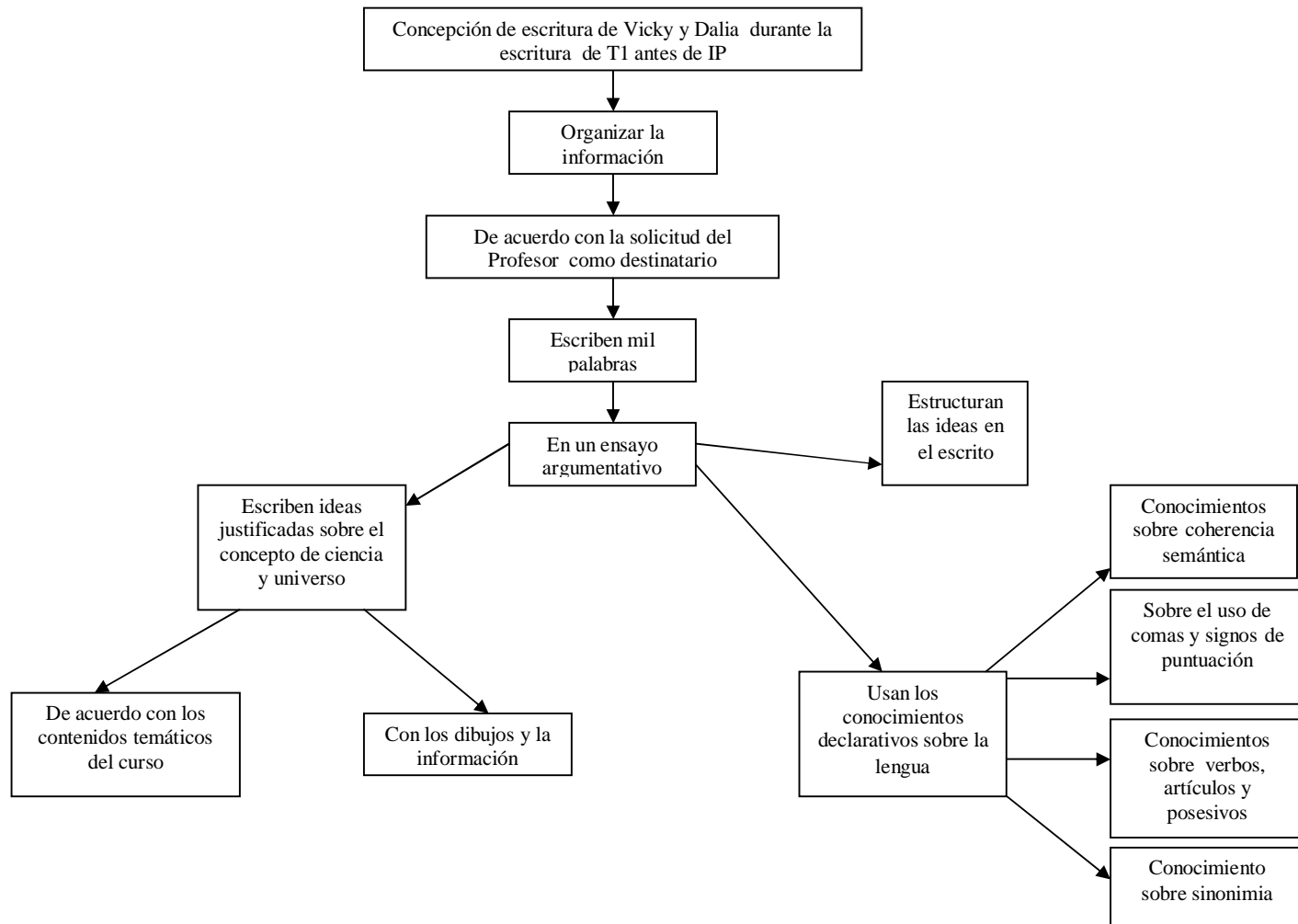
“no porque allá arriba está y nosotros íbamos era a decir otra cosa / *la visión que cada persona tenga de universo | siempre dependerá de qué/ de qué depende/*” (D, turno 824).

“de qué depende /” (D, turno 815).

Se evidencia que en esta secuencia se lleva a cabo un proceso de escritura en el que participan dos estudiantes por los verbos que hacen alusión a las actividades de revisión y redacción: “digamos”, “ponele”, “escribí”, “tengo que borrar”. La voz narrativa predominante es la primera persona del plural “digamos”, “escribamos”, “pensemos”, “escribamos nuestros nombres” y la segunda persona del singular “vos” que remplacea al “tu” en concordancia con la declinación verbal: “escribí”, “pensá”, “esperate”, “hacele”.

- ***Mapa conceptual***

El mapa conceptual nos permite representar de manera gráfica las concepciones que Dalia y Vicky tienen sobre la escritura y sobre el ensayo argumentativo como género discursivo propio de la asignatura de Historia de las Ciencias. Estas concepciones son las que tienen las estudiantes antes de la Intervención Pedagógica y que se manifiestan en la interacción en el aula de clase mientras realizan la actividad de escritura.



- *Síntesis*

El análisis de esta interacción tiene como propósito las concepciones de escritura que manejan las estudiantes en su forma de plasmar los géneros propios de la disciplina.

Se puede inferir en el análisis de esta interacción que para Vicky y Dalia la escritura es concebida como un proceso de organización de las ideas donde hay transformación de las ideas. Ellas cuentan con unas ideas tomadas de la información consultada para hacer el ensayo. Esas ideas e información están en: los contenidos temáticos de la asignatura, los resúmenes de las exposiciones, los apuntes de clase, la información consultada en Internet y los dibujos que los informantes han realizado sobre ciencia y universo. Lo que intentan hacer es debatir y transformar esas ideas para plasmarlas en el ensayo argumentativo a fin de responder a la tarea solicitada por el profesor de la asignatura.

Así por ejemplo para la redacción del ensayo toman la información de los dibujos de los informantes, la analizan y la comparan con los contenidos temáticos de la materia a fin de comprender qué concepto de universo plasman los informantes en los dibujos (dos niños y dos adultos). Por ejemplo, esto se evidencia entre los turnos 168 y 172:

*“V: que las personas menores de diez años / que las
personas menores de diez años / tenían /
D: la concepción /
V: tienen una concepción \/
D. la concepción / uju /
V: no / tienen / no / la concepción de universo / ya dijo”.*

Este concepto de universo y ciencia plasmado por los informantes lo relacionan con los contenidos estudiados en la asignatura, en este caso, en el turno 143 relacionan el tema investigado con la concepción planteada por Einstein expuesta en el curso de HC:
“V: muy cercano a la visión que tenía Einstein / |”.

Vicky y Dalia leen la información recibida durante el curso y la relacionan con los datos de los informantes. En este caso, en los turnos 33 y 34 redactan la idea y buscan el lugar apropiado en el párrafo donde pueden organizar y ubicar la idea sobre la influencia de los medios de comunicación en las concepciones de ciencia y universo:

*“V: no / || sabés otra cosa que tenemos que meter ahí / eso de los diferentes | cómo influyen los diferentes medios de comunicación | si me entendés / sobre eso |
D: por eso / pero eso va sustentado | en.. al final”.*

En cuanto al proceso de escritura, en esta interacción podemos ver por un lado que el proceso de escritura no es lineal, ya que Vicky y Dalia, unas veces debaten las ideas antes de escribirlas y otras veces primero escriben ideas y luego las debaten, revisan la información, la escriben y la rescriben y vuelven sobre la idea una y varias veces:

“V: por el ser humano | por el ser humano | a lo largo de | de | (pausa de 17 segundos mientras escribe, pone corrector, seca y reescribe)”.
(V, turno 19).

Por otro lado, podemos ver que mientras la pareja de estudiantes escribe hay actividades de lectura de la información consultada y de la nueva información redactada:

“D: escuchalo cómo queda | pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento | los estudios realizados | las experiencias adquiridas | por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de la vida \ de su | vida (pausa de 5) le pregunté por los estudios | los estudios”. (V, turno 8).

Además de los elementos contextuales e interactivos que intervienen en todo proceso de redacción, mientras realizan la actividad de escritura las estudiantes también hacen uso de los conocimientos declarativos y procedimentales que poseen sobre la lengua. En cuanto al conocimiento propiamente dicho, el cognitivismo distingue entre el conocimiento declarativo y el procedimental²⁰: “el conocimiento declarativo consiste en *saber* algo, el procedimental, en *saber hacer* algo. Todos los hablantes nativos tienen un gran conocimiento instrumental de su lengua, mientras que el conocimiento declarativo deben adquirirlo en su mayor parte durante la etapa de su escolarización”. En el siguiente cuadro podemos resumir los conocimientos declarativos que las estudiantes poseen antes de la IP y que usan para la redacción del primer ensayo argumentativo que denominamos T1. Estos conocimientos se presume que fueron adquiridos durante su etapa escolar del bachillerato

²⁰ Los conceptos de conocimientos declarativo y procedimental han sido tomado del diccionario virtual del Instituto Cervantes :
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conocimientolinguistico.htm

que es la comunidad discursiva a la que pertenecían las estudiantes antes de su ingreso a la universidad y que emergen del análisis de esta interacción.

Estos conocimientos declarativos son de índole ortográfico como es el caso del uso de acentos ortográficos, ortografía de nombres, uso de los signos de puntuación, o bien de índole propiamente gramatical como en el uso gerundios y adjetivos usados en el orden de lo sintáctico y lo semántico como el uso de elementos de cohesión y coherencia.

Conocimientos declarativos sobre la lengua que las estudiantes usan en la concreción del texto escrito:

<i>Conocimientos sobre la gramática de la lengua castellana</i>	<i>Cómo se concretan en la interacción durante la actividad de escritura.</i>
Ortografía de tildes: Las estudiantes tienen conocimiento sobre el acento ortográfico que tienen las palabras agudas terminadas en n, s o vocal.	“27. V: (risas) por esta razón 28. D: con tilde en la o (risas) 29. V: ay si 30. D: por esta 284 ata podemos no ”
Ortografía de nombres: Ortografía de los nombres propios en lengua extranjera.	“138.V: uy así escribiste / no marica 139.D: Einstein esiatanche Einstein (risas) Eisten la e la i la n la s la t la e la i ”
Uso de signos de puntuación: La estudiantes saben cuándo deben usar las comillas (“”), los paréntesis (), y la coma (,). En el uso de las comillas hay una equivocación por parte de Vicky que corrige Dalia, aclarando que no debe usar las comillas, sino los paréntesis para precisar la información, en este caso, la edad de una informante. En el uso de la coma, Dalia sabe que la coma se usa para enumerar objetos, circunstancia, palabras, etc.	“59. V: “!entre comill entre comas de cincuenta y dos años” “83. V: nada porque entre paréntesis entre comas 84. D: nada porque nada por fuera de ello o algo así ” “10. D: los estudios realizados coma y las expe no \ no esperate \ coma no porque igual no vamos a seguir nombrando nada”
Uso de gerundios: El gerundio es una conjugación del verbo que demuestra una acción; pero no está definida ni por el tiempo, el modo, el número, ni la persona. En este caso, las estudiantes explican las razones por las cuales se debe usar el	“ 63. V: todavía sigue con.cibi.endo/ 64. D: no todavía concibe ella todavía concibe ah si

gerundio.	
Uso de adjetivos posesivos: Los adjetivos posesivos antes del sustantivo concuerdan en número con el sustantivo.	“57. V: porque porque a pesar de la edad 58. D: a pesar de SU edad ”
Uso de conectores y elementos de cohesión: Las estudiantes buscan los elementos cohesivos que sean apropiados con las ideas y con la continuidad de la idea en los párrafos.	“148.D: de igual forma encontramos que también (xx) 149 V: no punto y coma de igual manera uju”
Coherencia semántica: El lugar que ocupan las ideas en los párrafos y la relación entre las ideas y la tesis.	“31.V: si quedó bien / (Pausa de 10 segundos) 32 D: lo que sigue no queda bien con la tesis” “33.V: no / sabés otra cosa que tenemos que meter ahí / eso de los diferentes cómo influyen los diferentes medios de comunicación si me entendés / sobre eso “34.D: por eso pero eso va sustentado en.. al final ”

6.3 Análisis de las interacciones después de IP.

Después de la intervención pedagógica sobre la enseñanza de la escritura del ensayo argumentativo realizada por la investigadora, los estudiantes revisaron y reescribieron el ensayo, a este ejercicio de la reescritura denominamos T2. Analizaremos las interacciones de Claudia y Jimena y las de Vicky y Dalia.

6.3.1 Interacción de Claudia y Jimena mientras escriben el T2 después de la IP.

Esta grabación se realizó a la pareja de estudiantes mientras realizaban la composición escrita del ensayo argumentativo (T2) después de la IP.

El tema central de la interacción es sobre el ensayo argumentativo y consta de 133 turnos.

Primera secuencia: La lectura de las observaciones realizadas por el profesor al T1.

- *Análisis interpretativo*

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
	Las estudiantes leen las observaciones que el profesor ha realizado al texto No 1, no entienden la letra de éste. Las estudiantes interrogan a los otros grupos cuánto fue la calificación, uno dice que 4,0/5,0 otro 4,5/5,0. El grupo de Claudia y Jimena tienen nota de 3,5 /5,0. La más baja del grupo. Luego, las estudiantes solicitan al profesor que

<p>(Texto inaudible).</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. J: primero quería dar un concepto de ciencia como para nosotros como para introducir el tema entonces sería <i>la ciencia para</i> 2. C: <i>la ciencia para</i> 3. J: la ciencia pero no escribirlo allí la ciencia para nosotros no 4. C: no 5. J y C: <i>la ciencia es..</i> 6. J: algo entonces demos o sea demos un concepto de la ciencia 7. C: bueno que no se nos olvide de la cabeza 8. J: <i>la ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano ya que les brinda tecnología innovación descubriendo esos temas que para nosotros son tan enigmáticos siendo el ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad</i> \ allí le estamos argumentando no sólo que qué es ciencia sino que porqué para nosotros 9. J y C: <i>debe estar al servicio de la humanidad</i> 10. J: con los demás argumentos 11. C: si 12. J: entonces podemos iniciar así el tema me parece interesante <p>(xxxxx) (pausa de 42 seg.).</p> <ol style="list-style-type: none"> 13. J: tratemos de subir esto a un cuatro cinco 14. C : noo <p>(Pausa larga 30seg.)</p> <ol style="list-style-type: none"> 15. C: entonces ese sería como el párrafo introductorio después cómo hacemos para conectar esta idea con las con las 	<p>aclare las observaciones porque no las entienden.</p> <p>Inician el debate sobre cómo re-escribirán el ensayo J expresa la importancia de dar el concepto de ciencia en la introducción del ensayo. Lee la línea uno del T1.</p> <p>C repite la lectura de la línea 1.</p> <p>J propone discutir el concepto de ciencia, pero no escribirlo.</p> <p>C está de acuerdo en discutir primero la idea antes de escribirla.</p> <p>J y C inician la definición de ciencia. Escribe C: <i>1. La ciencia es</i></p> <p>J reitera que debe dar el concepto de ciencia.</p> <p>C usa el bueno, para conectar el turno anterior y explicitar la importancia de definir ciencia y que no lo deben olvidar.</p> <p>J lee los apuntes del cuaderno sobre el concepto de ciencia y expresa que con este concepto no solo argumentan sino que expresan su propia opinión sobre ciencia.</p> <p>Leen al unísono la penúltima frase de la definición.</p> <p>J expresa la importancia de ser coherente con los otros argumentos del texto.</p> <p>C aprueba.</p> <p>J reitera que el inicio del ensayo se puede hacer con la definición de ciencia y expresa su interés por el tema. (Texto inaudible).</p> <p>Las estudiantes discuten sobre la calificación.</p> <p>C está en desacuerdo.</p> <p>C propone que el concepto de ciencia tomado de los apuntes de clase sea el primer párrafo y que sea la introducción. Expresa su preocupación por la coherencia entre el</p>
--	---

<p>estrategias bueno entonces-</p> <p>16. J: <i>ésta construcción del ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad pero quizás en estos momentos eso no se ve reflejado </i></p> <p>17. C: dónde está la tesis que nosotros desarrollamos /</p> <p>18. J: (xx)<i>haciéndolo poco objetivo y (xx) económicos </i></p> <p>19. C: es que somos cómo muy duras o qué/ es que mirá que nosotras no identificamos la tesis a desarrollar no tenemos la introducción-</p> <p>20. J: <i>eso lo podemos comprobar xx</i></p> <p>21. C: el último /</p> <p>22. J: uju. <i>ésta construcción del ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad</i></p> <p>23. C: uju entonces qué hacemos /</p> <p>24. J: <i>esta construcción del –</i></p> <p>25. C: no todo</p> <p>26. J: todo/ <i>la ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano ya que les brinda tecnología innovación descubriendo esos temas que para nosotros son tan enigmáticos \ listo \ hasta allí \ la allí podemos decir que incluso pero la ciencia de cierta manera entra en la concepción de universo –</i></p> <p>27. C: no no</p> <p>28. J: no cómo lo metemos /</p> <p>29. C: no porque</p> <p>30. J: no porque entramos de una también</p> <p>31. C: o sea no encuentra una relación lo uno con lo otro</p>	<p>párrafo inicial y el desarrollo argumentativo del texto. Usa la palabra “conectar” para referirse a la coherencia global del texto.</p> <p>Lee los apuntes de clase.</p> <p>C pregunta el lugar que ocupa la tesis planteada en el T1.</p> <p>J inicia la lectura del T1 líneas 1 y 2.</p> <p>C usa la frase “somos muy duras” en tono interrogativo para reprochar su aprendizaje. Reconoce que no en el T1 no identificaron la tesis y que escribieron la introducción.</p> <p>Lee la línea 4 del T1.</p> <p>Se refiere al último párrafo, pregunta a J.</p> <p>Afirma. Lee los apuntes del cuaderno.</p> <p>C interroga a j acerca de lo que van a escribir.</p> <p>J continúa leyendo los apuntes del cuaderno.</p> <p>C interrumpe la lectura y le expresa que hay que escribir todo el apunte completo. J pregunta si es necesario todo y continúa leyendo a fin de señalar hasta dónde deben copiar.</p> <p>Determina que sea hasta “enigmático” y propone la relación entre ciencia y universo que habían planteado en el T1.</p> <p>C rechaza de manera enfática hacer la relación entre ciencia y universo en la introducción.</p> <p>Expresa su preocupación por enlazar de manera coherente las ideas nuevas en el texto viejo. Intenta dar respuesta.</p> <p>J da la respuesta.</p> <p>Explica que no hay relación entre un párrafo y otro.</p>
--	---

<p>32. J: <i>podríamos decir son tan enigmáticos</i></p> <p>33. C: <i>esta construcción del ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad / debería de estar al servicio de la humanidad /</i></p> <p>34. J: <i>en cierta manera esto no se ve / porque vemos que la ciencia tiene otros / vemos que actualmente / la ciencia quiere influenciar a las personas o quiere bueno xx es que allí nos estamos es desviando del tema</i></p> <p>35. C: xx</p> <p>36. J: bueno pero cambiemos de tema porque el tema central de nosotros es la concepción de universo que de las personas que consultamos ee ee como les ha cambiado el mundo capitalista</p> <p>37. C: aja </p> <p>38. J: y cómo la ciencia se ha ido corrompiendo por decir lo así para la construcción de universo de esa gente \</p> <p>39. C: entonces /</p> <p>40. J: entonces lo que queremos es como meter el tema en un concepto de ciencia el concepto de ciencia que por lo generalmente (xx)</p> <p>41. C: bueno entonces podemos colocar este es el ideal lo que o éste debería o éste es</p> <p>42. J: <i>pero quizás hay falencias en la cuales encontramos que la ciencia de una manera / ha influenciado en los diferentes conceptos de cada persona y más específicamente en el que investigamos que fue el de xx</i></p> <p>43. C : uju \</p> <p>44. J: bueno pues entonces escribilo como en una hojita pues \</p> <p>(Pausa 40seg.)</p> <p>45. J: <i>ésta construcción del ingenio humano xx pero encontramos / no seé-</i></p>	<p>J relea los apuntes de clase.</p> <p>C relea los apuntes de clase.</p> <p>Relea los apuntes de clase. Expresa su preocupación por la coherencia temática.</p> <p>Texto inaudible.</p> <p>Inicia con la palabra “bueno” como finalizador del anterior turno. Propone cambiar de tema, es decir, no leer más y expresa que la concepción de universo que deben plasmar en el ensayo es la concepción de universo que tienen las personas consultadas o los informantes encuestados y cómo el capitalismo ha influido en el cambio de concepción.</p> <p>Aprueba con la interjección “aja” usada como sinónimo de “sí”.</p> <p>Explica el argumento.</p> <p>Usa el “entonces” en tono interrogativo para preguntar sobre el procedimiento de la escritura que prosigue.</p> <p>Usa “entonces” como conector entre el anterior turno y éste. Expresa su deseo de escribir con coherencia los temas. Este deseo lo expresa en plural “queremos” incluyendo a su compañera.</p> <p>C propone una posible redacción para iniciar el párrafo.</p> <p>Lee los apuntes de clase.</p> <p>Aprueba.</p> <p>Propone a c que escriba las ideas que han planteado. Usa la expresión “bueno pues” que este contexto significa “a trabajar”</p> <p>Lee los apuntes de clase.</p>
--	---

<p>46. C: esperame esperame aquí dice por <i>porque deberían ser la ciencia</i></p>	<p>C interrumpe el turno de J y lee una de las observaciones realizadas por el profesor al T1. Usa reiteradamente la expresión “esperame” como sinónimo de detente. El pronombre de uso es “vos” que reemplaza al “tu” en esta región.</p>
---	--

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

Esta secuencia consta de 46 turnos y se refiere a la revisión que Jimena y Claudia hacen al T1 evaluado por el profesor y entregado a las estudiantes para que escriban el T2.

Las estudiantes revisan las faltas observadas por el profesor y planean cómo escribir el T2. En esta planeación se esfuerzan por la coherencia global del texto. Su interés está en cómo conectar las ideas nuevas con las anteriormente plasmadas:

“o sea no encuentra una relación lo uno con lo otro” (C, turno 31).

Las estudiantes se interesan por detallar las observaciones realizadas por el profesor para explicarlas y ver cómo las pueden mejorar en el T2. La preocupación central es iniciar el párrafo introductorio:

“es que somos cómo muy duras o qué/ es que mirá que nosotras no identificamos la tesis a desarrollar | no tenemos la introducción” (C, turno 19).

En la IP aprendieron que una introducción se puede iniciar con la definición de un concepto:

“entonces lo que queremos es como meter el tema en un concepto de ciencia | el concepto de ciencia que por lo generalmente (xx)” (J, turno 40).

“primero quería dar un concepto de ciencia como para nosotros como para introducir el tema | entonces sería | *la ciencia para* ||” (C, turno 1).

“algo || entonces demos | o sea demos un concepto de la ciencia” (J, turno 6).

Jimena y Claudia intentan definir el concepto de ciencia y para ello acuden a los apuntes de clase donde están los contenidos de la asignatura de HC:

“entonces podemos iniciar así | el tema me parece interesante” (J, turno 12).

“la ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano ya que les brinda tecnología innovación descubriendo esos temas que para nosotros son tan enigmáticos siendo el ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad \ allí le estamos argumentando no sólo que qué es ciencia | sino que porqué para nosotros |” (J, turno 8).

Segunda secuencia: La explicación de las observaciones realizadas al escrito por el profesor.

Esta secuencia se trata de las explicaciones que Jimena y Claudia solicitan al profesor sobre las observaciones realizadas al T1.

• **Análisis interpretativo**

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
1. C: uy profe explíquenos porque no entendimos la letra y esos cositos que significan	C solicita al profesor explicación de las observaciones realizadas al T1. Usa la palabra “cositos” para referirse al subrayado hecho por P al T1.
2. P: que está más o menos redactado	P explica que significan que falta mejorar la redacción.
3. J: todo	Pregunta si es todo el texto el que tiene problemas de redacción.
4. P: observaciones \ ah bueno y los números están asociados acá no / (xxx) qué es la ciencia para ustedes / entonces está asociado con esto <i>la ciencia se ha convertido en una herramienta para manejar el poder económico</i> yyy que esste quede-	P enseña a C y J el T1 corregido y señala la correspondencia entre los números y las 7 observaciones que ha realizado al T1. Lee el T1 donde él ha señalado el número 1.
5. C: quede en m-	C interrumpe el turno para pedir más explicación.
6. P: quede en ya \ ya\ lo que pasa es que yo empecé por ya me acordé ya me acordé miren \ ustedes hacen una relación entre el tiempo y economía o ciencia y poder político ese es más o menos como el planteamiento fuerte que hay allí listo / el asunto para para para decirlo en pocas palabras el asunto es esa idea que ustedes tienen de ciencia existe o la sacaron de la indagación digamos no porque cuestione que la hayan copiado no no estoy diciendo eso	P interrumpe el turno para terminar la explicación.
7. J y C : ah ya	Las estudiantes usan la expresión “ah, ya” para decir que comprendieron la explicación.

<p>8. P: si no que el ensayo debía partir de lo que ustedes observen y de la evidencia que tienen </p> <p>9. J Y C: umm</p> <p>10. P: o sea yo no estoy cuestionando aquí yo no estoy cuestionando aquí el planteamiento que hacen si/ yo lo que estoy cuestionando es de dónde sacaron eso cuando el ensayo debía ser planteamiento pero sustentarlo en el material que se tenía</p> <p>11. J: claro</p> <p>12. P: si / eso es fundamental claro muchos de los cuestionamientos que les hago mejor dicho muchas de las observaciones para que lo reflexionen y lo piensen tienen que ver con eso ustedes aquí hacen un planteamiento sobre ciencia de hecho en toda esta primera parte hay un planteamiento sobre ciencia entonces el asunto es que de dónde la sacaron / y de dónde la sacaron me tienen que decir no mire en el curso lo vimos de esta manera no porque esto es inválido no no es que sea inválido sencillamente cuando se pide un ensayo argumentativo digamos como trabajo final de este curso lo que me interesa es cómo ponen en diálogo lo que ustedes piensan con lo que vimos o sea no me interesa que aquí me den la versión que quiero escuchar pero yo necesito ver las relaciones uju o por lo menos expliquen mire que para este ensayo el concepto de ciencia lo entendimos así de esta manera que difiere de lo que hemos visto que difiere de lo que vimos en el curso por estos y estos inconvenientes</p> <p>13. J : ah</p> <p>14. P: Porque así entonces cuando yo estoy leyendo digo ah bueno listo tan partiendo de otra idea de ciencia pero no desconocen las otras</p> <p>15. J y C : umm ya</p> <p>16. P: saben que existen saben que significan pero están tomando una idea de ciencia en particular para algún propósito y ese propósito pues es el desarrollo del ensayo listo /</p>	<p>P explica de dónde debe partir la redacción del ensayo. Se refiere a los dibujos realizados por los informantes y a los conceptos que estos han dado de ciencia y universo. Con la expresión “umm” aprueban la explicación.</p> <p>Explica que es necesario argumentar las ideas con el material disponible que han recolectado.</p> <p>Aprueba la explicación.</p> <p>El profesor quiere que los estudiantes usen los dibujos y los conceptos de los informantes como evidencia para argumentar las ideas del ensayo. Explica que necesitan argumentar con los contenidos estudiados en el curso de HC en relación con lo que han investigado.</p> <p>Usa la interjección “ah” para afirmar.</p> <p>Continúa con la explicación.</p> <p>Asienten, usan la interjección “umm”.</p> <p>El profesor solicita que argumenten el propósito del ensayo.</p> <p>Asiente. Usa la interjección “uju” como sinónimo de</p>
---	--

<p>17. J: uju</p> <p>18. P: entonces qué es la ciencia para ustedes qué debería ser la ciencia qué es la objetividad para ustedes por qué no se puede lograr objetividad cuando se tiene en cuenta el contexto social / por qué es un poco como la idea que que por lo menos xx científica que tenemos de –</p> <p>19. J: Profe prácticamente empezamos a desarrollar el ensayo de una e.. pasando de las concepciones de universo de la gente </p> <p>20. P: uju pero es muy claro</p> <p>21. J: pero no desa - eso </p> <p>22. P: esa parte de que están partiendo de los conceptos no es muy clara</p> <p>23. J: claro a nosotras se nos olvidó como agregar esas concepciones de la gente ponerlas allí de la gente de las personas que consultamos sino ya nosotras como que ya teníamos ahí y empezamos a desarrollar sin tener en cuenta eso </p> <p>24. P: bueno eso eso falta vayan siguiendo con los numeritos explicar mejor cuáles son los mecanismos que ustedes encuentran en el desarrollo de las tecnologías y desde las cuales la ciencia maneja el poder económico / quienes o que personas están dentro de la ciencia porque es que empiezan a hablar de la ciencia como un ente abstracto no / como cuando uno habla del gobierno pero finalmente quienes componen el gobierno entonces lo mismo acá quienes son los que están</p> <p>25. J: vinculados con la ciencia</p> <p>26. P: vinculados con la ciencia desde la perspectiva que ustedes están planteando si /</p> <p>27. J: quienes son los que se encargan por decir como nosotros lo planteamos quienes se encargan de manipular esa ciencia para fines económicos y políticos </p> <p>28. P: y traten de caracterizar mejorr eso porque si no queda un poco etéreo por qué E.U y Europa son el más claro ejemplo del</p>	<p>que es comprensible lo expresado por el profesor.</p> <p>Conecta el anterior turno con “entonces” explica cómo deben redactar las ideas de acuerdo al concepto de ciencia y objetividad.</p> <p>Usa la apócope “profe” para referirse al profesor. Expresa su inquietud por el desarrollo del ensayo en relación con las concepciones de universo de la gente encuestada.</p> <p>Usa la expresión “uju” para afirmar y el adversativo pero para expresar que sus explicaciones han sido muy claras.</p> <p>Usa el adversativo “pero” para conectar la idea anterior.</p> <p>Usa el demostrativo “esa” para referirse la introducción” y expresa que no es clara.</p> <p>Usa la expresión “claro” con admiración porque ha comprendido la necesidad de relación las concepciones de los informantes con los conceptos que ellas han planteado en el ensayo.</p> <p>Usa el conector “bueno” y reitera el demostrativo “eso” para referirse a la explicación dada por Jimena. Usa el verbo explicar en infinitivo para referirse a la actividad que las estudiantes deben hacer.</p> <p>Establece una relación entre las explicaciones del profesor y lo que ellas deben hacer en el ensayo.</p> <p>Repite el término “vinculados” usado por J para reiterar la explicación.</p> <p>Continúa la explicación del turno de P.</p> <p>Con la conjunción copulativa “y” conecta el turno anterior de J y complementa la explicación.</p>
---	--

<p>control económico social y político a través de la ciencia aquí lo mencionan pero no no profundizan</p> <p>29. C: no profundizamos _</p> <p>30. P: o sea que las cosas que ustedes plantean uno puede decir bueno listo pero es que digamos hay problema xx ustedes plantean algo con lo cual hasta cierto punto yo estoy de acuerdo pero el asunto al hacer la evaluación que es lo que debo hacer necesito saber hasta qué punto ustedes son capaces de tender un puente xx entre las cosas que vimos las cosas que ustedes hicieron con indagación de los trabajos y su planteamiento si ustedes me dejan el ensayo nomás del lado de lo que ustedes estimen y xx no sirve si /</p> <p>31. J y C: uju</p> <p>32. P: porque es como cuando uno se sienta a hablar la universidad como está de mal (...) En este caso lo que me interesa es cómo construir esos argumentos (...) entonces el reto para ustedes es tiene lo que vimos en el curso tienen lo que trabajamos en la indagación tiene los dibujos bueno cómo aprovechan eso para argumentar lo que ustedes están planteando de repente no lo desarrollen todo quiero decir no tomen todo lo que plantearon miren a ver qué es lo que plantearon qué se puede argumentar desde lo que hemos visto eso es lo que me interesa digamos eso es lo que me interesa (...) listo entonces termino de mirar lo otro (...) porque consideran que las teorías de Einstein tuvieron un retraso de más de doscientos años porqué lo plantean de esa forma si /</p> <p>33. J y C: aja</p> <p>34. P: por qué consideran miren plantean muchas cosas pero las dejan planteadas por qué consideran que el objetivo de la ciencia es ayudar a la humanidad cuando más arriba me están diciendo que la ciencia está al servicio del poder económico ustedes de dónde sacan eso y cómo llegan ustedes a esa conclusión además de la clasificación realizada al principio qué otras cosas pueden decir a partir de los dibujos y las ideas de ciencia encontradas en la indagación / listo /</p>	<p>C reitera la afirmación de P acerca de la profundización de la idea de ciencia expuesta en T1.</p> <p>Con el conector aclarativo “o sea” P prosigue la explicación. Solicita que expresen las ideas coherentemente con los contenidos temáticos estudiados en clase. A estos los denomina con la frase “las cosas que vimos”.</p> <p>Usan la interjección “uju” como afirmativo para sentir lo expresado por P.</p> <p>Usa el conector “porque” para continuar la explicación de las observaciones.</p> <p>Usan la interjección “aja” como afirmativo para sentir lo expresado por P.</p> <p>P continúa leyendo mentalmente cada una de las observaciones realizadas al ensayo. Usa el conector “porque” para continuar la explicación de las observaciones explicando.</p>
---	--

<p>35. J y C : uju (Pausa de 8 segundos.)</p>	<p>Usan la interjección “uju” como afirmativo para sentir lo expresado por P. P se retira y J y C continúan leyendo el t1 mentalmente.</p>
---	---

Análisis focalizado de la secuencia

Esta secuencia se desarrolla en 34 turnos. Es una interacción entre Jimena, Claudia y el profesor. Las estudiantes han solicitado al profesor que dé las explicaciones sobre las observaciones realizadas al T1 para ellas comprenderlas, atenderlas e iniciar la redacción del T2.

Los turnos del profesor son más largos que los turnos de las estudiantes. Mientras él tiene una actitud discursiva de explicación, las estudiantes responden con interjección tales como “uju”, “aja”, “umm” y expresiones como “claro” para asentir P y expresar su comprensión a la explicación de P.

P explica que el T2 debe partir del concepto de ciencia y debe estar argumentado con los dibujos y las concepciones de los informantes en relación con los contenidos de la asignatura. De ahí que en esta interacción abunde el uso reiterado de palabras como “ciencia”, “concepto”, “dibujos” “gente”. Y un universo semántico como “plantear”, “argumentar” “desarrollar” referidos a la actividad discursiva y argumentativa que las estudiantes deben tener en cuenta a la hora de componer el T2.

La forma de tratamiento o de cortesía usada tanto por estudiantes como por el profesor es el ustedeo, y las estudiantes usan la apocope “profe” para referirse al profesor.

Tercera secuencia: Composición del primer párrafo de T2.

En esta secuencia Claudia y Jimena planean escribir el primer párrafo del ensayo argumentativo T2.

- ***Análisis interpretativo***

Qué dicen en la interacción	Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto
36. C: el reto retísimo (risas) que planteamos muchas cosas buenas pero ninguna sin desarrollar bien como él quería \	C usa la palabra “reto” seguida del superlativo “retísimo” para referirse a la tarea de escritura de T2. Usa la expresión “como él quería” para referirse al profesor como el destinatario del ensayo T1.
37. J: o sea que nos salimos del contexto / según él /	Usa el explicativo “o sea” para aclarar a C que se han salido del contexto. Y usa “según él” para referirse a la forma en que el profesor ha sido el receptor del ensayo T1.
38. C. uju o sea necesitamos retomar los planteamientos lo que necesitamos retomar es lo que vimos en clase lo que consultamos a las personas y todo eso conectarlo con la idea que nosotros queremos exponerle a él	Asiente con la interjección “uju” y usa el explicativo “o sea” para explicar las necesidades que tienen: retomar los contenidos de la clase en relación con los informantes consultados. Se refiere al profesor como destinatario del ensayo. Usan el pronombre “él”.
39. J: entonces tenemos que quitar muchas de las ideas que están allí muchas por eje..mplo (pausa de 5) pues si prácticamente volverlo a hacer	Usa “entonces” para conectar el anterior turno. Expresan que deben quitar muchas ideas. Reitera el uso del adverbio de cantidad “muchas” para referirse a las ideas que eliminarán.
40. C: pues si entonces colocá ahí XX porque si no entonces qué hacemos	Usa el “pues” como conector de continuidad y el si afirmativo para reafirmar las actividades de escritura que realizarán.
41. J: bueno (tos) (alejan la grabadora) dale dale a ver	Las expresiones “bueno “y” , “a ver” están usadas en un universo semántico de llamado de atención para iniciar el proceso de escritura. Las estudiantes retiran la grabadora.
42. C: umm bueno (en voz muy baja) <i>la ciencia para nosotros</i> / bueno veamos hagamos como un orden (voz muy baja) entonces escribamos lo que XX pero pero lo que no sé es cómo escribir lo del concepto lo que hemos visto en clase lo que tenemos y cómo hacemos para reunir todo eso	C escribe la línea 1: 1. La ciencia para nosotros Propone un plan de escritura y expresa que no sabe cómo escribir el concepto de ciencia solicitado por P
43. J: uju mirá es que mi idea decir que <i>la ciencia se haya influenciada en el concepto de universo en el imaginario de universo como ha influenciado en otras cosas si / para que la ciencia ha desviado sus propósitos e influenciar a la gente para fines económicos</i> listo	Usa el voseo como forma de tratamiento y el verbo “mirar”, “mirá” en este uso para llamar la atención de su interlocutora. Expresa el concepto de ciencia que han de escribir. Compone la frase oralmente pero no la escribe. Usa la palabra “listo” como sinónimo “de acuerdo” para preguntar a C si está de acuerdo con lo expresado.
44. C: listo <i>para fines económicos</i> y tenemos que decir cuáles son las personas que están involucradas para que esos fines económicos se relacionen con el capitalismo	Usa la palabra “listo” como sinónimo “de acuerdo” para responder a J. completa la idea que han de escribir.
45. J: listo pero también hay que ver que. que.. xxx qué entendemos por ciencia y dejar planteada la tesis	Usa la palabra “listo” como sinónimo “de acuerdo”. Las estudiantes alejan más la grabadora, con lo cual

<p>46. C: cómo se ha visto en el transcurso del curso /</p> <p>47. J: cómo se ha visto en el transcurso de la clase (voz muy baja xxx) (...) escribamos el concepto de ciencia y allí van fluyendo las ideas</p> <p>48. C: umm <i>para nosotros el concepto de ciencia-</i></p> <p>49. J: no – profe</p> <p>(Llaman al profesor pero este no las mira ni acude a ellas porque está con otro grupo)</p> <p>50. J: no no escribás para nosotros</p> <p>51. C: no <i>la ciencia</i></p> <p>52. J: <i>la ciencia es una herramienta.. que ayuda al proceso</i></p> <p>53. C: a ver veamos </p> <p>54. P: el texto lo pueden entregar el lunes</p> <p>55. J: bueno ay bueno ya estoy más tranquila</p> <p>56. C: pero trabajamos hasta las cinco y media (pausa de 5). hola no si se retrasó por doscientos años sino que nosotros no explicamos</p> <p>57. J: NO ESO NO eso lo quitamos</p> <p>58. C: xx</p> <p>59. J. pero no que estaba preocupada por</p> <p>60. C: esa de Estados Unidos y Europa por que estaban involucrados</p> <p>61. J. si esas esa </p> <p>62. C: más que todo en la parte económica para decir (...)</p> <p>63. J: no sabemos cómo conectar todo eso porque es que nosotros empezamos</p>	<p>se la audición resulta difícil.</p> <p>Pregunta si el concepto de ciencia y la tesis van de acuerdo con los contenidos de la signatura.</p> <p>J responde reiterando la frase de C: “como se ha visto en el transcurso de la clase”. Propone escribir el concepto de ciencia.</p> <p>Usa la interjección “um” para asentir. Inicia el proceso de redacción. Compone la frase oralmente, no la escriben.</p> <p>J interrumpe el turno de J con una negación “no” y llama al profesor. Usa la apócope “profe”.</p> <p>Usa el voseo como forma de tratamiento “escribás”. Expresa su desacuerdo con el pronombre plural “nosotros”.</p> <p>Inicia la composición de la línea 1: 1. La ciencia.</p> <p>J completa la redacción: línea 1: 1. <i>la ciencia es una herramienta.. que ayuda al proceso</i></p> <p>El profesor habla con otros grupos explica que ahora solo discutan las ideas que escribirán, pero que el texto lo pueden entregar el lunes. J: usa la expresión “ay” y reitera “bueno” para expresar su tranquilidad ya que no habrá presión en el tiempo de entrega del T2.</p> <p>Usa el adversativo “pero” para proponerle a J que aunque el profesor amplió el plazo de entrega del T2, ellas aprovecharán el tiempo hasta finalizar la hora de clase que es la 5 y30.</p> <p>Señala en el T1 una falta de argumentación. En voz muy alta, J expresa que esa idea hay que quitarla cuando escriban el T2.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Usa el adversativo “pero” para expresar la preocupación por las ideas planteadas Expresa que la idea sobre Estados Unidos y Europa hay que escribirlas para argumentar, usa el término “involucradas”.</p> <p>Asiente.</p> <p>Continúa con la idea expresada en el turno anterior.</p>
---	--

<p>diciendo que no eran objetivos los dibujos porque pudimos ver que aun hay cierta tendencia a a a por ejemplo a -</p> <p>(Llega el profesor)</p>	<p>Expresa su preocupación por la coherencia entre las ideas planteadas y los argumentos.</p> <p>Llega el profesor que minutos atrás había sido llamado por las estudiantes.</p>
---	--

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

Esta secuencia se trata del debate de las ideas que tienen Jimena y Claudia para iniciar el T2. Las estudiantes expresan su interés por tener en cuenta las recomendaciones del profesor de la asignatura:

“o sea que nos salimos del contexto / según él /” (J, turno 37).

Las estudiantes también se esfuerzan por la coherencia textual, plantean y proponen las ideas que escribirán y cómo las conectarán entre sí:

“uju | o sea | necesitamos retomar los planteamientos | lo que necesitamos retomar es lo que vimos en clase | lo que consultamos a las personas y todo eso conectarlo con la idea que nosotros queremos exponerle a él” (C, turno 38).

Para escribir, proponen hacer un plan de escritura, lo que C denomina un orden:

“umm bueno (en voz muy baja) *la ciencia para nosotros* / bueno | veamos | hagamos como un orden entonces escribamos lo que XX pero | pero | lo que no sé es cómo escribir lo del concepto | lo que hemos visto en clase | lo que tenemos y cómo hacemos para reunir todo eso |” (C, turno 42).

Cuarta secuencia: Explicación del profesor sobre la redacción del T2. En esta secuencia las estudiantes solicitan la explicación del profesor sobre el proceso de redacción del T2.

- ***Análisis interpretativo.***

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
64. P: otra vez otra vez cuénteme	Reitera la frase “otra vez” ya que él ya había dado a las estudiantes una explicación de las observaciones realizadas al T1.
65. J: es que las concepciones de universo que tiene la gente la ciencia ha tratado de cambiar esas concepciones –	Explica su preocupación por las concepciones de universo y ciencia y cómo han cambiado.

<p>66. P: allí esa era la palabrita que estaba buscando la ciencia ha tratado de cambiar qué evidencia tienen ustedes por qué creen ustedes que la ciencia trata de cambiar allí hay dos situaciones digamos primera situación las personas tienen unas ideas y la ciencia trata de cambiarlas si / entonces habría que ver cuáles eran las ideas iniciales que las personas tenían y cómo esas ideas cambiaron por el tiempo dónde podríamos ver eso </p> <p>67. J: en la. a lo largo de la historia \ de la ciencia eso fue lo que quisimos decir y ...</p> <p>68. P: a pero a partir del curso \</p> <p>69. J: y también de y también ya en nuestro punto de vista ya como en lo económico y lo político se ha encargado también de-</p> <p>70. C: pero eso es actualmente o sea que actualmente la ciencia está influenciada por el poder económico digamos pero esto tampoco esto no se ha visto ahora esto a lo largo de la historia también se ha visto por ejemplo la ciencia como la iglesia ha influido en la ciencia para ella obtener un beneficio por ejemplo con las concepciones de Ptolomeo que las defendieron a como dio lugar significando un retraso en la ciencia y todo ese tipo de cosas y como dice Jimena cómo la economía y lo político se han encargado como de corromper la ciencia para cambiarle la concepción a la gente de lo que es universo para ellos y y cómo quitar esa esa cuestión a la gente de ver más allá de lo (xx) quitarle su identidad si me entiende / como quitarle esa idea e.. e.. cómo lo explico</p> <p>71. J: por ejemplo el sistema solar de una y eso también es por el sistema educativo influenciado por el poder económico </p> <p>72. P: a mí lo que me llama la atención es qué es lo que las lleva a ustedes a considerar como la idea más perversa de la ciencia</p> <p>73. J y C (risas)</p> <p>74. P: y no a considerar otros elementos</p> <p>75. J: le estamos dando mucho palo (risas)</p>	<p>Interrumpe el turno. Usa el adverbio de lugar “allí” para señalar y enfatizar el problema planteado por las estudiantes. Explica la necesidad de argumentar las ideas expuestas.</p> <p>Excusa sus faltas de argumentación en el T1. Usa la expresión “eso fue lo que quisimos decir”</p> <p>Interroga a las estudiantes sobre los contenidos del curso y la relación argumentativa del T1. Reitera “y también” para conectar la idea expresada en el anterior turno.</p> <p>C argumenta las ideas plasmadas en el T1.</p> <p>Usa la expresión “por ejemplo” para referirse a uno de los contenidos del curso.</p> <p>El profesor llama la atención y solicita mayor información sobre la idea que las estudiantes plantean de ciencia.</p> <p>Risas de las estudiantes.</p> <p>Usa la conjunción copulativa “y” para conectar la explicación del anterior turno. Usa la frase hecha “dar palo” que significa que se</p>
---	---

<p>76. P: este punto me llama mucho la atención bueno vamos a hacer lo siguiente les voy - dejen el escrito el lunes con la secretaria de pedagogía</p>	<p>están mirando los factores negativos de un concepto o una situación. Este discurso es emitido con risa.</p> <p>Expresa que le llama la atención esta forma de ver la ciencia.</p> <p>Expresa en este mismo turno que amplía el plazo para la entre del trabajo de escritura.</p>
---	---

- **Análisis focalizado de la secuencia**

Esta secuencia se trata de la interacción que sostiene el profesor de la asignatura con las estudiantes Claudia y Jimena, quienes por segunda vez solicitan su presencia para que acuda a explicar las observaciones:

“otra vez | otra vez | cuénteme” (P, turo 65).

En esta secuencia ellas se interesan por conocer la opinión del profesor sobre la relación directa entre la concepción de universo y la de ciencia. Las palabras “cambiar” y “ciencia” se usan de manera reiterada en esta secuencia. Las estudiantes expresan que la ciencia ha tratado de cambiar las concepciones de universo de la gente. Este es su planteamiento central o tesis y la exponen oralmente al profesor para saber su opinión:

“es que las concepciones de universo que tiene la gente | la ciencia ha tratado de cambiar esas concepciones –” (J, turno 66).

Quinta secuencia: La planeación y debate de la argumentación.

Esta secuencia se trata de la planeación de la escritura del ensayo argumentativo. Es una secuencia de cierre debido a que el profesor de la asignatura ha aplazado la fecha de entrega del ensayo, las estudiantes deciden planear lo que escribirán en sus casas y dan por terminada la actividad de escritura.

- **Análisis interpretativo**

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
<p>77. J: (xx) que la ciencia no tiene la verdad absoluta (xx) la concepción de universo ha ido cambiando si me entendés /</p>	<p>J expresa su idea sobre la ciencia y universo. Pregunta a C si entiende. Usa la expresión verbal del voseo como forma de tratamiento “entendés”.</p>
<p>78. C: si porque antes se decía que el sol estaba en el centro ahora no ya no bueno por diferentes aspectos </p>	<p>Afirma y conecta la explicación del turno anterior con el explicativo “porque”.</p>

<p>(xx)</p> <p>79. J: Es que mirá podemos dar ese concepto globalizante y que nosotros podemos sacar una conclusión de los dibujos si me entendés o sea unir esos conceptos y todo lo que está como similar y ya como dar un concepto de ciencia de lo que y ese concepto cómo está relacionado a través de la historia y cómo se ha modificado ese concepto y cómo se ha modificado y si está relacionado o no tiene nada que ver o si hicieron mucho o no o si está muy relacionado con lo que decía Copérnico, con lo que decía Einstein si me entendés / relacionar eso con lo que hemos visto y ya al final escribir lo que hemos hecho</p> <p>80. C: todo el ensayo (risas)</p> <p>81. J: bueno pues por lo menos ya</p> <p>82. I: qué tal /</p> <p>83. J: ya solucionamos</p> <p><i>Fin de la grabación.</i></p>	<p>Texto incomprensible.</p> <p>Usa el voseo como forma de tratamiento, se evidencia en el uso de los verbos “mirá”, “entendés”. Propone cómo podrían escribir la conclusión en relación con los dibujos y los conceptos de los informantes. Planea cómo desarrollar los argumentos en el ensayo.</p> <p>Expresa que ya quedó planteado cómo será el proceso de argumentación del ensayo. Se levantan del escritorio y se disponen a salir.</p> <p>Usa el conector “bueno” para indicar que ha concluido.</p> <p>Se acerca la investigadora y pregunta cómo van. J expresa que ya solucionaron la redacción del ensayo. Se termina la grabación porque los estudiantes se retiran.</p>
---	--

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

En esta secuencia las estudiantes plantean cómo podrían escribir el T2 y lo que pueden hacer con la información que tienen hasta el momento. Usan reiteradamente el verbo poder:

“Es que mirá podemos dar ese concepto globalizante | y que nosotros podemos sacar una conclusión de los dibujos |” (J, turno 80).

La relación es simétrica, usan el voseo como forma de tratamiento, forma muy propia de la región caucana (Colombia).

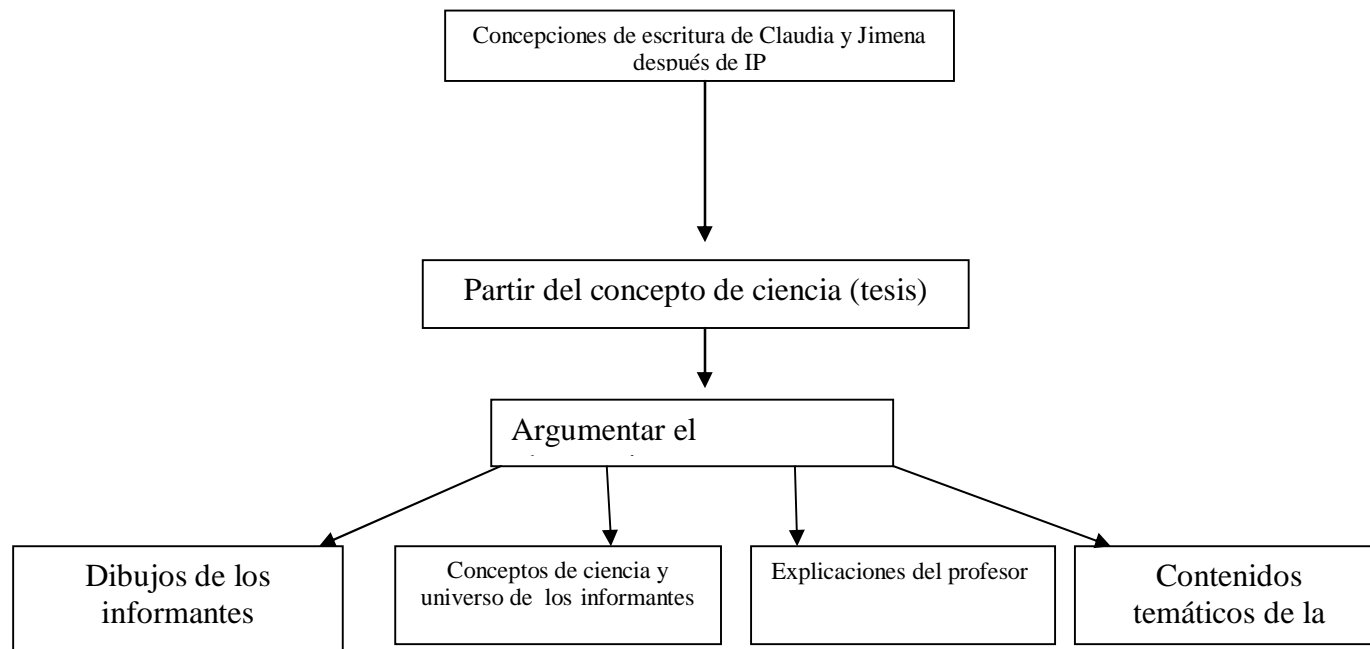
Con esta secuencia se finaliza la interacción, el profesor amplió el plazo de entrega del escrito, y las estudiantes lo escribirán en sus casas, alcanzaron a redactar dos líneas del primer párrafo y a planear cómo escribirán el ensayo y cuáles serán los argumentos que escribirán:

“relacionar eso con lo que hemos visto y ya al final escribir lo que hemos hecho” (J, turno 80).

“todo el ensayo (risas)” (C, turno 81).

Mapa conceptual

Este mapa conceptual nos permite representar gráficamente las concepciones de escritura que emergen del análisis interpretativo de la interacción.



Síntesis

Después de realizar el análisis de las secuencias que componen la interacción entre Jimena y Claudia, vemos que emergen unas categorías que nos permiten interpretar las concepciones de escritura que tienen las estudiantes después de la IP. Las concepciones las podemos sintetizar así:

- 1) Escribir un ensayo es plantear una tesis partiendo del concepto del cual se va a tratar en este caso, las estudiantes partirán del concepto de ciencia ya que el ensayo es sobre ciencia y universo:

“(xx) qué entendemos por ciencia y dejar planteada la tesis” (J, turno 45).

- 2) Escribir un ensayo argumentativo es argumentar la tesis planteada teniendo en cuenta la información de los informantes consultados y los apuntes de los contenidos temáticos estudiados en la clase:

“Es que mirá podemos dar ese concepto globalizante | y que nosotros podemos sacar una conclusión de los dibujos | si me entendés | o sea | unir esos conceptos y todo lo que está como similar y ya | como dar un concepto de ciencia de lo que y ese concepto cómo está relacionado a través de la historia y cómo se ha modificado ese concepto y cómo se ha modificado y si está relacionado o no tiene nada que ver o si hicieron mucho o no | o si está muy relacionado con lo que decía Copérnico, con lo que decía Einstein | si me entendés / relacionar eso con lo que hemos visto y ya al final escribir lo que hemos hecho” (J, turno 80).

6.3.2 Interacción de Vicky y Dalia mientras escriben el T2 después de la IP.

En esta interacción las estudiantes revisan y reescriben el ensayo atendiendo a las observaciones realizadas por el profesor y a los contenidos enseñados en la IP. La interacción completa consta de 341 turnos.

Esta interacción se analiza con los mismos criterios que se analizaron las anteriores. Para analizar esta secuencia primero realizamos un análisis interpretativo. Este análisis se representa una casilla denominada “*Qué dicen en la interacción*”, allí se transcriben literalmente de la grabación, cada uno de los turnos que componen la secuencia de interacción numerados en el orden de emisión y una segunda casilla denominada “*Cómo lo dicen y lo escriben en el texto*”.

El texto que escriben las estudiantes mientras interactúan está en letra cursiva y señalado con el número de las líneas originales del texto entregado por las estudiantes a la investigadora para el análisis. También está en letra cursiva las líneas del texto que leen las estudiantes.

Realizamos luego el análisis focalizado de la secuencia para finalmente hacer una síntesis y un mapa conceptual que representa gráficamente las concepciones que tienen las estudiantes de escritura mientras interactúan y cómo se visualizan estas concepciones en la forma de plasmar el segundo escrito. Todo ello nos conduce finalmente a un análisis comparativo entre los textos antes y después de IP.

Primera secuencia: la revisión del ensayo: En esta secuencia las estudiantes revisan el T1 y deciden qué cambios realizarán.

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
1. D: <i>el conocimiento se modifica / esperate esto si está bien no / así existan verdades absolutas el conocimiento puede llegar a transformar a medida que el hombre o la mujer se eduquen apropien conocimientos y por ende estén en la capacidad de confrontar debatir o creer en algo \</i> escribilo igual	Dicta a V el título. Lee el párrafo 1 del T2. Uso el imperativo “escribilo” en la forma del “voseo” para solicitarle a V que escriba.
2. V: uju (pausa 20 segundos mientras escribe)	Acepta, usa la interjección “uju” como sinónimo de sí. Escribe: <i>1.así existan verdades absolutas, el conocimiento puede llegar</i> <i>2. a transformar a medida que el hombre o la mujer</i> <i>3.se eduquen, apropien conocimientos y por ende estén</i> <i>4. en la capacidad de confrontar, debatir o creer en algo.</i>
3. D: mirá que aquí le ha hecho chulito será que esto está muy bien entonces / mirá que aquí le ha hecho chulito chulito chulito o sea no le ha hecho chulito ni al ni a la conclusión ni a estos dos párrafos esperate	Solicita a V que miré el T1. Se detiene, revisa y señala las observaciones realizadas al T1 por el profesor. Chulito es una viñeta de aprobación de la siguiente forma: ✓ “chulito”
4. V: pues tenemos que preguntarle a él antes de organizar ahí	Usa el pronombre “él” para referirse al profesor. Expresa a D que soliciten ayuda al profesor.
5. D: entonces miremos como lo organizamos aquí	Usa el conector de continuidad “entonces” y solicita revisar el T1 para organizar el T2.
6. V: ujú	Aprueba. Usa la interjección “uju” como sinónimo de sí. Señala otro párrafo.
7. D: mirá que aquí hay otro párrafo	Texto incomprensible.

<p>8. V: xx</p> <p>9. D: mirá que en este sí no en este deberíamos de dejarlo así pero tum aquí en medio de este meterle esto porque mirá <i>de igual manera encontramos que las personas menores de diez años conciben el universo ya de una forma en la que pueden ver más allá del planeta tierra es decir otros planetas sistemas solar galaxias en conclusión tienen una visión más amplia de universo</i> \ yo creo que a esto se debe a cómo pueden ver los niños más allá de la tierra (se refiere a la observación uno realizada por el profesor al T1) debido a que tal </p> <p>10. V: umm</p> <p>11. D: si / así que aquí tenemos que sustentar porque porque estamos diciendo esto</p> <p>12. V: lo que vimos ahorita de.. de esto de involucrar o sea esto / que ayude a sustentar específicamente</p> <p>13. D: por eso \ aquí podemos decir <i>debido a. que.. la educación que ellos han recibido es más actualizada más-</i></p> <p>14. V: <i>para su información tiene más acceso a los medios de información de publicación</i> y cosas así eh.. y de ahí hay otras preguntas /</p> <p>15. D: pues aquí digamos tum aquí sustentamos lo que estamos hablando y entonces quedaría más larga y.. y.. otra (lee la segunda observación del profesor) <i>cómo creen que aquí entonces lo de las diferencias que encontramos</i> ta ta ta entonces aquí podemos decir <i>de esta forma digamos o nosotros como estudiantes del área de xx planteamos que la mejor forma de cambiar esta concepción de universo o sea la mejor forma </i></p> <p>16. V: <i>de ir modificando</i> eso es como.-</p> <p>17. D: digamos como de de volver como más real las situaciones o sea como si que.. porque nosotros decimos que son muchos problemas de la visión que tiene la gente es debido a la escuela o sea que no están bien formados </p> <p>18. V: <i>muchos muchos de los problemas</i></p>	<p>Revisa el párrafo y propone ideas para la redacción. Argumenta su propuesta, señala y lee el párrafo con la observación realizada por el profesor. “cómo pueden ver los niños más allá de la tierra” se refiere a la observación uno realizada por el profesor al T1.</p> <p>“umm” es una interjección que significa que ha comprendido la propuesta realizada por su interlocutor. Pregunta a V si está de acuerdo y expresa la necesidad de argumentar las ideas plasmadas en el texto. Está de acuerdo y señala el párrafo en mención.</p> <p>Usa la frase “por eso” que significa que está en total acuerdo. Señala el párrafo y organiza la información oralmente.</p> <p>Propone otra idea para argumentar y complementar la idea propuesta por D. Pregunta a D si hay más observaciones del profesor.</p> <p>Planea cómo corregir el escrito. Usa el adverbio de lugar “aquí” cada vez que señala el párrafo con las observaciones del profesor. Resume la lectura con la expresión “ta,ta,ta”. Construye una frase verbalmente para escribirla.</p> <p>Complementa la frase propuesta por D.</p> <p>Propone argumentar la idea y explica la idea escrita en el T1.</p> <p>Propone una idea, pero no la escribe.</p>
--	--

<p><i>podrían ir cambiando y ..</i></p> <p>19. D: escribamos</p> <p>20. V: si los docentes igual si se actualizan</p> <p>21. D: cogerlos como que al trabajar en eso o sea que no entre esa formación de antes es que mucho antes entraban los profesores por rosca es decir porque no había más entonces que para este caso para comenzar a cambiar la visión que las personas tienen de ciencia los colegios tienen que empezar a coger personas preparadas como para para ejercer su cargo y no que no acepten personas digámoslo por salario entre comillas que entre gente bien preparada y al igual todas las personas que estén adentro que se les hablar constantemente a ver que tanto a ver que tanto se les está porque muchos profesores no yo fui bueno como hasta que entré si me entendés / pero cuando ya estoy ejerciendo mi labor entonces como ya tiene un grado entonces u...</p> <p>22. V: xx</p> <p>23. D: uju entonces eso digamos que <i>la educación deberían de irse/ o los rectores</i> o algo no sé igual en general nacional deberían como de ir evaluando a los profesores a ver qué están actualizando como para que actúen entonces allí ya a la muela pues porque los que no sirven eh.. (risas)</p> <p>24. V : como dice el refrán el que no sirve se va eh (risas)</p> <p>(Pausa 18 segundos).</p> <p>25. D: ay escribí la conclusión porque luego nosotros nos olvidamos o sea que supuestamente para nosotros <i>no depende de .. / no dependería ni de la. edad ni el sexo. ni la ocupación</i> no ocupación no \ y ocupación donde está / <i>ni edad</i> digamos <i>la concepción que una persona tenga de universo las concepciones que una persona pueda tener de universo que dependen 1 dependen del grado de conocimiento que pueden tener y como le llegue la información 1 o sea la forma como le llegue la información como le llegue la información \ \ \ \ y el acceso que estas personas tengan</i> digamos a la información no /</p>	<p>Solicita que escriban las ideas que han ido proponiendo. Argumenta la idea, pero no escribe.</p> <p>Da su opinión sobre la manera cómo se han seleccionado los profesores para trabajar en el magisterio de la región. Usa la expresión “por rosca” que significa que tienen conexión con gente de poder y del gobierno.</p> <p>Texto incomprendible.</p> <p>Está de acuerdo y organiza la frase de acuerdo con la opinión expresada en el turno 21. Da otras opiniones personales en relación con la forma en que los profesores son evaluados. Texto emitido con risa.</p> <p>Hace alusión a un refrán popular para ejemplificar la opinión que ha expresado D. Texto emitido con risa. Pausa 18 segundos, mientras tanto V lee mentalmente el párrafo dos. Usa la interjección “ay” en forma exclamativa para manifestar su preocupación por el olvido de las ideas que no se escriben. Solicita a V escribir la conclusión y organiza las ideas para la composición oral de la conclusión.</p>
---	---

26. V: de xx	Texto incomprensible.
27. D: digamos también como <i>del interés a la información</i> porque hay personas como que no les interesa o sea la disposición que cada persona tenga para informarse o para algo xx eh (risas)	Usa el verbo “decir” en primera persona del plural para expresar su idea. Texto incomprensible y emitido con risa.
28. V: no. XX y ahora /	Texto incomprensible.
29. D: ay no entonces que hacemos /	Usa la interjección “ay” en forma exclamativa para manifestar su preocupación. Pregunta que harán, se refiere a la escritura.
30. V: no es que para mí las observaciones xx	Texto incomprensible.
31. D: no pero mira que entonces acá son chulito chulito pero mirá que porque son así y preciso las que más llevábamos bien y yo no sé si esta es que está mal \ qué hacemos / (bromea) teniendo en cuenta e.. (risa)	Solicita a V que miré el T1. Señala las observaciones realizadas al T1 por el profesor. Chulito es una viñeta de aprobación: ✓ “chulito” Texto emitido con risa.
32. D y V: profe	Llaman al profesor.
33. D: <i>así existan verdades absolutas</i> coma	D lee. V relee.
34. V: <i>así existan /</i>	
35. D: <i>así existan / verdades absolutas el conocimiento puede llegar a transformarse a medida</i> no es que mirá eso depende como del ritmo que uno lea oiste / porque a veces uno se desubica \ <i>el conocimiento puede llegar a transformarse a medida que el hombre o la mujer se eduquen \ xx el conocimiento puede llegar a transformarse –</i>	D lee todo el primer párrafo del T1. Se detiene en la línea 2 y expresa que la comprensión del texto depende del rito de lectura y prosigue con la lectura: <i>1.así existan verdades absolutas, el conocimiento puede llegar</i> <i>2. a transformar a medida que el hombre o la mujer</i> <i>3.se eduquen,</i> Interrumpe el turno y lee la puntuación
36. V: <i>coma</i>	
37. D: <i>coma \ el conocimiento puede llegar a transformarse</i> como para que tenga como ritmo ahí mira que	Lee la puntuación y relee parte del primer párrafo del T1. Se detiene en la línea 2 y repite que la comprensión del texto depende del rito de lectura.
38. V: <i>a medida que</i>	Lee.
39. D: al ritmo	Repite que la comprensión del texto depende del rito de lectura.
40. V: estamos como ventarrón y <i>así digan verdades absolutas</i>	Lee rápido y usa la comparación explícita entre el ritmo de lectura y el viento, usa la expresión “ventarrón”. Relee parte del primer párrafo del T1. Escribe en un folio en blanco: <i>1.así existan verdades absolutas,</i>
41. D: <i>el conocimiento puede llagar a</i>	Dicta.

<p><i>transformarse a medida que el hombre o la mujer se eduquen</i></p> <p>42. Profesor: en esta hora es mejor que discutan que van a escribir y que rescriban el texto con más calma en sus casas </p> <p>43. V: hola de una vez corrijamos y entregamos <i>el hombre o la mujer se educan /</i></p> <p>44. D: ujú coma apropien conocimiento y por ende estén en la capacidad de confrontar (pausa de 10seg.) de confrontar debatir o creer en algo \ coma </p> <p>45. V: (en voz muy baja y mientras escribe) de debatir o creer en algo.</p> <p>46. D: coma debatir o creerr en algo (pausa de 5seg.) ahora si abajo eso si no porque ahí no hay nada que co- mirá que para mí ahí tiene concordancia-</p> <p>47. V: <i>con base</i></p> <p>48. D: (lee) <i>con base en el</i></p> <p>49. V: al</p> <p>50. D: a si si él mismo nos corrigió</p> <p>51. D y V: (leen) <i>con base al estudio realizado en la unidad temática historia de las ciencias dirigida por el profesor H</i></p> <p>52. D: <i>que consistió en entrevistar a cuatro personas dos de ellas mayor de cuarenta años y las otras dos y las otras dos aquí nos comimos mira y las otras dos</i></p> <p>53. D y V: (leen) <i>menores de diez años</i></p> <p>54. D: (lee) <i>quienes hicieron un dibujo que representaban la idea que tenían de universo además de un breve escrito en el que explicaban que entendían por ciencia esto es importante</i></p> <p>55. V: y eso está bien si eso está bien (escribe) <i>con base </i></p> <p>56. D: <i>con base al estudio realizado en la</i></p>	<p>El profesor interrumpe para decir que en esta hora es mejor que discutan el tema que van a escribir y que rescriban el texto con más calma en sus casas.</p> <p>V expresa que es mejor corregir y escribir en el aula de clase, en este sentido usa la expresión “de una vez”. Escribe la frase de la línea 2 y 3. 2. <i>que el hombre o la mujer</i> 3.<i>se eduquen,</i></p> <p>Acepta y dicta.</p> <p>Escribe: 3.<i>se eduquen, apropien conocimientos y por ende estén</i> 4. <i>en la capacidad de confrontar, debatir o creer en algo</i></p> <p>Termina el dictado y propone escribir en el párrafo siguiente y explica las razones.</p> <p>Inicia el párrafo dos del T2.Escribe: 5. <i>con base</i> Lee.</p> <p>Dicta la contracción “al”.</p> <p>Acepta la corrección de la contracción “al” realizada por el profesor al T1. Leen.</p> <p>D continúa con la lectura. Expresa que hay palabras faltantes, para ello usa la expresión “nos comimos”.</p> <p>Leen juntas.</p> <p>Lee y expresa que esa idea leída es importante.</p> <p>Reivindica que el párrafo leído está bien escrito.</p> <p>Lee.</p>
--	--

<p><i>unidad temática</i></p> <p>57. V: si lo dejamos para el jueves es otra preocupación más y –</p> <p>58. D: (dicta a V) <i>al estudio realizado en la unidad temática temática y en mayúscula historia de las ciencias coma dirigida por el profesor H.</i></p> <p>59. V: <i>dirigida por el profesor</i></p> <p>60. D: U punto y coma <i>que consistió </i></p> <p>61. V: <i>consistió.</i> </p> <p>62. D: <i>que consistió // en entrevistar a cuatro personas</i> (pausa de 5seg.) a cuatro personas coma dos de ellas mayores mirá dos de ellas mayores de cuarenta años (risas) si era dos de ellas mayores </p> <p>63. V: ujú</p> <p>64. D: ay que errores de ortografía (risas)</p> <p>65. V: es que escribimos <i>cuatro y dos de ellas</i></p> <p>66. D: ajá <i>dos de ellas mayores / de cuarenta años</i> (risas) y las otras <i>menores</i> uy no </p> <p>67. V: y las otras <i>cuarenta menos</i> (hace broma)</p> <p>68. D: y las otras <i>dos</i> y aquí si le corregimos y las otras <i>dos menores</i> bueno // y las otras <i>dos menores de diez años</i> </p> <p>69. V: <i>menores de diez años </i></p> <p>70. D: ujú <i>menores de diez años</i> xx a ya / <i>menores de diez años</i> coma <i>quienes hicieron un dibujo // un dibujo que representaban la idea / no esperate quienes hicieron un dibujo</i> </p> <p>71. V: <i>representando /</i></p> <p>72. D: si <i>representando</i> suena mejor</p> <p>73. V: <i>quienes hicieron un dibujo /</i></p> <p>74. D: <i>representando</i> tenemos que contar las palabras (risas)</p>	<p>Expresa que el escrito deben escribirlo en el momento porque sería una preocupación más si lo dejan para el día que el profesor ha propuesto. Dicta. Interrumpe la frase para indicarle a V que escriba con mayúscula el nombre de la asignatura. 5. <i>con base al estudio realizado en la unidad temática historia</i> 6. <i>de las ciencias, dirigida por el profesor H</i> Pronuncia en voz alta y escribe.</p> <p>Indica la puntuación y dicta la frase.</p> <p>Escribe: 6. <i>de las ciencias, dirigida por el profesor H; que</i> 7.<i>consistió</i> Dicta la frase e indica la puntuación. Discurso emitido con risa.</p> <p>Acepta y escribe: 7.<i>consistió en entrevistar a cuatro personas, dos de ellas mayores</i> 8. <i>de cuarenta años</i></p> <p>Se queja por los errores de ortografía, usa la expresión “ay”. Discurso emitido con risa.</p> <p>Explica el error en el T1.</p> <p>Acepta. Dicta. Discurso emitido con risa. Se entera que está dictando mal.</p> <p>Discurso emitido con risa.</p> <p>Dicta y corrige el error del T1.</p> <p>Repite la frase mientras la escribe. 8. <i>de cuarenta años, y las otras dos menores de diez años,</i> Dicta: 8. <i>de cuarenta años, y las otras dos menores de diez años,</i> 9.<i>quienes hicieron un dibujo</i></p> <p>Propone cambiar el verbo por la forma de gerundio” representando” Acepta.</p> <p>Escribe.</p> <p>Dicta. Discurso emitido con risa.</p> <p>Escribe. 9.<i>quienes hicieron un dibujo representando</i></p>
--	--

75. V: <i>representando</i>	
76. D: <i>la idea que tenían de universo / la idea que poseían / no-</i>	Dicta y propone cambiar el verbo “tenían por poseían”
77. V: <i>noo</i> \	No acepta de manera enfática con un no pronunciado fuertemente.
78. D: <i>si suena bonito /</i>	Argumenta.
79. V: <i>noo (risas) la idea que tenían de universo (risas) </i>	No acepta. Discurso emitido con risa. Continúa escribiendo. <i>9. quienes hicieron un dibujo representando la idea que tenían</i> <i>10. de universo</i>
80. D: <i>que tenían de / universo \ \ coma ay no además de un breve / además de un breve no sera /</i>	Dicta.
81. V: <i>además de</i>	Repite la frase.
82. D: <i>además de / además de un breve o además de breve / además de breve / no suena mejor / esperate quienes hicieron un dibujo que representaban la idea que tenían de universo / no además / no esperate </i>	Organiza la información, repite la idea, desiste de un fragmento de ella.
83. V: <i>quienes hicieron un dibujo representando la idea que tenían de universo / de universo / además de un breve escrito</i>	Organiza la información y concreta la frase.
84. D: <i>además / además un breve / además un breve escri </i>	Escribe: <i>9. quienes hicieron un dibujo representando la idea que tenían</i> <i>10. de universo, además un breve escrito</i>
85. V: <i>breve/ además un breve escrito</i>	Repite la frase.
86. D: <i>(canta) los niños</i>	Canta. Discurso emitido en forma de canción.
87. V: <i>además de un breve escrito en el que explicaron / en el que explicaron \ en el que explicaron</i>	Organiza la información y concreta la frase. <i>10. de universo, además un breve escrito en el que explicaron</i>
88. D: <i>en el que explicaron \</i>	Escribe.
89. V: <i>ujú que entendieron / qué entendían / qué entendían por universo </i>	Repite la idea a fin de organizar la frase.
90. D: <i>a no esperate qué entendían por ciencia /</i>	No acepta y propone “ciencia” concreta la frase. Escribe: <i>11. qué entendían por ciencia</i>
91. V: <i>qué entendían por ciencia</i>	Repite la frase.
92. D: <i>si qué entendían por ciencia cómo lo entendían para realizar este trabajo / tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes</i>	Acepta y usa el recurso retórico de formular la pregunta para construir la frase con la respuesta.
	Acepta la respuesta y la organización de la frase.

93. V: ahí si xx <i>para realizar laboriosamente</i> (risas)	Discurso emitido con risa.
94. D: <i>para realizar exitosamente este trabajo</i> eh	Escribe: 11. <i>para realizar exitosamente este trabajo</i>
95. V: uh si (en voz muy baja) <i>para presentar</i>	Acepta, pero propone otra palabra.
96. D: <i>exitosa ssii exitosamente porque igual</i> era un éxito ehh (risas)	Reivindica el adverbio de modo <i>exitosamente</i> y explica las razones. Discurso emitido con risa.
97. V: xx (risas) no es para reírse ya / xx (risas) <i>para realizarr</i>	Discurso emitido con risa.
98. D: sii	Acepta
99. V: <i>acertadamente</i>	Propone otro adverbio.
100.D: no \ a mí me suena bonito exitosamente porque suena como que uuf quedó bien hecho o sea para alabarnos nosotras mismas eh / quien nos alaba eh (risas)	No acepta. Reivindica el adverbio de modo <i>exitosamente</i> y explica nuevamente otras razones. Discurso emitido con risa.
101.V: y <i>acertado</i> /	Propone otro adjetivo: <i>acertado</i> . Esta propuesta la hace usando el recurso retórico de la pregunta.
102.D: <i>acertadamente</i> / nooo a mí me suena exitosamente (risas) <i>tuvimos en cuenta qué / ciertos aspectos</i> /	No acepta. Usa no de manera acentuada. Reivindica el adverbio de modo <i>exitosamente</i> en un discurso emitido con risa y continúa copiando el texto: 11. <i>exitosamente</i> 12. <i>tuvimos en cuenta ciertos aspectos</i>
103.V: <i>este trabajo</i> /	Repite la frase. En forma interrogativa llama la atención que D ha omitido la frase “ <i>este trabajo</i> ”
104.D: ujú <i>tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes como lo fueron</i>	Acepta. Escribe: 11. <i>exitosamente este trabajo</i> 12. <i>tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes como lo fueron</i> Repite la frase.
105.V: <i>ciertos ass-</i>	Repite la frase.
106.D: <i>como lo fueron</i> / / /	Repite la frase.
107.V: <i>como lo fueron</i> /	Repite la frase. Escribe la puntuación.
108.D: <i>que fueron</i> dos puntos coma	Repite la frase.
109.V: coma	

Análisis focalizado de la secuencia

Esta secuencia se trata de la revisión de las observaciones realizadas por el profesor al T1. Las estudiantes leen, revisan el texto y deciden qué partes quedarán iguales y qué

partes modificarán. De ahí que la actividad más relevante de esta secuencia sea la lectura:

“el conocimiento se modifica / ||| esperate | esto si está bien no / así existan verdades absolutas el conocimiento puede llegar a transformar a medida que el hombre o la mujer se eduquen apropien conocimientos y por ende estén en la capacidad de confrontar debatir o creer en algo \ escribilo igual” (D, turno 1).

El universo semántico de esta secuencia está basado en los verbos que hacen alusión a la actividad de revisión tales como “mira”. La palabra chulito hace referencia a una viñeta de aprobación que normalmente los profesores en Colombia escriben frente a los contenidos temáticos, párrafos, frases que no presentan problema:

“mirá que aquí le ha hecho chulito | será que esto está muy bien entonces / mirá que aquí le ha hecho chulito | chulito | chulito | o sea no le ha hecho chulito ni al | ni a la conclusión | ni a estos dos párrafos | esperate | ||” (D, turno3).

En esta secuencia otra actividad que se evidencia en el análisis discursivo es la de sustentar las ideas que han quedado sin fundamento:

“si / así que aquí tenemos que sustentar porque | porque estamos diciendo esto” (D, turno 11).

La risa es una marca discursiva predominante en toda la secuencia cuando proponen las ideas, las escriben y la concretan, también cuando una de las interlocutoras disiente de la propuesta de la otra:

“V: ahí si xx para realizar laboriosamente | (risa)

D: para realizar exitosamente este trabajo eh (risa)

V: uh si (en voz muy baja) para presentar |

D: exitosa ssii exitosamente porque igual era un éxito ehh (risa)

V: xx (risas) ||| no es para reirse ya / xx (risas) | para realizarr |” (Turnos del 93 al 97).

Segunda secuencia: la reescritura del párrafo tres del ensayo argumentativo.

En esta secuencia discursiva Vicky y Dalia revisan y reescriben el párrafo tres teniendo en cuenta las observaciones del profesor y los aprendizajes de la IP. El párrafo tres del T1 se convierte en párrafo dos en el T2.

- ***Análisis interpretativo***

<i>Qué dicen en la interacción</i>	<i>Cómo lo dicen y cómo lo escriben en el texto</i>
110.D: uju coma <i>la ocupación / nivel educativo</i> uju punto a ver qué mas \ ya \ (lee el tercer párrafo) <i>del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados y las experiencias adquiridas / por e-</i>	Cierra la secuencia anterior escribiendo el punto al párrafo y abre esta nueva secuencia con el uso del “a ver” como un llamado de atención. Lee el inicio del párrafo tres del T1: <i>16.del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar</i> <i>17. que son bases fundamentales del conocimiento, los es</i> <i>18. tudios realizados y las experiencias adquiridas y por el</i>
111. V: coma	Solicita escribir la coma.
112.D: <i>adqui / adquiridas por el ser noo</i>	Revisa la lectura y no está de acuerdo con la redacción.
113.D y V: <i>y las experiencia adquiridas por el ser humano</i>	Leen al mismo tiempo la línea 15 y 16.
114.D: <i>a lo / a lo largo de las diferenntes etapas de su vida / porque a pesar</i>	Lee despacio la línea 17.
115.V: xx (no se escucha porque D no le da el turno)	Hablan al mismo tiempo y es incomprensible.
116.D: <i>del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados y las experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida \ ahí está completa no /</i>	Continúa con la lectura del párrafo tres del texto uno e interroga si la idea está completa (lee texto uno) líneas 16, 17, 18 y 19 del T1.
117.V: hagámosle a esto	Vicky propone que juntas corrijan el párrafo.
118.D: <i>del estudio mencionado (pausa 7seg.) pudimos comprobar (pausa 5seg.)</i>	Dalia dicta a Vicky la frase, transcriben las cuatro líneas del T1 iguales en el T2.
119.V: anteriormente	Vicky dicta a Dalia el adverbio de modo “anteriormente”. Dalia escribe la frase.
120.D: <i>anteriormente pudimos comprobar / (pausa de 5seg.)</i>	Usa el adverbio de lugar “aquí” para referirse al párrafo y señala que falta una palabra. Revisan el texto.
121.V: aquí falta una palabra (pausa de 7seg.) si /	Dalia escribe la frase.
122.D: <i>anteriormente pudimos comprobar</i>	Ratifica con la conjunción “uju” el uso del adverbio “anteriormente”.
123.V: ujú anteriormente	Escribe la frase y la concreta. Usa el verbo “voltear” para referirse a la sintaxis de la frase.
124.D: <i>pudimos comprobar / que son bases fundamentales del conocimiento</i> (pausa de 6seg.) yo creo que deberíamos voltear luego las experiencias adquiridas y los estudios realizados por el ser humano	Asiente. Organiza la sintaxis y agrega los “dos puntos” a la frase. Usa la forma de pregunta para consultar a la compañera si está de acuerdo con la puntuación. Cambia la sintaxis del T1 en el T2 y cambia la enumeración de las líneas y el párrafo 3 se convierte en párrafo dos ya que unen el primero con el segundo párrafo.
125.V: si	

<p>126.D: las experiencias adquiridas del conocimiento dos puntos \ pues no será así /</p> <p>127.V: pues si \</p> <p>128.D: entonces </p> <p>129.V y D: <i>las experiencias adquiridas</i></p> <p>130.D: <i>y los estudios / estudios realizados / por el ser humano / por el ser / por el ser humano a lo largo de las ex / experiencias adquiridas / por el ser humano</i></p> <p>131.V: a ver <i>experiencias adquiridas / los estudios realizados por el ser humano</i></p> <p>132.D: <i>por el ser humano a lo largo de las diferentes / esperate / por el ser humano</i> </p> <p>133.V: <i>a través de las noo es que / a lo largo / a lo largo de</i></p> <p>134.D: <i>de las diferentes etapas de su vida / el ser humano a lo largo de / de de su vida</i></p> <p>135.V: <i>de su vida y las diferentes etapas</i></p> <p>136.D: <i>a lo largo de su vida si porque eso de diferentes etapas queda como muy se sobreentiende que al decir vida quiere decir que la vida tiene muchas etapas o sea no tiene necesidad de decir más porque no hay necesidad de contar palabras </i></p> <p>137.V: ah vamos a contar palabras todavía /</p> <p>138.D: no digo acá porque necesitábamos que eso se viera largísimo supuestamente (en voz muy baja) era como una presión ahí</p> <p>139.V: <i>por el ser humano</i> </p> <p>140.D: <i>a lo largo de su vida</i> (pausa 4 seg.)</p> <p>141.V: <i>adquiridas por los estudios realizados / realizados a lo largo de su vida</i> </p> <p>142.D: <i>de toda su vida/ de toda su vida/ mirá que aquí dice –</i></p> <p>143.V: esperate que faltó algo <i>experiencias adquiridas y/ los estudios realizados por el ser</i></p>	<p><i>14.del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que</i> <i>15.son bases fundamentales del conocimiento: las experiencias</i> <i>16.adquiridas y los estudios realizados por el ser humano</i> <i>17.a lo largo de su vida.</i></p> <p>Asiente.</p> <p>Usa el conector “entonces” para referirse que espera a que continúen con la revisión.</p> <p>Leen al unísono.</p> <p>Dalia continúa con la lectura, repite palabras a fin de verificar si hay que cambiar o no la escritura.</p> <p>Vicky relee la frase para asegurarse que la redacción es correcta.</p> <p>Relee la frase. Usa “esperate” como sinónimo de “detente que estoy revisando”.</p> <p>Lee la frase y alarga las vocales mientras revisa la escritura. Está en desacuerdo.</p> <p>Dalia, relee y propone cambiar la sintaxis.</p> <p>Dalia propone otra forma de la construcción de la frase y justifica la sintaxis que propone porque no tienen ahora que contar las palabras, así que la frase no depende de la cantidad y el sentido, sólo depende del sentido. El profesor solicitó mil palabras, no hacen caso a esta solicitud y piensan en el destinatario que es el público.</p> <p>Vicky afirma con la pregunta.</p> <p>Dalia repite el argumento y usa el adverbio de lugar “acá” para referirse al texto uno.</p> <p>Vicky continúa con la redacción.</p> <p>Dalia concreta la frase.</p> <p>Repite la frase y la concreta.</p> <p>Propone “de toda” repite la frase. Usa el verbo “mirar” en la forma imperativa del voseo “mirá” para llamar la atención sobre la redacción.</p> <p>Usa el imperativo “esperate” para llamar la atención sobre un término que ha faltado. Revisa y relee el texto</p>
---	---

<p><i>humano</i> / como estamos sacando del otro (se refiere al T1)</p> <p>144.D: ah (pausa de 5seg.) mirá que dice porque <i>a pesar de la edad una persona de cincuenta y / a lo largo de su vida porque</i> ese porque quedó tum ahí metido como dentro dee </p> <p>145.V: <i>porque el ser huma</i> </p> <p>146.D: <i>porque a pesar de la edad una persona</i> (pausa de 10seg., ruido externo del curso) por el ser humano hay que trabajar hasta las cinco y media no /</p> <p>147.V: <i>por el ser humano</i> es que ni escribe por <i>ell serr humann-</i></p> <p>148.D: no por el ser humano no es</p> <p>149.V: <i>por el ser humano a lo largo de su vida</i> esperate a lo largo de su vida <i>porque a pesar de la edad /</i></p> <p>150.D: noo\ <i>adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida</i></p> <p>151.V: esperate (lee rápido) <i>a lo largo de su vida / porque / y no está bien /</i></p> <p>152.D: <i>a lo largo de su vida porque a pesar de su edad</i> no porque mirá que aquí hay un concepto y acá hay otro y entonces quito porque</p> <p>153.V: por qué </p> <p>154.D: o sea nosotros aquí estamos sustentando una cosa muy diferente de lo que decía acá arriba mirá vé aquí dice digamos ta ta ta anteriormente <i>los estudios realizados y las experiencias realizadas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida porque a pesar de la edad</i> o sea</p> <p>155.V: ahí pasamos de una explicación a otra</p> <p>156.D: aja otra cosa entonces aquí termina con otra idea\ si me entendés / <i>los estudios realizados y experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida / de esta forma encontramos que a pesar de</i></p> <p>157.V: <i>etapas de la vida a lo largo de su vida</i></p> <p>158.D: ajá <i>de esta forma</i></p> <p>159.V: <i>de esta forma a lo largo de su vida</i> </p>	<p>uno, no acepta más cambios, sólo la sintaxis y los dos puntos.</p> <p>Usa la interjección “ah” porque ha revisado la frase y se ha dado cuenta que han escrito una palabra fuera de lugar. Revisan y reescriben las líneas 17 y 18 17. <i>a lo largo de su vida. Porque a pesar</i> 18. <i>de la edad una persona de cincuenta y dos años, todavía</i></p> <p>Relee.</p> <p>Relee la frase y la escribe. Pregunta por la hora concedida para hacer el trabajo de escritura.</p> <p>Vicky asiente con la cabeza, continua escribiendo, hace un comentario del bolígrafo que no escribe.</p> <p>Llama la atención sobre el sujeto que compone la frase “el ser humano”.</p> <p>Vicky relee y termina la frase con tono interrogativo.</p> <p>Dalia disiente y relee la frase.</p> <p>Vicky relee e interroga por qué no está bien.</p> <p>Dalia argumenta que no hay coherencia entre los conceptos.</p> <p>Vicky pregunta la razón para quitar los conceptos.</p> <p>Dalia aclara los argumentos, usa el conector “o sea” y busca la coherencia entre un párrafo y otro del texto.</p> <p>Vicky acepta los argumentos sobre la incoherencia entre una explicación y otra. Asiente con la interjección “aja”. Con la expresión “<i>otra cosa</i>” que significa que ha encontrado otro error, lee y explica.</p> <p>Asiente y lee en voz baja la frase.</p> <p>Asiente con “aja” y lee parte de la frase.</p> <p>Suprime el conector “porque” de la frase que consideran incoherente y escribe “de esta forma”.</p>
--	--

<p>160.D: por ahí si de esta forma encontramos que a pesar que una persona o sea de esta forma </p> <p>161.V: si /</p> <p>162.D: de esta manera encontramos que una persona a pesar de la edad noo</p> <p>163.V: no</p> <p>164.D: a lo largo</p> <p>165.V: xx</p> <p>166.D: a lo largo de su vida</p> <p>167.V: de esa for – de esta manera</p> <p>168.D: si de esta manera podemos afirmar que una persona de cincuenta y y</p> <p>169.V: dos años –</p> <p>170.D: no\ ya afirmar porque lo que sigue no le coincide de esta manera decimos que unn </p> <p>171.V: que a pesar de-</p> <p>172.D: que a pesar de la edad </p> <p>173.V y D: una persona de cincuenta</p> <p>174.V: y dos años</p> <p>175.D: aja de esta manera de esta manera de esta manera decimos que a pesar de la edad ay no que a pesar de que a pesar que a pesar de la edad (pausa 5seg.) una persona de cincuenta y dos años una persona de cincuenta y dos años coma todavía concibe el universo todavía concibe el universo como como todo lo que existe en la natura como todo todo lo que existe en la naturaleza todavía concibe el universo como como todo lo que existe en la naturaleza (pausa de 5seg.) como todo lo que existe en la naturaleza todo lo que existe en la naturaleza entonces yo creo que entre paréntesis todo lo que puede tocar </p> <p>176.V: eso no lo ponemos (le señala un fragmento del T1)</p> <p>177.D: (lee el fragmento) todas las / no \ es decir como todo lo que puede tocar algo así es decir todo lo que puede tocar </p>	<p>Usa la frase “por ahí sí” que significa que está completamente de acuerdo.</p> <p>Duda.</p> <p>Propone escribir el conector “de esta manera”. Discuten si en la línea 17 del T2 escriben el conector explicativo “de esta forma” o “de esta manera”.</p> <p>Disiente.</p> <p>Llaman al profesor y acuerdan entregar el escrito a las 5 y 30 de la tarde porque hasta esa hora está abierta la sala de estudio.</p> <p>Repite el inicio de la frase que corrigen.</p> <p>Texto incomprendible.</p> <p>Repite la frase.</p> <p>Vicky se autocorrigie.</p> <p>Asiente y repite la frase, concreta la frase.</p> <p>Continúa con la información de la frase.</p> <p>Dalia disiente y propone argumentar mediante una afirmación porque encuentra inconsistencia en la frase.</p> <p>Rehace la frase.</p> <p>Corta el turno de Dalia y rehace la frase.</p> <p>Ambas dicen la información.</p> <p>Vicky escribe.</p> <p>Asiente con “aja” repite el inicio de la frase, concreta la frase mientras Vicky la escribe de la línea 17 a la 20.</p> <p>17. a lo largo de su vida. De esta manera decimos que a pesar</p> <p>18. de la edad una persona de cincuenta y dos años, todavía</p> <p>19. concibe el universo como todo lo que existe en la naturaleza,</p> <p>20. (todo lo que puede tocar)</p> <p>Revisa el texto uno.</p> <p>Lee el fragmento de T1 para revisarlo.</p>
--	---

<p>178.V: <i>es decir</i> coma / <i>todo</i> / <i>lo</i> / <i>quee-</i></p> <p>179.D: <i>puede tocar</i> </p> <p>180.V: <i>tocar</i></p> <p>181.D: eso así entre comillas no / <i>es decir</i> no si no <i>todo lo que puede tocar</i></p> <p>182.V: <i>todo lo que puede tocar</i></p> <p>183.Dy V: (hablan la tiempo) xx</p> <p>184.D: <i>ver las estrellas y las estrellas si</i> ya xx</p> <p>185.V: no si por eso entonces la naturaleza todo lo que puede tocar eso es un xx</p> <p>186.D: si porque aquí mirá después dice <i>dentro de ella</i> / <i>nada por fuera del planeta tierra</i> por eso te decía como un inciso como entre comillas como</p> <p>187.V: no \ puede ir entre paréntesis-</p> <p>188.D: entre comillas no \ o si / no entre paréntesis</p> <p>189.V: si (lee) <i>la naturaleza</i> entonces no podría ir-</p> <p>190.D: entonces –</p> <p>191.V. xx-</p> <p>192.D: por eso xx (hablan al tiempo,) <i>todo lo que pueden tocar</i></p> <p>193.V: xx ir y yo seguí escribiendo (risas) chistoso</p> <p>194.D: no (risas) pues si</p> <p>195.V: xx (hablan al tiempo)</p> <p>196.D: <i>es decir</i> todo lo que puede tocar </p> <p>197.V: xx-</p> <p>198.D: no puede decir todo lo que puede tocar / <i>lo puede tocar</i> / <i>todo lo que está dentro de ella y nada por fuera del planeta tierra</i> había podido decir <i>todo lo que puede tocar</i> / <i>todo lo que está dentro de ella</i> / <i>y nada por fuera del planeta tierra</i> a ver es que –</p> <p>199.V: <i>nada por fuera del planeta tierra y nada por fuera de ella</i> no podemos decir esto y al final decir xx</p>	<p>Escribe.</p> <p>Dicta.</p> <p>Escribe.</p> <p>Propone que sea entre comillas.</p> <p>Repite la frase que escribe.</p> <p>Hablan al unísono, texto incomprensible.</p> <p>Propone otra frase.</p> <p>Acepta y propone agregar más argumentos a la frase.</p> <p>Acepta. Explica el argumento y explica el uso de las comillas.</p> <p>Disiente y propone el paréntesis.</p> <p>Acepta la propuesta por medio de una afirmación y una pregunta, se ha dado cuenta que ha confundido comillas con paréntesis.</p> <p>Lee y propone el lugar que debe ocupar.</p> <p>Inicia un turno.</p> <p>Interrumpe el turno.</p> <p>Interrumpe el turno. Intenta argumentar. Hablan al unísono. Propone una redacción.</p> <p>Hacen broma de la situación de escritura.</p> <p>Se ríen.</p> <p>Hablan al unísono.</p> <p>Intenta explicar con el conector explicativo “<i>es decir</i>”.</p> <p>Texto incomprensible.</p> <p>Disiente y propone una nueva redacción para el párrafo, lee mientras organiza la redacción.</p> <p>Interrumpe el turno, lee la frase mientras organiza la redacción.</p> <p>Acepta, pregunta sobre la composición de la frase para</p>
--	---

<p>200.D: si dentro si como fue que lo dijimos / <i>es decir todo lo que puede</i></p> <p>201.V: es decir xx <i>es decir</i> (pausa 20sg)</p> <p>202.D: bueno <i>todo lo que puede tocar</i> <i>como todo lo que qué</i> / </p> <p>203.V: <i>es decir</i> / <i>es decir todo lo que-</i></p> <p>204.D: ah es decir </p> <p>205.V: <i>es decir</i> / <i>es decir</i> </p> <p>206.D: <i>es decir dentro de ella</i> qué / y <i>nada por fuera</i> / <i>es decir</i></p> <p>207.V: <i>es decir dentro/ dentro de la tierra</i> y</p> <p>208.D: es que supuestamente esto no lo íbamos a quitar <i>es decir-</i></p> <p>209.V: no si-</p> <p>210.D: <i>todo lo que se puede tocar</i> coma <i>lo que está dentro y nada por fuera de ella</i> algo así ah yo no sé me enrredé toda-</p> <p>211.V: ah estamos hablando de la naturaleza</p> <p>212.D: o ahí qué / qué es lo que ibas a colocar ahí</p> <p>213.V: nada nada <i>concibe el planeta tierra</i></p> <p>214.D: ah <i>concibe el universo</i></p> <p>215.V: <i>tierra</i> adelante si me entendés /</p> <p>216.D: ah no no yo estaba hablando de la naturaleza <i>es concibe el universo como todo lo que existe en la naturaleza</i> <i>como todo lo que existe en la naturaleza dentro de eella</i> no esperate no esperate ah sí es decir yo pensé que iba a decir como acá dice <i>todo lo que exista en la naturaleza dentro de ella y nada por fuera del planeta tierra</i> o sea queda como raro</p> <p>217.V: no no porque es que estamos hablando de la naturaleza</p> <p>218.D: ujú</p> <p>219.V: porque todos aquí tiene diversas opiniones-</p> <p>220.D: por eso pero es que mirá que hemos planteado-</p>	<p>proceder a escribir.</p> <p>Revisa el texto y escribe.</p> <p>Acepta. Reflexiona y pregunta sobre la frase “<i>todo lo que</i>”.</p> <p>Repite.</p> <p>Recuerda, usa la interjección “ah”.</p> <p>Lee.</p> <p>Lee y cuestiona la redacción.</p> <p>Revisa la frase.</p> <p>Usa “supuestamente” para llamar la atención sobre la frase que habían decidido borrarla y aun la conservan.</p> <p>Interrumpe el turno.</p> <p>Interrumpe el turno, propone la redacción de la frase, pero expresa que está confundida.</p> <p>Vicky aclara que están hablando del concepto de Naturaleza.</p> <p>Pregunta por la redacción que había pensado escribir.</p> <p>Repite “nada” como sinónimo de no para expresar que no iba a escribir nada. Continúa con la lectura.</p> <p>Propone redactar la concepción de universo.</p> <p>Repite la palabra del turno 231 para conectar la idea y expresa que más adelante hablaran de universo, pregunta si comprende la información.</p> <p>Aclara la información y la argumentación. Expresa que ella no estaba hablando de la naturaleza, sino de la concepción de universo. Lee la línea 19: <i>19. concibe el universo como todo lo que existe en la naturaleza, dentro de ella y nada por fuera del planeta tierra</i></p> <p>Disiente y explica que están escribiendo sobre el concepto de naturaleza.</p> <p>Acepta la explicación.</p> <p>Continúa argumentando por qué escribe sobre universo.</p> <p>Está en desacuerdo. Interrumpe el turno.</p> <p>Interrumpe el turno y argumenta.</p>
---	---

<p>221.V: la tierra como la veía la niña la tierra-</p> <p>222.D: uncu <i>dentro de ella y nada por fuera</i> (Lee) <i>del planeta tierra- ujú por eso no pues como te digo es la segunda la que la tenemos mala es decir que todo lo que podamos tocar podamos tocar –</i></p> <p>223.V: por lo regular el es decir tiene que estar conectado con lo que sigue</p> <p>224.D: pero que era lo que te iba a decir / pero no no porque mirá que está mal ahí \ porque mirá que el es decir el es decir que-</p> <p>225.V: el es decir tiene que estar delante</p> <p>226.D: obvio \ delante porque está está</p> <p>227.V: préstame el corrector que te estoy diciendo (risas)</p> <p>228.D uuu mirá perdoná naturaleza esta esta es la aclaración de naturaleza </p> <p>229.V: el es decir entonces queda como aparte /</p> <p>230.D: exacto</p> <p>231.V: xx risas si no que queda este espacio oíste/ </p> <p>232.D: <i>pues todo lo que puede tocar</i> aquí ahora si es decir ahora si queda como más especializado (voz muy baja) es decir</p> <p>233.V: un borrador </p> <p>234.D: <i>es decir</i> qué pasa dejen trabajar no entiendo</p> <p>235.V: <i>es decir</i> /</p> <p>236.D: <i>todo lo que está dentro de ella</i> </p> <p>237.V: <i>es decir</i> /</p> <p>238.D: <i>todo lo que está dentro de ella y nada por fuera no</i> (risas)</p> <p>239.V. <i>es decir todo lo que está dentro del planeta tierra nada por fuera de ella \</i></p> <p>240.D: ya es decir </p>	<p>Usa la interjección “<i>uncut</i>” en el sentido de desacuerdo. Lee y explica cómo corregir el error.</p> <p>V interrumpe el turno y habla de la función de un argumento que tiene que estar conectado con la frase siguiente y de la función cohesiva del “es decir”.</p> <p>Discuten sobre el lugar que debe ocupar y la función gramatical del conector “es decir”.</p> <p>Explica que “es decir” tiene que estar delante.</p> <p>Afirma el lugar gramatical que debe el conector.</p> <p>Le solicita el borrador. Se refiere al líquido blanco que borra las palabras escritas en el papel. Se ríen.</p> <p>Usa la interjección “uuu” y “mirá” para llamar la atención de su compañera y enseñar el párrafo donde está la aclaración del concepto de naturaleza.</p> <p>Concreta con el tono interrogativo el lugar que debe ocupar el “es decir” en la frase.</p> <p>Dalia responde afirmativamente.</p> <p>Hacen broma referida al número de palabras.</p> <p>Concreta el uso del “es decir”.</p> <p>Solicita una goma de borrar.</p> <p>D llama la atención a un compañero porque hay mucho ruido.</p> <p>V dicta la frase para que escriba Dalia el conector de la línea 20: 20. (...) <i>es decir, todo lo que está</i> 21. <i>dentro de ella</i></p> <p>Repite verbalmente el conector y escribe.</p> <p>Repite la frase e intenta concretarla. Escribe. Discurso con risa.</p> <p>V dicta la frase completa 20. (...) <i>es decir todo lo que está</i> 21. <i>dentro del planeta tierra nada por fuera de ella</i></p> <p>Repite la frase.</p>
---	--

<p>241.V: <i>es decir todo lo que está-</i></p> <p>242.D: (risas) otra vez allí / (risas)</p> <p>243.V: (risas) estábamos revisando estos escritos pues xx (risas)</p> <p>244.D: es decir es decir qué sigue / (risas) como tengo es decir o sea (risas) cómo se diría no alegue tanto</p> <p>245.V: es decir </p> <p>246.D: seguí diciendo (risas) no mentira es decir todo dentro del (risas)</p> <p>247.V: noo </p> <p>248.D y V: todo lo que está dentro del planeta tierra nada por fuera de ella \</p> <p>249.D. de él de él porque estamos hablando del planeta el (risas) no estamos hablando en francés (risas)</p> <p>250.V: era la planeté xx es decir toda la </p> <p>251.D: todo lo que está dentro dentro del planeta planeta tierra o sea y nada por fuera y nada por fuera de él punto ah no punto y coma creo debido a que no tuvo una formación educativa completa a que no tuvo una formación educativa completa (pausa 7) y la poca que tuvo la poca que tuvo yo creo fue precaria eso no lo planteamos o si /</p> <p>252.V: no</p> <p>253.D: no <i>el planeta tierra</i> / / <i>planeta tierra</i> / o sea / <i>y nada por fuera</i> / <i>y nada por fuera de él</i> /</p> <p>254.V: ah sabes que podemos hacer ahí / que ella ve las cosas como Aristóteles o como los griegos si me entendés / porque si lo tenemos xx pero no hicimos la comparación allá arriba (pausa 7)</p> <p>255.D: ajá no yo creo que mira que acá si lo hemos escrito precario porque no tuvo una formación educativa completa y la que tuvo fue precaria y la poca que tuvo (risas) si le damos y la poca que tuvo fue desafortunadamente </p> <p>256.V: qué infortunadamente no se dice/ infortunada /</p> <p>257. D: ahí si estoy infortunada me va a tocar que <i>fue infortunadamente precaria</i> no es / <i>infortunadamente precaria punto</i> \</p>	<p>Se ríen. Dalia pregunta por “es decir” que lo han escrito repetido. Discurso con risa. Se refiere al texto en borrador.</p> <p>D repite el conector “es decir” para bromear.</p> <p>Repite el conector para escribirlo en el texto.</p> <p>Hace broma y dicta mal.</p> <p>Le llama la atención, usa el negativo “no”.</p> <p>Dicen la frase al mismo tiempo.</p> <p>Repara el pronombre y argumenta. Hacen broma. Escribe él y cambia ella: 20.(...) <i>es decir, todo lo que está</i> 21. <i>dentro del planeta tierra y nada por fuera de él</i></p> <p>Bromean con acento francés.</p> <p>Lee el párrafo, repara y reescribe. Concreta las líneas 20, 21, 22 y 23: 20. <i>(todo lo que puede tocar) es decir, todo lo que está</i> 21. <i>dentro del planeta tierra y nada por fuera de él; debido a</i> 22. <i>que no tuvo una formación educativa completa y la poca</i> 23. <i>que tuvo fue precaria</i></p> <p>No acepta.</p> <p>No acepta el pronombre “él” de la frase 21 y lee.</p> <p>Busca una solución en la redacción y detecta un nuevo error en la argumentación.</p> <p>No acepta la redacción, explica, señala el párrafo y el uso del adjetivo “precario”.</p> <p>Corrige el adverbio “desafortunadamente”.</p> <p>Acepta, hace broma con el adverbio “infortunadamente”, escribe la frase.</p> <p>(Vicky y dalia hablan de otro tema por 22 segundos)</p>
---	--

<p>258.V: condiciones precarias</p> <p>259.D: qué /</p> <p>260.V: <i>infortunadamente</i></p> <p>261.D: <i>precaria / ya </i></p> <p>262.V: <i>y la poca comunicación fue infortunadamente precaria</i></p> <p>263.D: <i>punto y coma contrario a esto contrario a esto coma vemos que a una persona de cuarenta y ocho años </i></p> <p>264.V: ay no mencionamos a Aristóteles</p> <p>265.D: ay no mirá porque yo pasé acá no será /</p> <p>266.V: ah bueno</p> <p>267.D: ah pero eso es de ciencia no /</p> <p>268.V: umm</p> <p>269.D: <i>ah pero igual él no nos dijo nada o sea las observaciones no contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años tiene una concepción tiene una concepción más compleja tiene una concepción más compleja y también más actualizada </i></p> <p>270.V: <i>tiene.. un..a concepción</i></p> <p>271.D: <i>una concepción más compleja y más actualizada y más actualizada de universo coma muy cercana a la visión que tenía Einstein </i></p> <p>272.V: más</p> <p>273.D: <i>coma de universo ah no muy cercana muy cercana coma muy cercana a la visión que tenía Einstein</i></p> <p>274.V: a la visión que tenía Einstein</p> <p>275.D: entonces <i>debido</i> mirá que aquí no le hemos conect-puesto si vé / <i>de igual manera encontramos que las personas</i> si ves / ahí tum nos saltamos esto ahí ahí si sería porque porque para que no nos quede otra vez debido porque </p>	<p>para acordar una cita, no se registra en la transcripción). (Vuelve al tema de la escritura) continúa con la escritura de la frase.</p> <p>Pregunta por la palabra que dicta.</p> <p>Contesta y escribe.</p> <p>Concreta la idea.</p> <p>Escribe y concreta la frase, la lee en voz baja. Concreta la línea 22 y 23: <i>22. que no tuvo una formación educativa completa y la poca</i> <i>23. que tuvo fue infortunadamente precaria</i></p> <p>Lee nombrando la puntuación escrita <i>23. (...); contrario a esto,</i> <i>24. vemos que una persona de cuarenta y ocho años</i></p> <p>Recuerda que no mencionaron la concepción de Aristóteles como argumento. Usa la exclamación “ay”.</p> <p>Usa la exclamación “ay” y explica porque lo hizo.</p> <p>Acepta.</p> <p>Usa la interjección “ah” y la conjunción adversativa “pero” para indicar que no es de allí que pertenece el argumento a ciencia.</p> <p>Acepta la explicación sobre el lugar que debe ocupar el argumento de ciencia. Se refiere al profesor con pronombre “él”. Continúa leyendo y 321 ata321321o a Vicky. Redactan Las líneas 23, 24 y25: <i>23. (...). contrario a esto,</i> <i>24. vemos que una persona de cuarenta y ocho años tiene una</i> <i>25. concepción más compleja y más actualizada (...)</i></p> <p>Repite la frase oralmente.</p> <p>Dalia retoma el dictado de la frase 25 y concreta la línea 26: <i>25. concepción más compleja y más actualizada de universo, muy</i> <i>26. cercana a la visión que tenía Einstein,</i> Repite.</p> <p>Dicta el final de la frase 25 y la frase 26 incluyendo la puntuación.</p> <p>Escribe la frase 26, repite.</p> <p>D hace una observación en la redacción. Expresa que falta un conector. Compara la reescritura con el borrador y con el texto uno. Regresa a la línea 21, lee y repara.</p>
---	--

<p>porque porque esa perso- no porque</p> <p>276.V: porque no estaba a delante /</p> <p>277.D: no adelante no yo creo que deberíamos de ponerlo acá y quitarlo de aquí</p> <p>278.V: eso es lo que dice aquí 279.D: o aquí escribamos como un breve abrebocas eh (risas)</p> <p>280.V: <i>porque tuvo su formación más completa</i></p> <p>281.D: <i>porque.. su formación académica fue mucho más completa</i> </p> <p>282.V: entonces ahí </p> <p>283.D: luego le pasamos a explicar por qué <i>porque. Su formación académica fue mucho más completa. / y de calidad \ \ \ / punto y coma porque xx / de igual manera encontramos que / de igual manera encontramos que en las personas menores de diez años \ \ \ /</i></p> <p>284.V: <i>encontramos</i> </p> <p>285.D: <i>encontramos que / en las personas menores de diez años \ \ \ / que en / mirá ese que en quitáselo que en las personas porque dice que conciben el universo</i></p> <p>286.V: <i>porque las personas menores de diez años / conciben el universo / ya de una forma</i> </p> <p>287.D. no esperate <i>conciben el universo</i></p> <p>288.V: <i>conciben el universo de una forma en la que –</i></p> <p>289.D: no esperate \ de forma no ahí está mal esperate 290.V: <i>en el universo / conciben el universo</i></p> <p>291.D: ahí como <i>de forma tal que pueden ver más allá del planeta tierra</i> o algo así no /</p> <p>292.V: aquí tenemos que corregir universo /</p> <p>293.D: no porque eso ya lo hicimos debido a ..</p> <p>294.V: <i>como pueden ver / los niños más allá-</i></p> <p>295.D: por eso porque aquí vamos a escribir así </p>	<p>Interroga sobre el conector “porque”.</p> <p>Responde de manera negativa y expresa que deben incluir el conector “porque” en el párrafo siguiente.</p> <p>Vicky no acepta.</p> <p>Propone pasar el conector a otra frase como un conector de inicio. Se ríen.</p> <p>Finalmente escriben el “porque” como conector en la frase 26: 26.(...) <i>porque su formación</i> 27. <i>académica fue mucho más completa</i></p> <p>Propone ampliar la argumentación con el adjetivo “académica”.</p> <p>No acepta y propone que sea en otro párrafo. Usa el adverbio “ahí”.</p> <p>Concreta la frase de las líneas 26, 27 y 28: 26. <i>porque su formación</i> 27. <i>académica fue más completa y de calidad; de igual manera</i> 28. <i>encontramos que las personas menores de diez años</i></p> <p>Acepta la frase propuesta y continua escribiendo.</p> <p>Dicta las líneas 28 y repara la preposición “en” de “que en”: 28. <i>encontramos que las personas menores de diez años</i> 29. <i>conciben el universo</i></p> <p>Repite la frase de la línea 28.</p> <p>Corrige y propone otra redacción.</p> <p>Repite la frase 29.</p> <p>Interrumpe el turno y plantea que hay un error, usa el adverbio de lugar “ahí” para señalar el párrafo. Repara en la construcción de la frase.</p> <p>Repite la frase 29. Intenta concretar la parte final de la frase 29.</p> <p>Llama la atención en la frase 29 “conciben el universo”.</p> <p>No acepta y explica.</p> <p>Organiza la frase.</p> <p>Cuestiona la organización de la frase de Vicky, propone otra sintaxis y concreta todo el párrafo, agrega el</p>
--	---

<p><i>es decir / otros pueden ver más allá del planeta tierra otros planetas galaxias en conclusión tienen una visión más amplia del universo / / porque su nivel </i></p> <p>296. V: no porque es que eso lo vamos a pasar a explicar después de esto porque es un encabezado umm.</p> <p>297.D: qué vamos a decir / si no que ya ya que de una forma no sé ya que</p> <p>298.V: <i>ya que</i> (lee en voz baja) (...) <i>personas menores de diez años conciben el universo (risas) conciben el universo de una forma en la que pueden ver más allá del planeta tierra</i></p> <p>299.D: <i>de una forma</i> no \ a mí me parece que suena raro <i>conciben el universo de una forma en la que pueden ver</i> no tiene sentido como lógico no <i>encontramos</i></p> <p>300.V: <i>de diez años encontramos</i> 301.D: <i>ya que-</i></p> <p>302.V: <i>de tal manera que pueden ver –</i></p> <p>303.D: <i>de tal manera si porque forma /</i></p> <p>304.V: es que está xx</p> <p>305.D: ujum si yo lo</p> <p>306.V (hablan al mismo tiempo) <i>si la forma de ver / la manera de ver xx</i></p> <p>307.D: esperate <i>de diez años / de tal manera que pueden ver</i> <i>de tal manera en la que pueden ver / no / de tal manera que pueden ver</i> no que pueden ver / <i>más allá del planeta tierra</i> <i>más allá del planeta tierra coma o por fuera de ella</i> por ejemplo no será / <i>del planeta tierra o por fuera de ella es decir</i> / claro ahí nos faltó sustentar esto y eso que no se pilló la otra </p> <p>308.V: cuál era la otra / <i>es decir otros planetas</i> </p> <p>309.D y V: <i>otros planetas</i></p> <p>310.D: <i>galaxias / sistema solar</i> </p> <p>311.V: <i>otros planetas.. / otros planetas.. / sistemas solares.. /</i></p>	<p>argumento adelantando la conclusión: 30. <i>es decir, otros</i> 31. <i>planetas, galaxias, cometas, etc. En conclusión, podemos decir</i> 32. <i>que estos niños tienen una visión más amplia de lo que es</i> 33. <i>el universo,</i></p> <p>No lo acepta como conclusión.</p> <p>Pregunta qué escribirán.</p> <p>Lee en voz baja y se ríen.</p> <p>Llama la atención por la escritura del término “forma”. Aquí el profesor de la asignatura ha realizado una observación. Plantea que no tiene coherencia.</p> <p>Propone argumentar con la edad de uno de los informantes. Propone el conector explicativo “ya que”.</p> <p>Interrumpe el turno y propone otro conector “de tal manera que”. Propone dos conectores.</p> <p>No acepta.</p> <p>Protesta con la interjección “ujum”.</p> <p>Hablan al unísono, texto incomprensible. Propone dos conectores.</p> <p>Usa el verbo “esperar” en modo imperativo y con forma de tratamiento de voseo “esperate”, muy usado en la región con sentido simétrico de amistad, lee y se da cuenta de un error de argumentación que el profesor no lo ha señalado. Usa el verbo “pillar” como sinónimo de “enterar”.</p> <p>Usa el adjetivo “otra” para referirse a la otra falla o error que el profesor no detectó. 29. (...) <i>de tal manera que pueden ver más</i> 30. <i>allá del planeta tierra o por fuera de ella</i></p> <p>Pregunta por la otra falla y continúa escribiendo la frase.</p> <p>No responde. Juntas construyen la frase.</p> <p>Continúa escribiendo el final del párrafo.</p> <p>Escribe las líneas 30 y 31: 30. <i>allá del planeta tierra o por fuera de él, es decir, otros</i> 31. <i>planetas, galaxias, cometas, etc.</i></p>
---	---

<p>312.D: <i>galaxias / sistema solar / solares</i> no porque nosotros no dijimos sistema solar </p> <p>313.V: <i>galaxias / sistemas</i></p> <p>314.D: <i>sistema</i> </p> <p>315.V: es que estamos hablando de planetas de sistemas solares.. </p> <p>316.D: <i>es decir otro / otros planetas..</i> no entonces quitale sistemas porque ahí si nos bajamos y luego que tengamos que exponer y nosotras allá así cuando sistemas solares significa que hayan dibujado más y ninguno lo dibujó </p> <p>317.V: umm porque somos diferentes grupos y los otros también tienen dibujos de sistemas solares</p> <p>318.D: por eso sistemas solares es que cuando vos decís sistemas solares o sea suena como si en un dibujo hubieran dibujado varios sistemas solares si me entendés / o sea que ellos pueden ver varios sistemas solares </p> <p>319.V: (en voz baja) <i>sistema solar..</i> esperate cómo así / es decir otros planetas galaxias </p> <p>320.D: por eso </p> <p>321.V: es que yo xx si me entendés / porque mirá xx (voz muy baja) no \ dejale galaxias porque igual tocaría que pasar a escribir en singular porque</p> <p>(Pausa de 14seg.)</p> <p>322.V: son las cinco y treinta</p> <p>323.D: a vamos y eso lo hacemos allá</p>	<p>Relee la redacción del párrafo: 30. <i>allá del planeta tierra o por fuera de él, es decir, otros</i> 31. <i>planetas, galaxias, cometas, etc.</i></p> <p>Repara que “sistema” debe escribirse en singular.</p> <p>No acepta y argumenta el plural.</p> <p>Contra-argumenta y solicita que corrija suprimiendo, piensan el público como destinatario de la escritura y en la argumentación que mostrarán.</p> <p>Argumenta el uso plural de “sistemas solares” con los demás dibujos de los compañeros.</p> <p>No acepta el argumento, contra-argumenta con el dibujo de sus informantes que ha sido un solo sistema solar.</p> <p>Pronuncia en voz baja “<i>sistema solar</i>” y en singular. Revisa el escrito. Hace un llamado de atención que está en desacuerdo.</p> <p>Remite al argumento con la expresión “<i>por eso</i>” que su argumento es válido.</p> <p>Intenta argumentar en voz muy baja. Texto incomprensible. Después de una pausa argumenta que tendrían que cambiar todo el párrafo en singular.</p> <p>Después de una pausa larga expresa que son las cinco y treinta, es la hora de salida.</p> <p>Propone terminar el escrito en otro sitio. Cierra la grabadora. Fin de la grabación.</p>
---	--

- ***Análisis focalizado de la secuencia***

Esta secuencia consiste en revisar y corregir por parte de Dalia y Vicky la observación número uno que el profesor de la asignatura ha hecho a la línea 29 del párrafo tres del texto uno. La observación es la siguiente: “¿Cómo pueden “ver” los niños más allá de la tierra?” Subrayando las palabras “pueden ver”. El profesor solicita mayor argumentación a esta idea escrita por las estudiantes. La revisión y la corrección son actividades que las estudiantes realizan al ensayo argumentativo después de la Intervención Pedagógica impartida por la investigadora.

Esta secuencia es expositiva y argumentativa ya que Dalia y Vicky expresan sus ideas, las debaten y argumentan para mejorar la redacción de este párrafo en función de convencer al auditorio el día de la exposición del ensayo. Notemos que en esta secuencia aparecen de manera reiterada expresiones relativas al proceso de revisión y de reescritura del texto: “*a ver qué más*”, “*hagámosle a esto*”, “*esta palabra no va aquí*”, “*esperate*”, “*escribamos aquí*”. En este sentido es visible el uso simétrico por ambas interlocutoras de frases con verbos en modo imperativo para dar órdenes entre sí expresando el deseo de cambiar la redacción, detenerse a leer, revisar o escribir nuevamente una determinada palabra u oración completa.

En esta secuencia también encontramos que en el proceso de revisión y de reescritura del ensayo, las estudiantes repiten una y varias veces las palabras y las frases en la interacción con la intención comunicativa de concretarlas para finalmente escribirlas en el texto como se evidencia en los turnos 139 al 143:

V: a ver / experiencias adquiridass / los estudios realizados por el ser humano
D: por el ser humano a lo largo de las diferentes / esperate / por el ser humano / //
V: a través de las noo es que / a lo largo / a lo largo de
D: de las diferentes etapas de su vida / el ser humano a lo largo dee / de de su vida
V: de su 325 at y las diferentes etapas”.

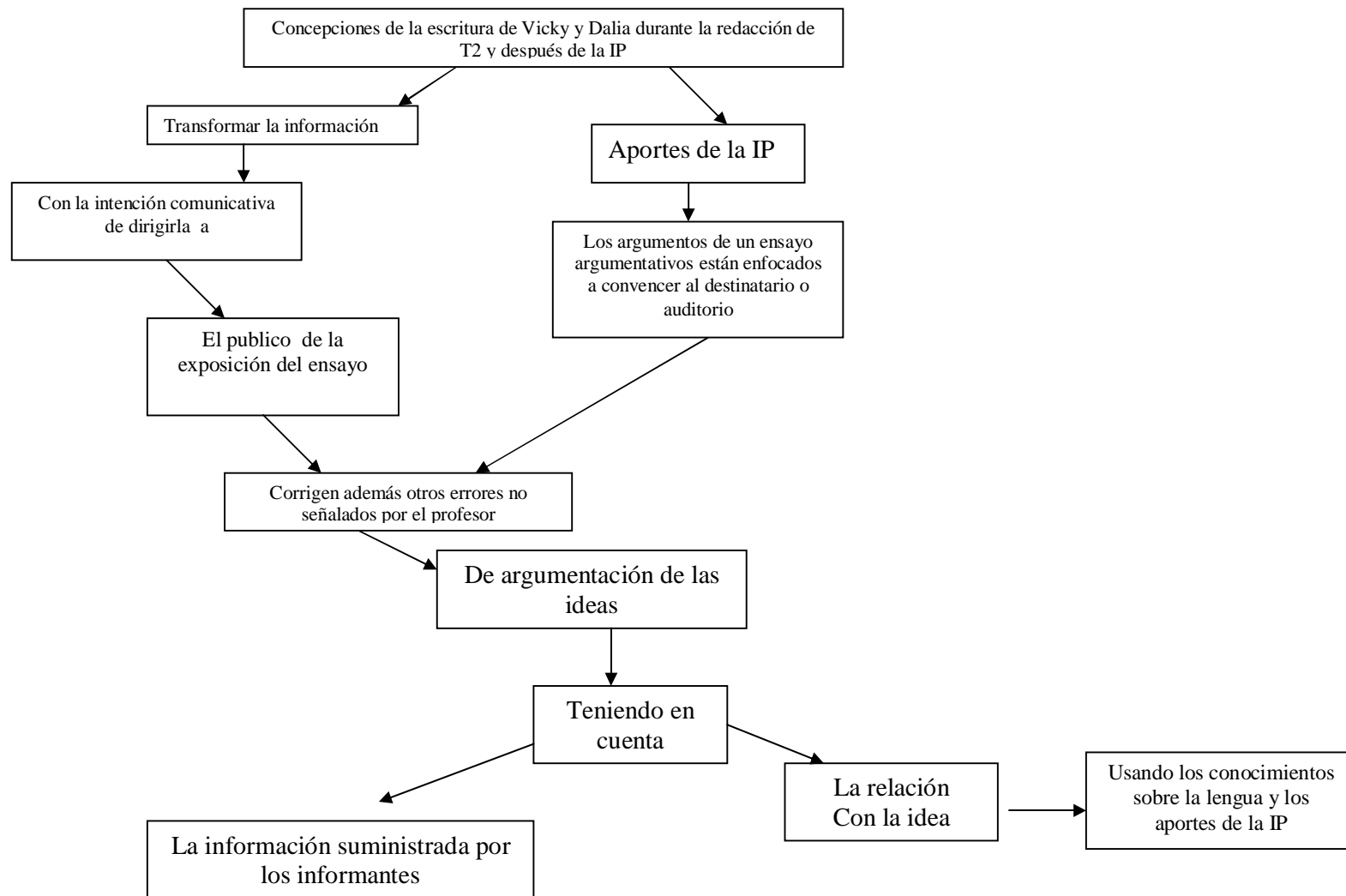
La revisión de las frases tiene por objetivo atender a la coherencia de las ideas. Esta coherencia se fundamenta en la relación entre los dibujos y los contenidos temáticos vistos en la clase de Historia de las Ciencia como se puede apreciar por ejemplo en los turnos 186 al 190 de esta secuencia. Vicky y Dalia se esfuerzan por una redacción que exprese el trabajo de relación y de síntesis que ellas han realizado teniendo en cuenta todo el sistema de géneros discursivos que circulan en la clase de Historia de las Ciencias y que se vinculan al ensayo argumentativo como género académico de este curso:

“D: si de esta manera / podemos afirmar que una persona de cincuenta y y
V: dos años –
D: no\ ya / afirmar / porque lo que sigue no le coincide / de esta manera
decimos que / unn/
V: que a pesar de-

D: que a pesar de la edad |”

- ***Mapa conceptual***

El mapa conceptual que presentamos a continuación representa gráficamente las concepciones que Vicky y Dalia tienen de la escritura después de la Intervención Pedagógica y los aportes de ésta en la redacción del segundo ensayo.



- *Síntesis*

El análisis de esta secuencia de interacción mientras reescriben el ensayo argumentativo tiene por objetivo comprender cómo manejan los estudiantes el concepto de escritura en su forma de plasmar los géneros propios de la disciplina y si las estudiantes mientras realizan la actividad de escritura recogen en su interacción, algunos de los conceptos introducidos en la IP.

En relación con las concepciones de escritura de Vicky y Dalia durante la redacción de T2 podemos ver que ellas conciben la escritura como la transformación de la información, es decir, como una construcción de ideas a partir de la información de los dibujos de los informantes sobre ciencia y universo en relación con los contenidos temáticos de la asignatura. (Turnos 235 -239):

*“V: no / no porque es que estamos hablando de la naturaleza
D: ujú
V: porque todos aquí tiene diversas opiniones-
D: por eso / pero es que mirá que hemos planteado-
V: la tierra como la veía la niña / la tierra-”*

En este caso, se trata de ver los dibujos que representan el concepto de naturaleza que tiene una niña de diez años, revisarlos, analizarlos y compararlos con los dibujos de los adultos y de otro niño. Vicky y Dalia cuentan con un complejo sistema de géneros discursivos que juegan un papel muy importante en este ejercicio de revisión y de reescritura. Ellas deben relacionar las diversas opiniones sobre los conceptos de universo y ciencia plasmados en los dibujos con los contenidos de la clase de Historia de la Ciencias teniendo en cuenta el texto redactado del primer ensayo como se evidencia en los turnos 271 y 272:

*“D: no / el planeta tierra / / planeta tierra / o sea / y nada por fuera / y nada por fuera de él /
V: ah sabés que podemos hacer ahí / que ella ve las cosas como Aristóteles o como los griegos / si me entendés / /// porque si lo tenemos xx pero no hicimos la comparación allá arriba (pausa 7)”*

Con respecto a los aportes de la IP diseñada para la enseñanza de los géneros propios de la disciplina podemos visualizar uno en especial, que la redacción del segundo ensayo está orientada al mejoramiento de los errores de tipo gramatical y argumentativo en función de una intención comunicativa muy clara: exponer el escrito a un público académico, por lo tanto, la escritura cobra sentido en función de un destinatario. En la

Intervención Pedagógica la investigadora (profesora de lengua) fue enfática al exponer que en un ensayo argumentativo todos los argumentos están enfocados a convencer al destinatario de la tesis planteada por el escritor.

Vicky y Dalia se detienen especialmente en el párrafo tres a fin de corregir la observación del profesor realizada a este párrafo, pero en la práctica y en la interacción descubren otras fallas en la composición escrita que no habían sido señaladas por el profesor:

“D: esperate | de diez años | de tal manera que pueden ver | | | de tal manera en la que pueden ver / no | de tal manera que pueden ver | no que pueden ver / más allá del planeta tierra | | | más allá del planeta tierra | coma o por fuera de ella | por ejemplo no será / | del planeta tierra o por fuera de ella es decir | claro ahí nos faltó sustentar esto y eso que no se pilló la otra”. (D, turno 325).

Estas fallas son detectadas gracias a la intención comunicativa que tienen en la reescritura y a los conocimientos sobre el ensayo argumentativo recibidos en la IP. Ahora, en este proceso de reescritura lo prioritario no es la calificación, ni el profesor, porque ya la tienen, ahora el interés de Dalia y Vicky es responder apropiadamente a las posibles preguntas que el público haga en el momento de la exposición:

“D: es decir otro | otros planetas.. | no entonces quitale sistemas | porque ahí si nos bajamos y luego que tengamos que exponer y nosotras allá así | cuando sistemas solares significa que hayan dibujado más | y ninguno lo dibujó |”. (D, turno 334).

En esta interacción vemos que Vicky y Dalia hacen caso omiso a las mil palabras solicitadas por el profesor de la asignatura, ahora piensan en el sentido que el texto puede tener para el público académico al que expondrán el ensayo:

*“V: ah vamos a contar palabras todavía /
D: no | digo acá 329 ata329 necesitábamos que eso se viera larguísimo supuestamente |”*. (Turnos 145-146).

Para mejorar estos errores de tipo gramatical y argumentativo que las estudiantes han detectado, usan unos conocimientos declarativos y procedimentales que poseen sobre la lengua a fin de ser exitosas, claras y pertinentes en el uso del género discursivo de este curso frente a un público académico distinto al profesor de la asignatura.

En el siguiente cuadro resumimos los conocimientos que poseen las estudiantes sobre la lengua y que emergen a la hora de redactar el ensayo argumentativo presentando los ejemplos mencionados anteriormente:

<i>Conocimientos sobre la lengua</i>	<i>Cómo se expresan en la interacción</i>
<p>Ortografía de signos de puntuación: Las estudiantes conocen los diferentes usos de la coma (,), los dos puntos (:), las comillas (“”), los paréntesis y en el momento de la escritura, hacen uso de ellos.</p>	<p>“119. V: coma 120.D: <i>adqui adquiridas por el ser noo </i>”</p> <p>“196. V: <i>es decir coma 330 at loo quee-</i>”</p> <p>“134D: <i>las experiencias adquiridas del conocimiento dos puntos \ pues no será así /</i>”</p> <p>“193.D: <i>como todo lo que existe en la naturaleza todo lo que existe en la naturaleza entonces yo creo que entre paréntesis todo lo que puede tocar </i>”</p> <p>“204.D: <i>si porque aquí mirá después dice dentro de ella nada por fuera del planeta tierra por eso te decía como un inciso como entre comillas como</i> 205.V: <i>no \ puede ir entre paréntesis-</i> 206.D: <i>entre comillas no \ o si / no entre paréntesis</i>”</p> <p>“301.D: <i>luego le pasamos a explicar porque porque. Su formación académica fue mucho más completa. y de calidad \ punto y coma porque xx de igual manera encontramos que de igual manera encontramos que en las personas menores de diez años </i>”</p>
<p>Uso de adverbios: las estudiantes discuten el uso normativo de los adverbios “afortunadamente” e “infortunadamente” y cuál de los dos usos es el apropiado, ya que como adverbio significa “sin fortuna, con desgracia.”</p>	<p>“ 273. D: <i>tuvo (risas) si le damos y la poco que tuvo fue desafortunadamente </i></p> <p>274.V: <i>qué infortunadamente no se dice/ infortunada /</i> 275. D: <i>ahí si estoy infortunada me va a tocar que fue infortunadamente precaria no es / infortunadamente precaria punto \</i>”</p>
<p>Uso de pronombres: las estudiantes explican el uso del pronombre “él” que reemplaza al nombre “planeta”.</p>	<p>“267.D. <i>de él de él porque estamos hablando del planeta el (risas) no estamos hablando en francés (risas)</i>”</p>
<p>Sintaxis en la oración: En el proceso de revisión del ensayo las estudiantes organizan las frases de acuerdo con las ideas que requieran argumentar.</p>	<p>“132. D: <i>pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento (pausa 6seg.) yo creo que deberíamos voltear luego las experiencias adquiridas y los estudios realizados por el ser humano </i> ”</p>
<p>Destinatario de texto: El destinatario ya no es el profesor, sino el público del evento académico. Piensan en lo que dirán y cómo lo dirán. La cantidad de palabras</p>	<p>“144. D: <i>a lo largo de su vida si porque eso de diferentes etapas queda como muy se sobreentiende que al decir vida quiere decir que la vida tiene muchas etapas o sea no tiene necesidad de decir más porque no hay necesidad de contar palabras </i></p>

<p>pierde sentido y la calidad semántica de la sustentación de la tesis fortalece el trabajo de las estudiantes.</p>	<p>145. V: <i>ah vamos a contar palabras todavía /</i> 146. D: <i>no digo acá 331 ata331 necesitábamos que eso se viera larguísimo supuestamente (en voz muy baja) era como una presión ahí</i></p> <p>325. D: <i>qué vamos a decir / si no que ya ya que de una forma no sé ya que</i></p>
<p>Uso de conectores y elementos de cohesión: Las estudiantes discuten sobre el uso del conector “es decir” y el lugar sintáctico que debe ocupar en la frase y la función que cumple.</p>	<p>“152.D: (...) <i>/ese porque quedó tun ahí metido como dentro de </i>”</p> <p>“241.V: <i>por lo regular el es decir tiene que estar conectado con lo que sigue</i> 242.D: <i>pero que era lo que te iba a decir / pero no porque mira que está mal ahí \ porque mirá que el es decir / el es decir que-</i> 243.V: <i>el es decir tiene que estar delante</i> 244.D: <i>obvio \ delante porque esta esta</i>”</p>
<p>Coherencia semántica: Se refiere al lugar que ocupan las ideas en los párrafos y la relación entre las ideas y la tesis. En este ensayo las estudiantes están interesadas en que: 1) la fundamentación del punto de vista expresado sustente la tesis planteada y 2) los conceptos expuestos sean coherentes con la argumentación de la tesis.</p>	<p>“160.D: <i>a lo largo de su vida porque a pesar de su edad no porque mirá que aquí hay un concepto y acá hay otro y entonces quito porque</i>”</p> <p>“162.D: <i>o sea nosotros aquí estamos sustentando una cosa muy diferente de lo que decía acá arriba mirá vé / aquí dice digamos ta ta ta anteriormente los estudios realizados y las experiencias realizadas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida porque a pesar de la edad o sea</i> 163.V: <i>ahí pasamos de una explicación a otra</i> 164. D: <i>aja otra cosa entonces aquí termina con otra idea\ si me entendés /</i>”</p>

En el anterior cuadro podemos ver que las estudiantes acogen dos de los contenidos temáticos enseñados en la IP por la investigadora (profesora de lengua) y que todos los conocimientos discursivos y lingüísticos se usan y se escriben en función de los contenidos de la IP que han acogido. Estos contenidos temáticos sobre la enseñanza del ensayo argumentativo se refirieron textualmente a:

- *Todo texto argumentativo se estructura alrededor de una tesis. Ésta tiene un contenido proposicional expreso o implícito que resume el propósito central de todo el texto y que no es evidente por sí misma. Hay que sustentarla.* Vicky y Dalia se esfuerzan por sustentar la tesis en el turno 162. Esta se basa en que la concepción que tienen las personas sobre ciencia y universo depende de la educación y no de la edad ni del sexo y ellas ven que las frases que componen

las líneas 17 y 18 del segundo ensayo no son consecuentes con lo que ellas quieren sustentar.

- *El principal propósito de una argumentación es convencer, lo cual puede obedecer a necesidades como: influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio.* Vicky y Dalia durante el proceso de composición escrita del segundo ensayo están en función del destinatario, que es el público del evento. Cada palabra que compone el ensayo tiene un valor semántico en función de ser convincentes con la tesis planteada y no en función de la extensión del texto.

CAPÍTULO VII

ANÁLISIS DEL LOS TEXTOS.

Durante este proceso de investigación hemos seleccionamos seis parejas de estudiantes para que redactaran el primer ensayo antes de la IP (Intervención Pedagógica) y el segundo ensayo después de la IP luego realizamos la comparación entre el T1 y el T2, para relacionarlo finalmente con el input recibido en la IP y conocer la evolución de los aprendizajes sobre el género discursivo (el ensayo argumentativo) plasmados en los textos.

7.1 Criterios para el análisis.

Para realizar el análisis de los textos hemos tenido en cuenta los siguientes criterios:

- 1) Selección de los textos: Una vez redactados los textos uno y dos por las parejas de estudiantes hemos seleccionado la totalidad de los textos a fin de analizar los cambios significativos para relacionarlos finalmente con el input recibido en la intervención pedagógica realizada por la investigadora.
- 2) Comparación de los textos: Una vez seleccionados los textos procedimos a compararlos para ver los cambios que han hecho las parejas de estudiantes al Texto 2 en relación con el Texto 1.
- 3) Relación de contenidos temáticos: relacionamos los cambios realizados al Texto 2 con los contenidos enseñados en la intervención pedagógica.
- 4) Este análisis lo representamos en una tabla compuesto por tres casillas de nominadas:
 - *Texto uno*, donde se transcriben los textos uno (T1) tal y como los estudiantes los presentaron al profesor y a la investigadora. Cada una de las líneas que componen los párrafos está enumerada. Se incluyen las observaciones realizadas al T1 por el profesor de la asignatura al final del texto tal y como fueron entregados los textos.
 - *Cambios en el Texto dos*, en esta casilla se han transcrito los textos dos (T2) tal y como los estudiantes los presentaron. Para hacer el análisis

hemos señalado los cambios con color rojo con el propósito de destacarlos.

- *Contenidos enseñados en la IP en relación con los cambios de T2*, donde se describen los cambios efectuados en el T2 y se establece una relación comparativa e interpretativa con los contenidos enseñados en la IP por la investigadora. Los contenidos enseñados por la investigadora están resaltados en letra cursiva y con negrita. El propósito es saber cómo se refleja la IP en los textos finales.

Los textos analizados son los siguientes:

- a) T1 y T2 de Hugo y Dimas.
- b) T1 y T2 de Claudia y Jimena.
- c) T1 y T2 de Juan y Oscar.
- d) T1 y T2 de Vicky y Dalia.
- e) T1 y T2 de Julia y Liz.
- f) T1 y T2 de Sandra y Clara.

7.2 Análisis comparativo de los textos.

- **Análisis los T1 y T2 de Hugo y Dimas.**

<i>Texto uno</i>	<i>Cambios en el Texto dos</i>	<i>Contenidos enseñados en la IP en relación con los cambios de redacción en T2</i>
<p>“Ensayo de Historia de las Ciencias”</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los seres humanos tenemos la capacidad de observar 2. y analizar; Finalmente de lo que observamos, podemos concluir, de cierta forma, el por qué de muchos de los sucesos que ocurren a nuestro alrededor. 5. Es así como los primeros filósofos, argumentaron sus hipótesis de los diferentes procesos que ocurrían en la naturaleza y con el paso del tiempo los procesos que ocurren con el hombre y con la sociedad; A lo largo de la historia ha sido la observación como un pilar fundamental de la investigación y formulación de ideas, a raíz de la ciencia de experimentación. 11. Haciendo alusión precisamente a la observación que hicieron los primeros filósofos y lo que concluyeron, uno podría preguntarse ¿cómo observaban? ¿Qué era lo que observaban? 14. ¿Por qué concluían de la forma en que lo hacían? Pudiéramos afirmar que en el caso de estos filósofos, no podían considerar 	<p>“La observación pilar de nuestros conceptos” (texto escrito por Hugo)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Todos los seres humanos tenemos la capacidad de observar y 2. analizar, finalmente de lo que observamos podemos concluir, de 3. cierta forma, el por qué de muchos de los sucesos que ocurren a 4. nuestro alrededor. Fue la observación precisamente, un factor muy 5. importante en el presente ejercicio, pues en el observar continuo del 6. como observan los demás, es que hemos podido determinar 7. posibles causas del porqué observan y piensan de una forma u 8. otra, acerca del universo y de ciencia, algunas personas de nuestro 9. entorno. 10. Fue mediante la observación, precisamente como los primeros 11. filósofos, argumentaron sus hipótesis acerca del porqué de algunos 12. sucesos y procesos que ocurrían en la naturaleza y con el paso del 13. tiempo de los diferentes cambios que ocurren con el hombre y su 14. lugar en la sociedad; lo anterior, deja a la vista, cómo la observación 15. a través de la historia ha sido un pilar fundamental de 	<p>Coherencia semántica y organización retórica de un ensayo argumentativo: El título de un ensayo debe guardar relación con la macro-estructura del texto. Hugo cambió la redacción del título. Escribe un título que guarda relación con el contenido temático del ensayo y con la tesis planteada por el autor a fin de que el texto tenga coherencia global. (Título del ensayo).</p> <p>Coherencia semántica de un ensayo argumentativo: La introducción debe guardar relación temática con el título, la tesis, el desarrollo y las conclusiones: Hugo agregó al párrafo introductorio varias frases en una oración compuesta que dan una idea al lector sobre el tema que va a desarrollar en el texto. (Líneas 4 - 9).</p> <p>La organización retórica del ensayo argumentativo: La introducción cumple dos funciones: una de ellas es sugerir la posición o tesis que se adoptará acerca del tema. Hugo sugiere la posición sobre la observación como un factor fundamental en las concepciones de ciencia y universo que tienen las personas. (Línea 4-9).</p> <p>Tipos de argumentación: argumentos por principio de autoridad. Argumentar por ejemplo citando el nombre de autores reconocidos o la información impartida por el profesor en clase. Hugo concreta las ideas en el párrafo usando la información precisa de los contenidos temáticos de la asignatura aportados por el profesor. Por ejemplo usa la palabra “once” (línea 10) para designar el número preciso de los filósofos estudiados en el curso.</p> <p>En el cuerpo o desarrollo del ensayo se usan los</p>

<p>16. derar como parte de su universo, algo más de lo que simple</p> <p>17. mente sus ojos podían ver, y en sí los que sus sentidos les</p> <p>18. transmitían y lo único que podían observar era justamente</p> <p>19. como crecían las plantas, qué sucedía antes y después de llover</p> <p>20. y en conclusión todos los procesos presentes en su entorno natu</p> <p>21. ral y todo lo que observaban, con un poquito de imagina</p> <p>22. ción, definió "su forma de pensar, de analizar, y de plantear sus ideas".</p> <p>23. Hoy pudiéramos hacer el mismo cuestionamiento respec</p> <p>24. to a cómo observa la gente y cómo esas observaciones los</p> <p>25. llevan a convencerse y creer lo que es y no es universo y</p> <p>26. ciencia. Es muy común que las personas consideren que</p> <p>27. el universo es y está conformado por el sol, como centro</p> <p>28. del mismo, y los demás planetas girando alrededor del sol,</p> <p>29. aún sin haberlo visto y haberlo palpado de antemano.</p> <p>30. Incluso muchos consideran que el universo no está conformado</p> <p>31. solo pa nuestro sistema solar, sino que aparte de éste, existen</p> <p>32. otros cuerpos celestes en el espacio exterior y aun así, sigue</p> <p>33. sigue siendo para ellos, nuestro sistema solar el</p>	<p>la investigación y formulación de hipótesis.</p> <p>17.Haciendo alusión precisamente a la observación que hicieron</p> <p>18.los primeros filósofos y lo que concluyeron, podríamos empezar por preguntarnos ¿cómo observaban? ¿Qué era lo que observaban?</p> <p>20.¿Qué era lo que los llevaba a concluir de una forma u otra? para</p> <p>21.después hacer entonces una relación entre el cómo y el porqué de</p> <p>22.sus observaciones y de las de las personas de nuestros días; con respecto a las diferentes formas de ver el universo y la ciencia.</p> <p>24.Pudiéramos afirmar entonces, que en el caso de estos filósofos,</p> <p>25.no podían considerar como parte de su universo algo más de lo que</p> <p>26.simplemente sus ojos podían ver, y en sí los que sus sentidos les</p> <p>27.transmitían y lo único que podían observar era justamente todo lo</p> <p>28.que ocurría en la naturaleza que los rodeaba, y que por cierto,</p> <p>29.durante mucho tiempo, había sido fuente de mitos e historias místicas, como única respuesta a dichos sucesos de la naturaleza.</p> <p>31.Sucesos tales como lo ocurrido antes y después de llover, o el proceso que sigue en una planta al crecer. Fue así entonces, como</p> <p>33.todo lo que observaban, con un poquito de</p>	<p>conectores que suelen ser elementos de cohesión y se evita la repetición de términos. Hugo usa conectores como "lo anterior" (línea 14), "a través de" (línea 15), "él" (línea 40) con el propósito de evitar la repetición.</p> <p>El cuerpo o desarrollo del ensayo está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. Hugo intenta concretar la información de la tesis planteada indicando el procedimiento de análisis realizado a fin de sustentarla. (Líneas 20 a 23).</p> <p>El cuerpo o desarrollo del ensayo está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. Hugo intenta sustentar la tesis explicando el tema de los mitos que habían creado las personas para dar respuesta a los fenómenos de la naturaleza. (Líneas 28-30).</p>
---	--	---

<p>centro del universo.</p> <p>34. ¿a qué se debe esta idea tan común de universo? ¿por qué la</p> <p>35. gente piensa y concluye de esa forma? Probablemente debido</p> <p>36. a que es esa idea la que los medio de comunicación las han</p> <p>37. transmitido durante muchos años, también porque en las es</p> <p>38.uelas, colegios y centros de formación académica, es la idea y</p> <p>39. el concepto más común que se suele tener acerca del universo, y que</p> <p>40. se transmite sin ningún tipo de contrajuicio.</p> <p>41. Además, no es muy difícil comprobar que de cierta forma, es</p> <p>42. esa la mejor opción de respuesta a incógnitas o pregón</p> <p>43. tas tales como, ¿Qué es el universo? Pues la gente a diario observa</p> <p>44. cómo el sol cambia de posición respecto a la tierra, cuando</p> <p>45. amanece, cuando anochece; y en la misma oscuridad de</p> <p>46. la noche pueden ver como las estrellas es como si se movie</p> <p>47. ran en la cúpula celeste ,y la luna como cambia con el pa</p> <p>48. sar de las semanas;</p> <p>49. Todo esto influido por la idea común que se tiene de univ</p> <p>50. so (universo heliocéntrico), no da lugar en la mente de</p> <p>51. las personas a pensar y creer en otra forma de universo aun</p>	<p>imaginación, definió su forma de pensar, de analizar, y de plantear sus ideas.</p> <p>35.Hoy pudiéramos hacer el mismo cuestionamiento respecto a</p> <p>36.cómo observa la gente y cómo esas observaciones lo llevan a</p> <p>37. convencerse y creer lo que es y no es universo y ciencia. Es muy</p> <p>38.común que las personas consideren que el universo es y está</p> <p>39.conformado por el sol como centro del mismo, y los demás</p> <p>40.planetas girando alrededor de él, aún sin haberlo visto y haberlo palpado de antemano. Fue eso precisamente lo que percibimos en</p> <p>42.cada una de las representaciones gráficas de universo dadas por</p> <p>43.algunas personas de nuestro entorno, lo que nos lleva a hacernos el</p> <p>44.mismo cuestionamiento antes planteado como es ¿a qué se debe esta idea tan común de universo? ¿por qué la gente piensa y concluye de esa forma?</p> <p>47.Probablemente debido a que es esa idea la que los medio de</p> <p>48.comunicación han divulgado y transmitido durante muchos años,</p> <p>49.también porque en las escuelas, colegios y centros de formación</p> <p>50.académica, es la idea y el concepto más común que se suele tener</p> <p>51.acerca del universo, y se transmite sin ningún tipo de contrajuicio</p>	<p><i>El punto de vista en la argumentación: se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo.</i></p> <p>Hugo expresa su punto de vista o percepción a fin de defender la tesis planteada y haciendo uso de la información que ha recogido para realizar el ensayo argumentativo (las personas que entrevistó y los dibujos sobre ciencia y universo que éstas hicieron). (Líneas 41-44).</p>
--	--	--

<p>52. sin que puedan verlo o palparlo directamente en el espacio exterior.</p> <p>53. exterior.</p> <p>54. Ahora bien, existe un contraste entre los conceptos de univ</p> <p>55. so antiguos y actuales, con los conceptos de ciencia, que</p> <p>56. se han tenido desde antes hasta ahora.</p> <p>57. Pues se puede observar como para los filósofos de la an</p> <p>58. tigüedad que de hecho no poseían un alto grado de ex</p> <p>59. perimentación y de artefactos científicos y tecnológicos, el con</p> <p>60. cepto de ciencia era simplemente la organización y la sistematización</p> <p>61. de los conocimientos extraídos, de largos periodos de observación;</p> <p>62. concepto de ciencia que de hecho, no se ha modificado mucho a lo lar</p> <p>63. go de los años, pues actualmente las personas, creen que cien</p> <p>64. cia es y la constituyen todo tipo de conocimientos ex</p> <p>65. traídos de la observación y la experimentación, y</p> <p>66. por lo tanto, se llega a considerar a las ciencias naturales,</p> <p>67. sociales, las matemáticas, la informática, y muchas otras</p> <p>68. ciencias del conocimiento, que aunque no hacen invención</p> <p>69. de artículos y aparatos sofisticados, pero si contribuyen al</p> <p>70. mejoramiento de la calidad de vida del ser humano,</p>	<p>52.Además, no es muy difícil comprobar que de cierta forma, es esa la mejor opción de respuesta a incógnitas o preguntas tales como,</p> <p>54. ¿Qué es el universo? Pues la gente a diario observa cómo el sol</p> <p>55.cambia de posición respecto a la tierra, al amanecer , al anochecer;</p> <p>56.y aún en la misma oscuridad de la noche pueden ver como las</p> <p>57.estrellas es como si se movieran en la cúpula celeste ,y la luna</p> <p>58.como cambia con el pasar de las semanas;</p> <p>59.Todo esto influido por la idea común que se tiene de universo</p> <p>60.(universo heliocéntrico), no da lugar en la mente de las personas a</p> <p>61.pensar y creer en otra forma de universo aun sin que puedan verlo</p> <p>62.o palparlo directamente en el espacio exterior.</p> <p>63.Ahora bien, existe un contraste entre los conceptos de universo</p> <p>64.antiguos y actuales, con los conceptos de ciencia, que se han</p> <p>65. tenido desde antes hasta ahora.</p> <p>66.Pues se puede observar como para los filósofos de la antigüedad</p> <p>67.que de hecho no poseían un alto grado de experimentación y de</p> <p>68.artefactos científicos y tecnológicos, el concepto de ciencia era</p> <p>69.simplemente la sistematización y la organización de los</p> <p>70.conocimientos extraídos de largos periodos de observación;</p>	<p>En estos párrafos Hugo no hace cambios significativos, deja el texto igual, excepto por las líneas que tienen diferente enumeración.</p>
---	---	---

<p>como</p> <p>71. conocimientos científicos, y en últimas como “ciencia”.</p> <p>72. Como podemos ver, el concepto de ciencia que ha perdurado</p> <p>73. a través de los tiempos hasta la actualidad, es muy pa</p> <p>74. recido; y podríamos cuestionarnos del porque de tal fenómeno. Muy posiblemente pudiéramos considerar</p> <p>76. que las personas tienen tal idea de ciencia, debido a que</p> <p>77. para muchos no es lo mismo trabajar un conocimiento ma</p> <p>78. temático, a un conocimiento de español y literatura;</p> <p>79. el hecho de que estos conocimientos requieran cada uno</p> <p>80. de sus propios métodos y formas de aplicación, le da un</p> <p>81. alto grado de complicación a la hora aprenderlos, aplicar</p> <p>82. los y aun mas de organizarlos; lo que para muchas per</p> <p>83. sonas es suficiente requisito suficiente requisito y condición para considerar</p> <p>84. como ciencia. Pues se tiende a pensar que aquellas á</p> <p>85. reas del conocimiento que trabajan a profundidad complicados</p> <p>86. conceptos, son ciencia, mientras que aquellos cono –</p> <p>87. cimientos fáciles de aprender y de aplicar, como los “em-</p> <p>88. píricos por ejemplo, no poseen ciencia alguna. De ahí</p>	<p>71.concepto de ciencia que de hecho, no se ha modificado mucho a lo</p> <p>72.largo de los años, pues actualmente las personas, creen que</p> <p>73.ciencia es y la constipen todo tipo de conocimientos extraídos de</p> <p>74.la observación y la experimentación, o al menos eso fue lo que se</p> <p>75.dejó entrever en los escritos de ciencia aportados por algunas</p> <p>76.personas de nuestro entorno; era muy común encontrar en casi</p> <p>77.todos los escrito acerca de qué es ciencia , la idea de que esta es</p> <p>78.todo lo que se pueda aprender y en conclusión todas las áreas del</p> <p>79.conocimiento, y por lo tanto, a raíz de esto, las personas empiezan,</p> <p>80.a considerar como ciencia la sociales, las matemáticas, la</p> <p>81.informática, la geografía, la historia, la gramática y el español, que</p> <p>82.aunque no hacen invención de artículos y aparatos sofisticados, si</p> <p>83.contribuyen al mejoramiento de la calidad de ida del ser humano, y</p> <p>84.por lo tanto se constituyen en conocimientos científicos, y en últimas</p> <p>85.en ciencia.</p> <p>86.Como podemos ver, el concepto de ciencia que ha perdurado, a</p> <p>87.través de los tiempos hasta la actualidad, es muy parecido; y</p> <p>88.pudiéramos cuestionarnos del porque de tal fenómeno de la misma</p>	<p><i>La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican al punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Fundamentación de un argumento responde a varias preguntas, entre ellas ésta: ¿Qué experiencias permiten ilustrar su posición?</i> Hugo ilustra su posición remitiendo a los escritos elaborados por los informantes sobre ciencia y universo. (Línea 74-79).</p>
---	---	---

<p>89. la respuestas común de muchas personas " ¡ha... pero</p> <p>90. eso no tiene ciencia... eso está muy fácil!"</p> <p>91. A raíz de todo lo dicho aquí y observado y analiza</p> <p>92. do en las entrevistas, dibujos y escritos, podemos con-</p> <p>93. cluir, como la observación, el análisis, la imaginación,</p> <p>94. juegan un papel primordial e importante, en todo aque</p> <p>95. llo que la gente cree y piensa a diario. De</p> <p>96. ahí la importancia de ser extremadamente minuciosos y</p> <p>97. analíticos en nuestras apreciaciones; y no dejarnos</p> <p>98. vender ideas, que muchas veces suelen ser el medio, de</p> <p>99. manipulación de opiniones, van y analizan por encima, muy</p> <p>100. por encima de nuestra supuesta realidad y que persiguen</p> <p>101. sus propios deseos económicos, políticos y sociales.</p> <p>Observaciones del profesor al texto No 1</p> <p>1. si bien hay problemas y los argumenta, no hace referencia explícita ni al material recolectado (dibujos y escritos) y no relaciona este material con las ideas de universo y ciencia trabajadas en el curso.</p> <p>Calificación: 4.0</p>	<p>89.forma como lo hicimos con el concepto de universo; posiblemente</p> <p>90.las personas tienen tal idea de ciencia, debido a que para muchos</p> <p>91.no es lo mismo trabajar un conocimiento matemático, a un</p> <p>92.conocimiento de Español y literatura; el hecho de que estos</p> <p>93.conocimientos requieran cada uno de sus propios métodos y</p> <p>94.formas de aplicación, le da un alto grado de complicación a la hora</p> <p>95.aprenderlos, de ponerlos en práctica y aun mas de organizarlos; lo</p> <p>96.que para muchas personas es requisito suficiente para considerar</p> <p>97.tales conocimientos como ciencia</p> <p>98.La explicación al porqué de tal forma de pensar es sencilla, la gran</p> <p>99.mayoría de personas consideran que aquellas áreas del conocimiento</p> <p>100.que trabajan a profundidad complicados conceptos, son ciencia,</p> <p>101.por el alto grado de dificultad; mientras que aquellos que son</p> <p>102.aparentemente fáciles de aprender y de aplicar, por ejemplo los</p> <p>103.empíricos, no lo son, esto se deja entrever en afirmaciones que son</p> <p>104.muy comunes entre las personas, " ¡ha... pero eso no tiene</p> <p>105. ciencia... es nuevo... eso está muy fácil!"</p> <p>106.Finalmente llegamos a un punto en el que es necesario preguntarse</p> <p>107.qué tan acertados han sido los conceptos que la</p>	<p>Conclusión de un ensayo argumentativo: Cuando son ensayos cortos, una sola frase puede servir, los extensos pueden requerir de uno o más párrafos conclusivos. Las siguientes son las posibilidades</p>
--	---	---

	<p>gente tiene acerca 108.del universo y de la ciencia, o qué tan equivocados han estado; 109.entonces tendríamos que preguntarnos que tan verídico ha sido lo 110.que muchos personajes de la antigüedad han planteado; pues bien, 111.solo pudiéramos decir que así como Copérnico no se equivocó al 112.plantear un universo diferente al de sus antecesores, uno 113.Heliocéntrico tampoco la gente de hoy día se equivoca al 114.considerar el universo de tal forma, pues finalmente lo que 115.realmente importa no es si están o no equivocados, sino más bien 116.que es lo que prevalece en la forma de pensar en nuestra sociedad, 117. a la hora de acoger o no un determinado concepto. Pues es a 118.partir de allí que se da el cómo y porque de nuestra historia, de 119. nuestras creencias, de nuestro actuar, de nuestro vivir.</p>	<p>retóricas más usadas: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía. Hugo ha usado en este párrafo conclusivo el recurso retórico de la comparación con Copérnico, uno de los teóricos enseñados por el profesor de la asignatura de HC. (Línea 111). Usa además un argumento por principio de autoridad en la medida que lo ilustra con un autor reconocido. En este párrafo conclusivo el estudiante usa tanto los contenidos enseñados por el profesor de la asignatura como los contenidos enseñados en la IP por la investigadora.</p> <p>En la conclusión los conectores más usados retóricamente son aquellos que expresen finalización como finalmente, para concluir, en resumen, para finalizar, en suma. Hugo ha usado como conector de conclusión "Finalmente" (Línea 106).</p>
--	--	---

• **Análisis los T1 y T2 de Claudia y Jimena.**

<i>Texto uno</i>	<i>Cambios en el Texto dos</i>	<i>Contenidos enseñados en la IP en relación con los cambios de redacción en T2</i>
<p>La ciencia en la concepción de Universo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La ciencia, de cierta manera ha influenciado en nuestro imaginario 2. de universo, <u>haciéndolo poco objetivo</u> y quizás sirviendo como 3. intermediaria para <u>beneficios económicos</u>. 4. Esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo; 5. entre los adultos y los niños: Encontramos en los adultos un pensamiento 6. guiado por la teoría de Copérnico (La idea de un universo 7. centrado en el sol), y quizás por la de Newton, siendo un universo 8. armonioso, perfecto y clásico; en cambio en los niños encontramos 9. algo parecido a la nueva definición de planeta; ya no es tan perfecto 10. y lo conforman otros cuerpos celestes. 11. Aquí se puede observar como la <u>ciencia</u> se involucra en las percepciones 12. de universo de las personas consultadas; No solo de esto, 13. sino también en la concepción de ciencia en sí. Ya no se puede lograr 14. <u>objetividad</u>, al opinar sobre estos dos temas porque de alguna u otra 15. forma el <u>contexto social y fenómenos como el capitalismo</u> se han 	<p>La ciencia en la concepción de Universo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en 2. las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano, ya 3. que les brinda tecnología, innovación, investigación, descubriendo 4. esos temas que para nosotros son tan enigmáticos. 5. A lo largo del estudio de las ciencias hemos podido comprobar que la 6. ciencia no es tan exacta, que no hay verdades absolutas, este cambio 7. se refleja debido a los diferentes factores que intervienen en ella, 8. factores como lo son el contexto social e histórico y esto se 9. evidencia también en la forma como cada dibujo de concepción 10. de universo e idea de ciencia contiene en ella, una percepción que 11. difiere tanto en los niños como en los adultos. 12. Encontramos en el imaginario de universo 3 dibujos que hacen 13. referencia al modelo heliocéntrico copernicano, esto en cuanto a los 14. niños el cual está influenciado por la educación que han recibido 	<p>Los procedimientos retóricos para iniciar un ensayo: uno de ellos es explicar o definir algún concepto clave para el desarrollo del ensayo. Las estudiantes acogieron esta enseñanza ya que en el T2 inician el ensayo con la definición de ciencia.</p> <p>En la organización retórica de un ensayo la introducción cumple dos funciones: una de ellas es despertar la curiosidad e interés en el lector. Las autoras de este ensayo buscan despertar interés en el lector del ensayo tratando los temas que ellas consideran enigmáticos "descubriendo esos temas que para nosotros son tan enigmáticos." (Líneas 3 y 4).</p> <p>La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican al punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Justificación o Fundamentación de un argumento responde a varias preguntas, entre ellas ésta: ¿Qué experiencias permiten ilustrar su posición? Claudia y Jimena fundamentan su argumento sobre la inexactitud de la ciencia y la invalidez de verdades absolutas con el análisis de los dibujos realizados por los informantes (Líneas 8-11).</p> <p>La Fundamentación de un punto de vista depende de tres aspectos básicos: del conocimiento del mundo del destinatario, del prestigio y honorabilidad de la fuente de investigación y de los hechos y las evidencias que ilustren las premisas. Claudia y Jimena plantean que 3</p>

<p>16. encargado de desviar el verdadero propósito de la ciencia a otros</p> <p>17. (1) intereses. La ciencia se ha convertido en una herramienta para</p> <p>18. manejar el poder económico; y que este quede en manos de los</p> <p>19. (2) potencias. Esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para</p> <p>20. inventar nuevas tecnologías. Europa y Estados Unidos es un claro</p> <p>21. ejemplo, como también es claro ejemplo que el resto del mundo</p> <p>22. (3) sigue pasivo ante su poderío mundial en cuanto a ciencia se refiere. Y</p> <p>23. cuán fácil es para ellos manipular por medio de sus recursos econó</p> <p>24. micos el pensamiento científico; dejando en evidencia sus intereses tan</p> <p>25. mezquinos.</p> <p>26. por ejemplo: las formas como las nuevas definiciones de planeta</p> <p>27. (4) que plantea la UAI, sacan del sistema solar a Plutón, volviendo</p> <p>28. esto más que un interés científico, un interés de poderío.</p> <p>29. A grandes rasgos podemos notar que esto no es solo un problema</p> <p>30. actual, porque a lo largo de la Historia de las Ciencias, hemos encon</p> <p>31. trado factores que han influido en el desarrollo de esta. Factores</p> <p>32. como: conveniencias políticas, de alcurnia, económicas e incluso</p> <p>33. religiosas. Como puntos interesantes están el tomar teorías para</p> <p>34. reafirmar la importancia de la iglesia y del hombre</p>	<p>15. en su formación de primaria.</p> <p>16. En los adultos observamos totalmente lo contrario un universo</p> <p>17. geocéntrico, Ptolomeico, esto en 2 de los dibujos. Mientras que</p> <p>18. en los restantes su modelo de universo es lo que se siente y lo</p> <p>19. que se ve.</p> <p>20. Para demostrar que la ciencia ha cambiado y por ello el pensamien</p> <p>21. to de las personas, es necesario hacer un viaje hacia el pasado,</p> <p>22. para ello es necesario remontarnos a la antigua Grecia, donde</p> <p>23. el contexto social e histórico influyó mucho para darle paso a</p> <p>24. la razón como base del conocimiento, los diálogos que se</p> <p>25. establecían en la antigua Grecia en los cuales los protagonistas</p> <p>26. eran los grandes filósofos. Se dedicaron mucho a la retórica permitien</p> <p>27. do que cada una de las personas desarrollara su propio conocimiento</p> <p>28. y lo fuera construyendo permitiendo un desarrollo donde lo mítico</p> <p>29. ya no cabía y este fue un gran paso de los filósofos Naturales.</p> <p>30. Pues aquí encontramos que la experiencia y lo que se ve era la</p> <p>31. base para construir un nuevo pensamiento, ya que la cultura griega</p> <p>32. era muy difícil de influenciar hasta incluso</p>	<p>dibujos de los informantes hacen referencia al modelo heliocéntrico. Aquí las estudiantes saben que el auditorio del ensayo será un público académico que conoce estos temas, usan además el prestigio de los planteamientos expuestos por el filósofo Copérnico y los evidencian con los dibujos de los informantes. Las estudiantes usan tanto los conocimientos enseñados en el curso como los impartidos en la IP sobre ensayo argumentativo. (Líneas 12-15). Este mismo procedimiento lo usan en el párrafo que comprende las líneas 16 -20. Hacen un análisis contrastivo y usan como fundamento de argumentación los planteamientos del filósofo Ptolomeo.</p> <p>El desarrollo del ensayo está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. En cada uno de ellos se aborda algún aspecto diferente de la tesis y se organizan siguiendo un orden lógico, cronológico, espacial, de importancia, de intensidad, de causa-efecto o viceversa. En este ensayo Claudia y Jimena organizan la argumentación de la tesis planteada siguiendo un orden cronológico de los argumentos. Para ello se refieren explícitamente a los conocimientos sobre la Grecia clásica que han obtenido en el curso de Historia de las Ciencias. (Líneas 20 -29).</p> <p>La sustentación argumentativa del ensayo puede seguir un orden cronológico. Claudia y Jimena continúan en este párrafo con la argumentación en el orden cronológico</p>
---	---	--

<p>como tal;</p> <p>35. El favoritismo de la teoría de Ptolomeo donde la tierra es centro,</p> <p>36. es un ejemplo. Teoría que implicó un duro trabajo para Copérnico y una</p> <p>37. polarización de la astronomía durante dos milenios. Teorías que</p> <p>38. merecían condenas por parte de la iglesia, Galileo otro claro ejemplo.</p> <p>39. Después aparecen los principios de Newton donde al parecer todo</p> <p>40. queda explicado y solucionado; pero en realidad esto solo dio paso a la</p> <p>41. llegada de los poderosas manos de Einstein, donde con sus teorías</p> <p>42. (5) lograría aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo explicar. Lástima</p> <p>43. que esto implicó un retraso de dos siglos más.</p> <p>44. Cuando por fin sucede este hecho aparece otro obstáculo en la historia</p> <p>45. resulta que las ideas de Einstein contradicen la nobleza aristócrata;</p> <p>46. y los casamientos más sólidos del espíritu prusiano; quizás</p> <p>47. ayudó también el hecho de que Einstein fuese de clase social baja</p> <p>48. súbdito judío-Alemán y ciudadano Suizo; pero Einstein fue lo</p> <p>49. suficientemente valiente e inteligente, para lograr que sus ideas</p> <p>50. social –demócratas triunfaran.</p> <p>51. Estos son solo unos pocos obstáculos que se han presentado a lo largo de la</p> <p>52. historia de la ciencia; esto nos deja ciertas dudas</p>	<p>interactuar, debido al</p> <p>33. detrimento de las vías de acceso, no se permitió durante largos</p> <p>34. años un avance ideal, que es lo que se hubiese querido, el hecho</p> <p>35. real de que no existiera un desarrollo tecnológico como el de</p> <p>36. hoy en día fue un obstáculo que limitó la experimentación a una</p> <p>37. simple experiencia u observación.</p> <p>38. Encontramos también en la edad media un avance que va a</p> <p>39. pasos lentos pero seguros que también depende de las bases</p> <p>40. de conocimiento del siglo pasado y que también está influenciado</p> <p>41. por los anteriores factores mencionados; como puntos interesantes</p> <p>42. están el tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia</p> <p>43. y el hombre como tal, el favoritismo de la teoría de Ptolomeo</p> <p>44. donde la tierra es centro, es un ejemplo. Teoría que implicó un</p> <p>45. duro trabajo para Copérnico y una polarización de la astronomía</p> <p>46. durante dos milenios. Teorías que merecían condenas por parte de la</p> <p>47. iglesia, Galileo otro claro ejemplo.</p> <p>48. Después aparecen los principios de Newton donde al parecer todo</p> <p>49. queda explicado y solucionado; pero en realidad esto solo dio paso</p> <p>50. a la llegada de los poderosas manos de Einstein, donde con sus</p>	<p>estableciendo como punto de referencia el mundo clásico griego. (Líneas 30-37).</p> <p>El orden de la argumentación que siguen las estudiantes en la redacción de este ensayo argumentativo es de tipo cronológico. En las líneas (38-40) continúan cronológicamente con la Edad Media para seguir la argumentación.</p>
--	--	---

<p>de lo que en</p> <p>53. "verdad se dice que es ciencia y sus propósitos"</p> <p>54. En la actualidad vemos como las grandes multinacionales con sus</p> <p>55. recursos tecnológicos han manejado la ciencia a su antojo, compran</p> <p>56. la educación haciendo a los futuros profesionales herramientas de</p> <p>57. desarrollo, productividad, acrecentando así la economía y a la vez su poderío</p> <p>58. globalizante.</p> <p>59. (6) Vemos así como la ciencia se desvía de su esencia natural: " Ayudar</p> <p>60. a la humanidad.</p> <p>61. Podemos creer en los propósitos de la ciencia?</p> <p>62. Quién sabe, quizás este tema de gran envergadura se quede como</p> <p>63. un enigma. Tal responsabilidad sobre esto depende de cada uno</p> <p>64. de nosotros, en cuestionar la forma como estamos asimilando</p> <p>65. y arraigando el conocimiento científico; quizás la crítica debe empezar</p> <p>66. desde nosotros, en la forma como nos estamos dejando influir, desde</p> <p>67. nuestra subjetividad para así poderlo entender en un contexto más</p> <p>68. general.</p> <p>69. Por último debemos darle un buen manejo a la ciencia como tal</p> <p>70. haciendo primordial el beneficio de la humanidad, tomando participa</p> <p>71. ción en los verdaderos propósitos de la ciencia que</p>	<p>51. teorías lograría aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo</p> <p>52. explicar.</p> <p>53. Cuando por fin sucede este hecho aparece otro obstáculo en la</p> <p>54. historia que las ideas de Einstein contradicen la nobleza aristócrata;</p> <p>55. pero Einstein fue lo suficientemente valiente e inteligente para lograr</p> <p>56. que sus ideas triunfan reconstruyéndose nuevamente y quedándose</p> <p>57. para siempre una nueva concepción de universo que ya no era</p> <p>58. mítico, armonioso, perfecto, finito sino completamente lo contrario</p> <p>59. ya no caben las explicaciones míticas y se considera al universo</p> <p>60. como algo infinito y con muchos otros cuerpos celestes</p> <p>61. aquí se puede observar como el contexto social e histórico se</p> <p>62. han involucrado en los imaginarios de universo de las personas</p> <p>63. consultadas y de los siglos pasados. Ahora comprobamos como</p> <p>64. se involucra con la ciencia.</p> <p>65. Solo factores que han influido en la ciencia a lo largo de la</p> <p>66. historia nos dejan ciertas dudas sobre la exactitud de la ciencia</p> <p>67. y si en realidad existen verdades absolutas en ello.</p> <p>68. En la actualidad vemos como estos factores han</p>	<p>El punto de vista en una argumentación se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. En este ensayo la tesis que presentan las estudiantes en la introducción es de tipo explicativa (líneas 5-11). En este párrafo la argumentan con el punto de vista que resume la convicción de que ya no caben las explicaciones míticas, sino cómo el contexto social e histórico son los responsables del imaginario de las personas (líneas 57-64)</p> <p>Tipos de tesis: Tesis que explican: se explica por qué ocurrió algo, por qué algo es como es, o lo que significa. Las estudiantes han planteado una tesis de tipo explicativa. (Líneas 5-11).</p>
--	--	--

<p>deben estar 72. encaminados al servicio de la humanidad.</p> <p>Observaciones del profesor: (Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)</p> <p>(1) ¿Qué es la ciencia para ustedes? ¿Qué debería ser la ciencia? ¿Qué es la objetividad para ustedes? ¿Por qué no se puede lograr objetividad cuando se tiene en cuenta el contexto social?</p> <p>(2) Explicar mejor cuáles son los mecanismos que ustedes encuentran en el desarrollo de las tecnologías y desde los cuales la ciencia maneja el poder económico, ¿Cuáles y qué personas están detrás de la ciencia?</p> <p>(3) ¿Por qué EE.UU. y Europa son los más claros ejemplos del control económico, social y político a través de la ciencia?</p> <p>(4) ¿Por qué la sociedad plantea que el concepto de planeta fue más una intención política que científica?</p> <p>(5) ¿Por qué consideran que las teorías de Einstein tuvieran un retraso de más de 200 años?</p> <p>(6) ¿Por qué considera que el objeto de la ciencia es ayudar a la humanidad? ¿De dónde saca esto?</p> <p>(7) Además de la clasificación realizada al principio del curso, ¿Qué otras cosas pueden decir a partir de los dibujos y las ideas de ciencia encontradas en la indagación?</p>	<p>influenciado</p> <p>69. a la ciencia. Como ejemplo claro tenemos a fenómenos como el</p> <p>70. capitalismo. La ciencia se ha convertido en una herramienta</p> <p>71. para manejar el poder económico manipulando por medio de</p> <p>72. recursos económicos al pensamiento científico dejando en evidencia</p> <p>73. intereses mezquinos como por ejemplo al comprar la educación</p> <p>74. haciendo a los futuros profesionales herramientas de desarrollo,</p> <p>75. productividad, acrecentando así la economía de pequeños grupos</p> <p>76. sociales y a la vez su poderío globalizante.</p> <p>77. Para concluir, ¿podemos creer en una ciencia exacta con verdad-</p> <p>78. des absolutas? Para nosotros como lo dijo Heráclito en aquellos</p> <p>79. tiempos "todo fluye, todo cambia" y vemos como la ciencia</p> <p>80. ha cambiado debido a los diferentes contextos y entornos</p> <p>81. a los que ha sido sometida durante los años.</p> <p>82. No debemos perder la fe en la ciencia porque a pesar de que</p> <p>83. ha sido manipulada durante años para varios fines, actualmente</p> <p>84. económicos y políticos la humanidad es consciente de que</p> <p>85. sin ello la raza humana no hubiera podido sobrevivir y</p> <p>86. que gracias a ella podemos disfrutar de sus</p>	<p>Hay argumentos basados en el ethos de la fuente y basados en los afectos del destinatario. En este ensayo para argumentar, las estudiantes han acudido al ethos de la fuente, pues toman como ejemplo uno de los contenidos temáticos estudiados con el profesor de la asignatura: La ciencia y el capitalismo en la unidad temática de "De la Física Clásica a la Física Moderna" (líneas 69-72).</p> <p>Para concluir se usan conectores que expresen finalización como finalmente, para concluir, en resumen, para finalizar, en suma. Claudia y Jimena han usado el conector conclusivo "para concluir" (línea 77).</p> <p>Las siguientes son las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía. Claudia y Jimena usan dos</p>
---	---	---

Calificación 3.5	<p>beneficios.</p> <p>87. llegamos a esta conclusión ya que haciendo el sondeo de los</p> <p>88. imaginarios de universo y con las ideas de ciencia encontramos</p> <p>89. la influencia de los anteriores factores nombrados.</p>	<p>recursos retóricos: la pregunta retórica: "¿Para concluir podemos creer en una ciencia exacta con verdades absolutas? y la frase célebre de Heráclito "todo fluye, todo cambia" (líneas 77-79).</p>
-------------------------	--	--

• **Análisis los T1 y T2 de Juan y Oscar.** (El T1 fue escrito por la pareja, el T2 por Oscar)

Texto uno	Cambios en el Texto dos	Contenidos enseñados en la IP en relación con los cambios de redacción en T2
<p>Imaginarios sobre ciencia y universo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La idea que el hombre ha desarrolla de la ciencia, ha 2. ido cambiando con respecto al contexto histórico y social 3. en el que ha vivido. De acuerdo al análisis que hemos 4. realizado sobre los conceptos nos han dado, dos 5. niños y dos adultos, sobre ciencia, vemos que su 6. miento es diferente, mientras que los niños 7. relacionan 8. el concepto de ciencia con la tecnología, los 9. adultos 8. relacionan este concepto con el estudio de los ob- 9. jetos y los seres vivos 10. Creo que esta diferencia radica en que el 11. contexto histórico-social, en el cual viven los niños 12. se ve un auge tecnológico, en el cual tienen un 13. fácil acceso a elementos tecnológicos como: 14. ipood, 15. mp4, mp3, Internet, celulares, entre mucho otros 15. que hacen que los niños relacionen estos 	<p>Imaginarios sobre ciencia y universo</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La idea que el hombre ha desarrolla de la ciencia, ha 2. ido cambiando con respecto al contexto histórico y so- 3. cial en el que ha vivido. De acuerdo al análisis realizado 4. sobre los conceptos me han dado, dos niños y 5. dos adultos, sobre ciencia, vemos que su 6. pensamiento 7. es diferente, mientras que los niños relacionan el 8. concepto de ciencia con la tecnología, los adultos 9. relacionan este concepto con el estudio de los ob- 9. jetos y los seres vivos 10. Creo que esta diferencia radica en que el contexto 11. histórico-social, en el cual viven los niños se ve un 12. auge tecnológico, en el cual tienen un fácil acceso a 13. elementos tecnológicos como: ipood, mp4, mp3, 14. Internet, celulares, entre mucho otros que hacen 15. que los niños relacionen estos elementos 16. tecnológicos 16. con el concepto de ciencia. 	<p><i>Mejoran la introducción en función de la coherencia global del texto.</i></p> <p><i>El cambio realizado es en el número del pronombre personal, ya que el T1 está escrito en primera persona del plural y el T2 en 1era persona del singular. Esto se debe a que el ensayo final fue redactado solo por uno de sus integrantes.</i></p>

<p>elementos</p> <p>16. tecnológicos con el concepto de ciencia.</p> <p>17. Por otra parte los dos adultos al dar su definición</p> <p>18. de ciencia, no solo tienen en cuenta la tecnología,</p> <p>19. sino que también la relacionan con el conocimiento</p> <p>20. que producen los estudios realizados a los objetos</p> <p>21. y seres vivos: este modo de reflexionar es parecido</p> <p>22. a la forma en que lo hacían los alquimistas ya que</p> <p>23. (1) ellos al dar un nuevo concepto se basaban en</p> <p>24. investigaciones ya hechas, de este modo la</p> <p>25. forma de pensar y reflexionar se hace sobre</p> <p>26. una base o conocimiento previo. Los niños dan</p> <p>27. sus definiciones sin tener en cuenta el contexto</p> <p>28. histórico</p> <p>28. (es decir de la evolución del pensamiento sobre</p> <p>29. ciencia) y lo dan teniendo en cuenta más que</p> <p>30. todo lo que ellos creen y lo que están viviendo.</p> <p>31. Con respecto a la idea o concepto de universo,</p> <p>32. planteamos dos miradas, dos niños y un adulto (el</p> <p>33. cual ha llegado hasta noveno grado) coinciden</p> <p>34. en que el universo es Heliocéntrico, y que no solo</p> <p>35. los planetas giran alrededor del sol, sino también</p> <p>36. (2) otras estrellas y asteroides entre los cuales hay</p> <p>37. vacío, representado por el color negro, y teniendo</p> <p>38. en cuenta los dibujos, nos atreveríamos a plantear</p> <p>39. que solo</p> <p>39. en el planeta tierra (planeta coloreado de azul y</p> <p>40. verde)</p> <p>40. existiría la vida, tal y como la conocemos gracias a</p> <p>41. la luz</p> <p>41. solar que viaja por el espacio (a través del vacío)</p> <p>42. el</p> <p>42. (3) planeta presenta unas condiciones apropiadas</p> <p>(es decir</p>	<p>17. Por otra parte los adultos al dar su definición</p> <p>acerca</p> <p>18. de lo que para ellos es ciencia, no solo tienen en</p> <p>cuenta</p> <p>19. la tecnología sino que también la relacionan con el</p> <p>20. conocimiento que producen los estudios realizados</p> <p>a</p> <p>21. los objetos y seres vivos: esta forma de pensar la</p> <p>veo</p> <p>22. clara gracias a las clases de HC,</p> <p>23. porque a través de las diferentes exposiciones</p> <p>24. se ve claro como, algunas veces necesitamos ver</p> <p>25. al pasado para reformarlo en el presente y fomular</p> <p>26. algo, como por ejemplo cuando los alquimistas</p> <p>27. retoman la idea de los cuatro elementos que ya</p> <p>había men-</p> <p>28. cionado, tanto Empedócles como Aristóteles en sus</p> <p>29. tiempos, aunque los alquimistas no lograron su</p> <p>30. objetivo,</p> <p>30. dejaron grandes aportes a la química, de la anterior</p> <p>31. forma los adultos retoman conocimientos para dar</p> <p>32. las respuestas a lo que ellos consideran por</p> <p>33. ciencia. Los</p> <p>33. niños dan sus definiciones sin tener en cuenta el</p> <p>34. contexto</p> <p>34. histórico (es decir de la evolución del pensamiento</p> <p>35. que</p> <p>35. hay sobre ciencia) y lo dan teniendo en cuenta</p> <p>36. más que todo lo que ellos creen y lo que están</p> <p>37. viviendo.</p> <p>37. Con respecto a la idea o concepto de universo,</p> <p>planteo</p> <p>38. dos miradas, dos niños y un adulto (el cual ha</p> <p>alcan-</p>	<p>La fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican el punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario La fundamentación de un punto de vista depende de:</p> <p>1. Del conocimiento del mundo del destinatario</p> <p>2. Del prestigio y honorabilidad de la fuente de investigación</p> <p>En este ensayo el estudiante fundamenta el punto de vista con las clases vistas en el curso de Historia de las Ciencias como fuente de prestigio y honorabilidad y tiene en cuenta el conocimiento del destinatario. (Líneas 22 y 23).</p> <p>La fundamentación de un punto de vista depende también de los hechos y evidencias que ilustren las premisas.</p> <p>Oscar fundamenta su opinión con la forma en que los adultos y los niños encuestados han dado sus respuestas sobre el concepto de Ciencia y Universo. (Líneas 31-33)</p> <p>Hay argumentos basados en el ethos de la fuente y basados en los afectos del destinatario. En este caso el estudiante usa el ethos de la fuente mencionando a Empédocles, a Aristóteles y a los alquimistas como fuente reconocida de conocimiento. (Líneas 28-30).</p>
---	--	---

<p>43. que recibe calor solar que no es demasiado ni poco)</p> <p>44. en comparación con planetas que se ven desfavore-</p> <p>45. cidos por estar demasiado cerca o demasiado</p> <p>46. lejos, el sol es el único astro que emite esta luz.</p> <p>47. La otra mirada es la del segundo adulto, con un</p> <p>48. grado de estudio universitario, que nos refuerza la</p> <p>(en la otra página)</p> <p>49. la idea de que solo en el planeta tierra hay vida,</p> <p>50. plantea que la tierra es el centro del universo</p> <p>51. (geocentrismo) ya que en este planeta está la vida,</p> <p>lo</p> <p>52. más importante para esta persona, la familia, la</p> <p>naturaleza, la escue</p> <p>53. la y que esto es posible gracias a la ayuda del</p> <p>54. sol, el agua y las plantas, también tiene en cuenta</p> <p>55. a la luna que refleja a la luz solar durante la</p> <p>56. noche, las estrellas y los planetas, giran alrededor</p> <p>57. de este planeta. Considera también como parte</p> <p>58. de este universo al trueno, la lluvia, las nubes</p> <p>59. y los animales. Esta persona tiene esta</p> <p>60. concepción de universo porque es docente en una</p> <p>61. comunidad indígena y por eso</p> <p>62. ha adquirido esta concepción. (4)</p> <p>63. A modo de conclusión queremos resaltar que la</p> <p>64. forma de ver el universo, para mí , depende</p> <p>65. de las <u>vivencias</u> que tengan las personas y de</p> <p>66. la <u>educación recibida</u> y al igual que los conoci</p> <p>67. mientos y conceptos que adquiramos en las</p> <p>68. (5) diferentes etapas de nuestra vida, el</p> <p>conocimiento</p>	<p>39. zado tan solo el 9 no grado de primaria) coinciden</p> <p>40. en que el universo es Heliocéntrico, y que no solo</p> <p>41. los planetas giran alrededor del sol, sino también</p> <p>42. otras estrellas y asteroides (de esta forma lo</p> <p>plasman</p> <p>43. en los dibujos) entre los cuales hay vacío,</p> <p>represen-</p> <p>44. tado por el color negro, y teniendo en cuenta los</p> <p>45. dibujos, me atrevería a plantear que solo en el</p> <p>planeta</p> <p>46. tierra (planeta coloreado de azul y verde) existiría</p> <p>47. la vida, tal y como la conocemos gracias a la luz</p> <p>48. solar que viaja por el espacio (a través del vacío)</p> <p>49. el planeta ` presenta unas condiciones apropiadas</p> <p>50. (es decir que recibe calor solar que no es</p> <p>demasiado</p> <p>51. ni poco) en comparación con planetas que se ven</p> <p>52. desfavorecidos por estar demasiado cerca o</p> <p>demasiado</p> <p>53. lejos, lo anterior quiere decir que también las</p> <p>condicio-</p> <p>54. nes climáticas favorecieron, ya que el planeta no</p> <p>55. recibía ni mucho calor ni poco, el clima tal vez</p> <p>56. era perfecto; el sol es el único astro que emite</p> <p>57. esta luz (luz que transporta calor) según los</p> <p>dibujos.</p> <p>58. La otra mirada es la del segundo adulto, con un</p> <p>59. grado de estudio universitario, que refuerza el</p> <p>plantea-</p> <p>60. miento anterior de que solo en el planeta tierra hay</p> <p>vida,</p> <p>61. aunque a diferencia de los dos niños y el adulto,</p> <p>nos</p> <p>62. da, otra representación del universo, ya que nos</p> <p>refleja</p>	<p>La fundamentación de un punto de vista depende también de los hechos y evidencias que ilustren las premisas. Oscar recurre a los dibujos como una evidencia que ilustra la fundamentación de su punto de vista. (Líneas 42 y 43, 44 y 45).</p> <p>Recurre a los dibujos de manera reiterada como un hecho o evidencia para fundamentar su punto de vista sobre el concepto que tienen los adultos y los niños encuestados (Líneas 53-57).</p> <p>El cuerpo o desarrollo del ensayo está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. Aquí Oscar sustenta la tesis con la estrategia de la comparación, ya que compara los planteamientos expuestos por los informantes. (Líneas 58-61).</p> <p>El punto de vista en la argumentación: se trata de una</p>
--	--	---

<p>69. o la idea de un concepto en este caso de 70. ciencia y universo evoluciona, así tal vez en 71. unos años volvamos a entrevistar a estas mismas 72. personas y su pensamiento haya cambiado o 73. por el contrario, lo sustenten con más 74. argumentos adquiridos a través del estudio, 75. la investigación y las vivencias que se hayan 76. desarrollado.</p> <p>Observaciones del profesor:</p> <p><i>(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)</i></p> <p>(1) ¿Qué elementos tienen ustedes para decir que los alquimistas se basaban en investigaciones o estudiar a otras personas para sacar sus conclusiones?</p> <p>(2) La idea de que las estrellas giran alrededor del sol es de ustedes o lo encontraron en los dibujos</p> <p>(3) ¿Qué les hace pensar a ustedes que las condiciones climáticas son las únicas que determinan la vida en la tierra?</p> <p>(4) ¿Por qué ustedes asocian el geocentrismo con la cosmovisión indígena? ¿Qué piensan de las personas que han dibujado el planeta tierra como representación del universo y sin embargo no han tenido en cuenta las comunidades indígenas</p> <p>(5) como futuros docentes en educación básica (en Enseñanza de las ciencias) cómo creen que deben enseñar la idea de universo y ciencia.</p> <p>Calificación: 4.0</p>	<p>63. la idea de geocentrismo (tierra centro del universo) 64. ya que en este planeta está la vida lo más importante 65. para esta persona, la familia, la naturaleza, la escuela 66. y que esto es posible gracias a la ayuda del sol, el agua 67. y las plantas (agua- ríos, lluvias, sol calor – condiciones climáticas). También tiene en cuenta a la luna 69. que refleja a la luz solar en la noche, las estrellas y los pla- 70. netas, giran alrededor de la tierra. Considera también como 71. parte de este universo al trueno, la lluvia, las nubes y los ani- 72. males. Esta persona tal vez tenga esta concepción de universo 73. porque es docente en una comunidad indígena y por eso 74. ha adquirido esta concepción. Asocio esto a la idea de 75. geocentrismo porque se considera la tierra el centro del 76. universo porque en solo en este planta hay vida por esto 77. no es necesario vivir en una comunidad indígena para dibujar el 78. planeta tierra con las anteriores características (lluvia, relám- 79. pagos, personas ...)</p> <p>80. A modo de conclusión quiero señalar que la forma de ver el universo, 81. para mi , depende de las vivencias que tengamos y de la educación</p>	<p>proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo. Oscar hace alusión a la idea geocentrista planteada por uno de los informantes (Líneas 62, 63).</p> <p>El punto de vista en la argumentación: se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo. Oscar argumenta su punto de vista basado en la creencia que tiene sobre el informante que es de una comunidad indígena. Oscar plantea que asocia la idea geocentrista expuesta por su informante adulto debido a que vive en una comunidad indígena (Líneas 73- 79)</p>
--	--	---

	<p>82. que recibamos, al igual que los conocimientos y conceptos que adquirimos en las diferentes etapas de nuestra vida, el conocimiento</p> <p>84. o la idea de un concepto en este caso de ciencia y universo evoluciona así tal vez en estas mismas personas y su pensamiento haya cambiado o por el contrario</p> <p>87. los sustenten, con más argumentos adquiridos a través del estudio, la investigación y las vivencias que se hayan desarrollado, como futuros docentes, la forma en que yo enseñaría el concepto de ciencia y universo sería la siguiente: primero les preguntaría</p> <p>91. ellos que entienden por ciencia y universo, después, poco a poco</p> <p>92. les iría introduciendo nuevas definiciones acerca de universo</p> <p>93. y ciencia, desde las primeras definiciones, hasta las últimas</p> <p>94. de esta forma mis alumnos, también la forma en que va evolucionando el pensamiento e irán aprendiendo otras concepciones.</p> <p>Calificación : 4.5</p>	<p><i>Las siguientes son las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía.</i> Oscar ha usado en este caso, una reflexión de cara al futuro, pensando en su futuro profesional cómo él enseñaría el concepto de ciencia y universo. (Líneas 89-96).</p>
--	---	---

• **Análisis los T1 y T2 de Vicky y Dalia**

<i>Texto uno</i>	<i>Cambios en el Texto dos</i>	<i>Contenidos enseñados en la IP en relación con los cambios de redacción en T2</i>
<p>¿El conocimiento se modifica?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Así existan verdades “absolutas”, el conocimiento puede 2. llegar a transformar, a medida que el hombre 3. la mujer se eduquen, apropien conocimientos 4. y por ende estén en la capacidad de confrontar, 5. debatir o creer en “algo”. 6. Con base al estudio realizado en la unidad temática 7. Historia de las ciencias, dirigida por el profesor U 8. H; que consistió en entrevistar a cuatro personas 9. dos de ellas mayores de cuarenta años y las otras dos menores 10. de diez años, quienes hicieron un dibujo que 11. representaba la idea que tenían de universo, además 12. un breve escrito en el que explicaron que entendían 13. por ciencia. Para realizar este trabajo tuvimos en cuenta 14. ciertos aspectos importantes como lo fueron: la edad, 15. el sexo, la ocupación y su nivel educativo. 16. del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar 17. que son bases fundamentales del conocimiento, los es 18. tudios realizados y las experiencias adquiridas y por el 19. ser humano a lo largo de las diferentes etapas de 	<p>¿El conocimiento se modifica?</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Así existan verdades “absolutas”, el conocimiento puede llegar 2. a transformar, a medida que el hombre o la mujer 3. se eduquen, apropien conocimiento y por ende estén 4. en la capacidad de confrontar, debatir o creer en “algo”. 5. Con base al estudio realizado en la unidad temática Historia 6. de las ciencias, dirigida por el profesor UH que 7. consistió en entrevistar a cuatro personas dos de ellas mayores 8. de cuarenta años y las otras dos menores de diez años, 9. quienes hicieron un dibujo representando la idea que tenían 10. de universo, además un breve escrito en el que explicaron 11. que entendían por ciencia. Para realizar exitosamente este 12. trabajo tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes como 13. lo fueron: la edad, el sexo, la ocupación y su nivel educativo. 14. del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que 15. son bases fundamentales del conocimiento: las experiencias 16. adquiridas y los estudios realizados por el ser 	<p>Coherencia semántica y organización retórica de un ensayo argumentativo: Organizan la frase teniendo en cuenta la organización sintáctica y el orden argumentativo del párrafo. (líneas 15-17)</p> <p>La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican el punto de</p>

<p>su vida.</p> <p>20. porque a pesar de la edad una persona, de cincuenta y dos</p> <p>21. años, todavía concibe el universo como todo lo que</p> <p>22. existe en la naturaleza, dentro de ella y nada por fuera del</p> <p>23. planeta tierra , debido a que no tuvo una formación educativa</p> <p>24. completa; contrario a esto, vemos que una persona de</p> <p>25. cuarenta y ocho años tiene una concepción más compleja</p> <p>26. y también más actualizada de universo, muy cercana</p> <p>27. a la visión que tenía Einstein; de igual manera encontramos</p> <p>28. que las personas menores de diez años conciben</p> <p>29. el universo de tal manera que pueden ver más allá</p> <p>30. del planeta tierra, es decir, otros planetas, sistema solar</p> <p>31. galaxias, en conclusión, tienen una visión más amplia</p> <p>32. de universo.</p> <p>33. Otros factores que pudieron haber incidido en los dibujos</p> <p>34. plasmados por las personas adultas, es que a pesar de</p> <p>35. ser educados en la misma época su proceso formativo</p> <p>36. (en otra pagina)</p> <p>37. se dio en entornos diferentes. Por ejemplo, la persona</p> <p>38. de cuarenta y ocho años fue educado en la ciudad,</p> <p>39. con una formación académica universitaria, además</p>	<p>humano</p> <p>17. a lo largo de su vida. De esta manera decimos que a pesar</p> <p>18. de la edad una persona de cincuenta y dos años, todavía</p> <p>19. concibe el universo como todo lo que existe en la naturaleza,</p> <p>20. (todo lo que puede tocar) es decir, todo lo que está</p> <p>21. dentro del planeta tierra y nada por fuera de él; debido a</p> <p>22. que no tuvo una formación educativa completa y la poca</p> <p>23. que tuvo fue infortunadamente precaria; contrario a esto,</p> <p>24. vemos que una persona de cuarenta y ocho años tiene una</p> <p>25. concepción más compleja y más actualizada de universo, muy</p> <p>26. cercana a la visión que tenía Einstein, porque su formación</p> <p>27. académica fue más completa y de calidad; de igual manera</p> <p>28. encontramos que las personas menores de diez años</p> <p>29. conciben el universo de tal manera que pueden ver más</p> <p>30. allá del planeta tierra o por fuera de él, es decir, otros</p> <p>31. planetas, galaxias, cometas, etc. En conclusión, podemos decir</p> <p>32. que estos niños tienen una visión más amplia de lo que es</p> <p>33. el universo, debido a que en la educación actual los niños tienen</p> <p>34. mayores posibilidades de acceder a la información por medio</p>	<p>vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Justificación o Fundamentación de un argumento responde a la siguientes preguntas: ¿Qué razones tiene a favor de esa posición?, ¿En qué apoya su apreciación? Y ¿Qué experiencias permiten ilustrar su posición?</p> <p>Las estudiantes han agregado conectores e ideas para reforzar la argumentación de las ideas con base en la fundamentación de las razones que tienen a favor de la tesis planteada: la educación escolar tiene relación directa con la forma como la gente concibe la idea de ciencia y de universo. (Líneas 16-23).</p> <p>Usar conectores entre un párrafo y otro o entre un argumento y otro para hacer coherente el escrito. Vicky y Dalia usan conectores como “es decir”, “porque”, “debido a” para argumentar las ideas que han planteado y hacer un escrito coherente y articulado. (Líneas, 20, 26 y 33).</p> <p>El punto de vista se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Las estudiantes sintetizan su punto de vista al final del párrafo con el propósito de reforzar el punto de vista planteado. (Líneas 32-35).</p>
---	---	--

<p>40. de tener un título de magíster en telemática y por 41. ende tiene que estar actualizado, manejar mucha 42. información y tecnología. Por otra parte tenemos 43. a la persona de cincuenta y dos años, la cual fue 44. educada en una zona rural, con posibilidades mínimas 45. de recibir una información adecuada y precisa, además 46. de que no completó su educación básica primaria, 47. porque los medios con los que contaba la 48. institución eran precarios. Por estas razones 49. podemos decir que esta persona tiene una 50. visión limitada de universo.</p> <p>51. De los escritos de ciencia pudimos analizar, que 52. la idea que manejan las personas en general es la 53. de invenciones y creaciones realizadas a partir 54. de los planteamientos y avances hechos por 55. otras personas a lo largo de la historia. Los 56. aspectos que encontraremos en común son: todas las 57. personas opinan que la ciencia debe ser utilizada 58. para beneficio del ser humano y que la ciencia 59. va evolucionar, siempre y cuando el hombre y 60. la mujer se preparen teniendo un adecuado 61. proceso educativo integral.</p> <p>62. Las diferencias que encontramos es que para los adultos 63. más que para los niños, la ciencia debe ser 64. utilizada para responder las diferentes preguntas 65. que surgen a partir de estudiar los distintos fenómenos 66. que se presentan en la naturaleza.</p> <p>67. En conclusión, podemos afirmar que como ha</p>	<p>35. de las nuevas tecnologías implementadas en el aula de clase.</p> <p>36. Otros factores que pudieron haber incidido en los dibujos plasmados 37. por las personas adultas, es que a pesar de ser educados 38. en la misma época su proceso formativo se dio en entornos 39. diferentes. Por ejemplo, la persona de cuarenta y ocho años</p> <p>(en otra pagina)</p> <p>40. fue educado en la ciudad, con una formación académica 41. universitaria, además de tener un título de magíster en telemática 42. y por ende tiene que estar actualizado, manejar mucha 43. información y tecnología. Por otra parte tenemos a la 44. persona de cincuenta y dos años, la cual fue educada en una 45. zona rural con posibilidades mínimas de recibir una información 46. adecuada y precisa, además de que no completó su educación 47. básica primaria, porque los medios con los que contaba 48. eran precarios. Por estas razones podemos decir que esta 49. persona tiene una visión limitada de universo.</p> <p>50. De los escritos de ciencia pudimos analizar, que la idea que</p>	<p>Coherencia semántica y organización retórica de un ensayo argumentativo: Evitar palabras innecesarias que hagan perder la coherencia semántica del escrito: Vicky y Dalia eliminan muchas palabras que habían escrito teniendo en cuenta la cantidad solicitada por el profesor y no la calidad semántica en pro de la argumentación. Después de la IP sobre la argumentación piensan más en argumentar sus ideas. (Líneas 9, 22, 26, 47).</p> <p>La fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican el punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del</p>
--	--	---

<p>68. ocurrido en el transcurso de la historia de los 69. seres humanos, todo está en constante cambio, 70. ya que el pensamiento humano evoluciona de 71. acuerdo al acceso que tenga de la información, al 72. entorno en que se desenvuelve, a la calidad y al 73. nivel educativo que logre. En consecuencia, la visión que 74. cada persona tenga de universo y ciencia, dependerá 75. los cambios que surjan en el futuro de la humanidad. 76. “ El futuro se construye”</p> <p>Observaciones del profesor:</p> <p>(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)</p> <p>(1) ¿Cómo pueden “ver” los niños más allá de la tierra?</p> <p>(2) ¿Cómo creen que se debería trabajar estos temas en la educación básica teniendo en cuenta que ustedes se están formando como docentes?</p> <p>Calificación: 4.5</p>	<p>51. manejan las personas en general es la de invenciones y 52. creaciones realizadas a partir de los planteamientos y avances 53. hechos por otras personas a lo largo de la historia. Los 54. aspectos que encontraremos en común son: todas las personas 55. opinan que la ciencia debe ser utilizada en beneficio del 56. ser humano y que la ciencia va evolucionar, siempre y cuando 57. el hombre y la mujer se preparen teniendo un adecuado proceso 58. educativo integral.</p> <p>59. Las diferencias que encontramos es que para los adultos 60. más que para los niños, la ciencia debe ser utilizada para 61. responder las diferentes preguntas que surgen a partir 62. de estudiar los distintos fenómenos que se presentan en la 63. naturaleza. 64. por estas razones, es importante para nosotros como futuros 65. educadores comenzar a replantear la metodologías y contenidos 66. dadas en el aula de clase así, como también mantenernos 67. a la vanguardia con las nuevas tecnologías. Además sería 68. clave para la educación que los profesores sean evaluados 69. constantemente para constatar que tan</p>	<p>destinatario. La Justificación de un argumento puede responder a la siguiente pregunta: ¿Qué lo motiva a pensar así? Vicky y Dalia explican las razones o motivos para fundamentar el argumento. Inician la frase con el conector “por estas razones” para justificar la educación como elemento importante en la concepción de ciencia y universo de los niños. A la vez responden a una de las preguntas y observaciones sobre el contenido del texto que ha realizado el profesor. (Líneas 63-68).</p> <p>Las siguientes son las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía. En este texto las estudiantes escriben una reflexión de cara al futuro sobre la forma de enseñar los conceptos de ciencia y universo en relación con la con la tesis expuesta. (Líneas 62-67).</p> <p>Las siguientes son las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo: Expresar una conclusión coherente con lo sustentado, parafrasear la tesis. Al finalizar el ensayo, las estudiantes agregan frases que tienen relación directa con la sustentación de la tesis planteada. Expresan que las concepciones de ciencia y universo de una persona no dependen del sexo, edad y</p>
---	---	---

	<p>actualizados mantienen.</p> <p>70. En conclusión, podemos afirmar que como ha ocurrido en</p> <p>71. el transcurso de la historia de los seres humanos, todo está</p> <p>72. en constante cambio, ya que el pensamiento humano evoluciona de</p> <p>73. acuerdo al acceso que tenga de la información, al</p> <p>74. entorno en que se desenvuelve, a la calidad y al nivel</p> <p>75. educativo que logre y no dependerá del sexo, la edad y la ocupación.</p> <p>76. " El futuro se construye"</p> <p>Calificación: 4.6</p>	<p>ocupación ya que el planteamiento de ellas depende de la educación. En este texto las estudiantes concluyen parafraseando la tesis expuesta. (Líneas 73)</p>
--	--	---

• **Análisis de los T1 y T2 de Julia y Liz**

<i>Texto uno</i>	<i>Cambios en el Texto dos</i>	<i>Contenidos enseñados en la IP en relación con los cambios de redacción en T2</i>
<p>LA CIENCIA Y EL UNIVERSO TOMADOS DESDE DIFERENTES PUNTOS DE VISTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El ser humano desde que empezó a hacer uso de la razón 2. se ha interesado por darle explicación a todo aquello que lo 3. rodea, es por esta razón que nos detuvimos a pensar la 4. forma como se han ido modificando ciertos conceptos, como 5. por ejemplo el universo y el de ciencia 6. Para llevar a cabo este análisis fue necesario remontarnos a los 	<p>LA CIENCIA Y EL UNIVERSO TOMADOS DESDE DIFERENTES PUNTOS DE VISTA</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. El ser humano desde que empezó a hacer uso de la razón, se 2. ha interesado por darle explicación a todo aquello que le rodea; es 3. por este motivo que nos detuvimos a pensar la forma como se han 4. ido modificando ciertos conceptos, como por ejemplo: el universo 5. y el de ciencia 6. Para lograr entender mucho mejor lo anteriormente dicho fue nece- 	<p>Coherencia semántica de un ensayo argumentativo: Las estudiantes evitan la repetición de términos y usan palabras sinónimas para reemplazar las anteriores a favor de la coherencia semántica. (Línea 3)</p>

<ol style="list-style-type: none"> 7. inicios de la filosofía e ir avanzando poco a poco por las dife 8. rentes teorías y pensamientos de los distintos pensadores 9. hasta llegar a lo que actualmente conocemos, así mismo analizar 10. cuál es el concepto que tienen personas con las que convivimos 11. diariamente, como lo son los niños y los adultos. 12. Comenzaremos por explicar el pensamiento que tienen nuestros 13. niños sobre universo: 14. El primer dibujo (es decir un sistema solar), lo podemos asociar 15. más que todo con la idea heliocentrista de universo de Copér 16. nico ya que al compararlos, nos damos cuenta que el sol 17. es el centro de todo y que alrededor de él giran los planetas. 18. por el contrario, el segundo niño tiene una idea de que el universo 19. es simplemente el planeta tierra y al igual que los antiguos 20. como una unidad cerrada y finita, pero a la vez podemos deducir 21. que tiene un parecido con los planteamientos de Platón y de otros 22. filósofos como Aristóteles y Eudoxo quienes consideraban a la 23. tierra como el centro de todo 24. Igualmente al indagar sobre el concepto de ciencia, 	<ol style="list-style-type: none"> 7. sario llevar a cabo un análisis partiendo desde los inicios de 8. la filosofía e ira avanzando poco a poco por las diferentes teorías 9. y pensamientos de los distintos pensadores hasta llegar a lo 10. que actualmente conocemos, así mismo analizar cuál es el concepto 11. que tienen personas con las que convivimos diariamente como lo son 12. los niños y los adultos. 13. Comenzaremos por explicar el pensamiento que tienen nuestros niños 14. sobre universo 15. El primer dibujo (es decir un sistema solar), lo podemos asociar más 16. que todo con la idea heliocentrista de universo de Copérnico ya que 17. al compararlos, nos damos cuenta que el sol es el centro de todo 18. y que alrededor de él giran los planetas, por el contrario, el segundo 19. niño tiene una idea de que el universo es simplemente el planeta 20. tierra y al igual que los antiguos lo toma como una unidad cerrada 21. y finita, pero a la vez podemos deducir que tiene un parecido 22. con los planteamientos de Platón y de otros filósofos como Aristóteles 23. y Eudoxo quienes consideraban a la tierra como el centro de todo. 24. Igualmente al indagar sobre el concepto de ciencia, 	<p><i>El desarrollo del ensayo está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. En cada uno de ellos se aborda algún aspecto diferente de la tesis y se organizan siguiendo un orden lógico, cronológico, espacial, de importancia, de intensidad, de causa-efecto o viceversa:</i> Julia y Liz exponen en orden cronológico la sustentación de la tesis planteada, de acuerdo con los contenidos temáticos estudiados en el curso de HC. (Líneas 6 y7).</p>
---	---	--

<p>notamos</p> <p>25. que para ellos la ciencia es simplemente un área que estudia</p> <p>26. la naturaleza y todo aquello que la compone, como los animales</p> <p>27. y sus procesos de desarrollo.</p> <p>28. A través de esta experiencia logramos darnos cuenta que más que</p> <p>29. los padres o los medios de comunicación, las instituciones educa</p> <p>30. (1) tivas son las que <u>impiden</u> a los niños tener una visión más</p> <p>31. amplia y más crítica de todo lo que los rodea limitándose a</p> <p>32. enseñar un concepto y dejando a un lado lo verdaderamente</p> <p>33. importante, es decir que para, llegar a estos el ser humano</p> <p>34. ha tenido que pasar por una serie de procesos que han</p> <p>35. requerido de mucho tiempo y dedicación.</p> <p>36. Ahora daremos cuenta del pensamientos que tienen</p> <p>37. los adultos acerca de ciencia y universo:</p> <p>38. Para el primer adulto el universo está relacionado con la naturaleza</p> <p>39. y sus procesos, motivo por el cual podemos asociarlos con</p> <p>40. planteamientos de los filósofos naturales quienes buscaron</p> <p>41. dar una explicación de universo a partir de los fenómenos</p> <p>42. naturales cabe resaltar que la entrevista fue hecha</p>	<p>notamos que para</p> <p>25. ellos la ciencia es simplemente un área que se encarga de estudiar</p> <p>26. la naturaleza y todo aquello que la compone, como los animales</p> <p>27. y sus procesos de desarrollo.</p> <p>28. A través de esta experiencia logramos darnos cuenta que más que</p> <p>29. los padres o los medios de comunicación, las instituciones educativas</p> <p>30. son las que impiden a los niños tener una visión más amplia y</p> <p>31. más crítica de todo lo que los rodea limitándose a enseñar un</p> <p>32. concepto y dejando a un lado lo verdaderamente importante, es</p> <p>33. decir que para, llegar a estos el ser humano ha tenido que pasar</p> <p>34. por una serie de procesos que han requerido de mucho tiempo</p> <p>35. y dedicación.</p> <p>36. Ahora daremos cuenta del pensamientos que tienen los adultos</p> <p>37. acerca de ciencia y universo:</p> <p>38. Para el primer adulto el universo está relacionado con la naturaleza</p> <p>39. y sus procesos, motivo por el cual podemos asociarlos con</p> <p>40. planteamientos de los filósofos naturales quienes buscaron dar una</p> <p>41. explicación de universo a partir de los fenómenos naturales</p> <p>42. cabe resaltar que la entrevista fue hecha a una</p>	<p>Coherencia semántica de un ensayo argumentativo: Las estudiantes agregan palabras para aclarar frases o conceptos. (Línea 25)</p> <p>Mejoran la ortografía del texto teniendo en cuenta los</p>
--	---	---

<p>a una mujer.</p> <p>43. (2) El segundo adulto tuvo una explicación mucho más acertada</p> <p>44. considerando el universo como un espacio infinito donde (En el anverso de la página)</p> <p>45. todo lo que podemos y no podemos percibir; esto tiene</p> <p>46. un parecido con la idea newtoniana al decir que el universo</p> <p>47. es infinito</p> <p>48. Cuando preguntamos por el concepto que tenían de ciencia</p> <p>49. los dos nos dieron una definición muy similar y mejor estruc-</p> <p>50. turada, debido a que tienen estudios más avanzados que</p> <p>51. les permitieron concluir que la ciencia es algo "dinámico" que</p> <p>52. lleva a cabo procesos investigativos, científicos, de desarrollo y</p> <p>53. progreso del universo.</p> <p>54. En esta segunda experiencia nos dimos cuenta que hay una visión</p> <p>55. más amplia de ciencia y universo aunque todavía hay personas</p> <p>56. que conservan conceptos de hace muchos años que en la</p> <p>57. actualidad han sido reemplazados, consideramos que esto se debe</p> <p>58. a la falta de oportunidades que hasta hace tiempo había para</p>	<p>mujer ama de casa.</p> <p>43. El segundo adulto tuvo una explicación mucho más acertada ya que</p> <p>(En el anverso de la página)</p> <p>44. al desempeñarse como profesor se encuentra más actualizado respecto</p> <p>45. a estos temas por lo tanto considera al universo como un espacio</p> <p>46. infinito donde está todo lo que podemos y no podemos percibir</p> <p>47. esto tiene un parecido con la idea newtoniana al decir que el</p> <p>48. universo es infinito</p> <p>49. Cuando preguntamos por el concepto que tenían de ciencia los</p> <p>50. dos nos dieron una definición muy similar y mejor estructurada, debido</p> <p>51. a que tienen estudios más avanzados que les permitieron concluir</p> <p>52. que la ciencia es algo "dinámico" que lleva a cabo procesos inves-</p> <p>53. tivos, científicos, de desarrollo y progreso del universo.</p> <p>54. En esta segunda experiencia nos dimos cuenta que hay una visión más</p> <p>55. amplia de ciencia y universo aunque todavía hay personas que</p> <p>56. conservan conceptos de hace muchos años que en la actualidad ya</p> <p>57. han sido reemplazados, consideramos que esto se debe a la falta</p> <p>58. de oportunidades que hasta hace tiempo había para las mujeres, lo</p>	<p>conocimientos de la lengua (Línea 42).</p> <p>El punto de vista en la argumentación: se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo o alguien. Las estudiantes consideran que el hecho de ejercer la profesión de profesor este informante tiene una información más actualizada de los temas de ciencia y universo. (Líneas 43, 44 y 45).</p>
---	--	---

<p>59. las mujeres, lo cual les impedía acceder fácilmente a lugares</p> <p>60. donde pudieran adquirir algún conocimiento, además de esto</p> <p>61. la falta de interés por estar informados.</p> <p>62. Finalmente, podemos concluir que las personas adquieren sus</p> <p>63. conocimientos y es a partir de estos que crean sus propios</p> <p>64. conceptos los cuales se encuentran sujetos a su forma</p> <p>65. de pensar y de ver el mundo.</p> <p>66. Es importante resaltar que se está brindando al ser humano</p> <p>67. (1) una educación que no aporta a su desarrollo como persona</p> <p>68. si no que por el contrario es tomado como un objeto</p> <p>69. al que se llena de conocimientos pero no se genera</p> <p>70. un pensamiento crítico e investigativo que le permita</p> <p>71. cuestionarse más sobre el porqué de las cosas y profundizar</p> <p>72. sobre las cosas que ya están planteadas, es decir no se</p> <p>73. está educando para la vida si no para satisfacer a la</p> <p>74. sociedad de consumo que tiene un mirada de hombre</p> <p>75. como un ser que debe dedicarse a la producción de</p> <p>76. mercancía, motivo por el cual invierte una parte de tiempo</p> <p>77. en sus estudios y otra en acumular riqueza.</p>	<p>59. cual les impedía acceder fácilmente a lugares donde pudieran adquirir</p> <p>60. algún conocimiento, además de esto la falta de interés por estar</p> <p>61. informados.</p> <p>62. Finalmente, podemos concluir que las personas adquieren sus conocimie</p> <p>63. tos y es a partir de estos que crean sus propios conceptos los</p> <p>64. cuales se encuentran sujetos a su forma de pensar y de ver</p> <p>65. el mundo.</p> <p>66. Es importante resaltar que se está brindando al ser humano una educa-</p> <p>67. ción que no aporta a su desarrollo como persona si no que por el</p> <p>68. contrario es tomado como un objeto al que se llena de conocimientos</p> <p>69. pero no se genera un pensamiento crítico e investigativo que le</p> <p>70. permita cuestionarse más sobre el porqué de las cosas y profundizar</p> <p>71. sobre las cosas que ya están planteadas, es decir no se está educando</p> <p>72. para la vida si no para satisfacer a la sociedad de consumo que tiene</p> <p>73. un mirada de hombre como un ser que debe dedicarse a la producción</p> <p>74. de mercancía, motivo por el cual invierte una parte de tiempo en sus</p> <p>75. estudios y otra en acumular riqueza.</p> <p>76. A partir de todo lo que hemos argumentado proponemos que los docentes</p>	<p><i>La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican al punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Fundamentación de un argumento responde a varias preguntas, entre ellas ésta: ¿Cuál es la conclusión que el autor ha sacado sobre el tópico en discusión?</i></p>
--	---	---

<p>78. En general esta experiencia nos sirvió mucho para darnos cuenta que no todas las personas tienen las mismas oportunidades para adquirir conocimientos que les permitan desarrollarse intelectualmente y además que estas personas sin tener un conocimiento demasiado amplio sobre los temas propuestos o sea el desarrollo que han tenido estos desde sus inicios, también se crean una idea muy similar a la de los antiguos pensadores</p> <p>Observaciones del profesor: (Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)</p> <p>(1) Como futuros docentes en la educación Básica (Ciencias) ¿cómo creen que deberían superar estos temas para superar las diferencias que ustedes manifiestan?</p> <p>(2) ¿Por qué esta idea de universo es más acertada? ¿En Copérnico con qué y con quién es más acertada?</p> <p>Calificación: 4.0</p>	<p>77. dejen a un lado los paradigmas, es decir rompan las barreras de su propia educación y actualicen constantemente sus estrategias de enseñanza sin subestimar la mente creativa e imaginativa del niño.</p> <p>80. No es suficiente con una profesión y creer que por ello lo saben todo.</p> <p>81. Es recomendable capacitarse por medio de talleres que permitan desarrollar una pedagogía que valla de la mano con las inquietudes del niño. Ser docente no significa pararse en frente de los estudiantes a repetir lo que se encuentra en un libro, es mejor que con sus propias palabras se dialogue con los estudiantes respecto a un tema determinado hasta que logremos abarcar de él no solo lo que el docente considere necesario sino lo que el estudiante verdaderamente necesita conocer.</p> <p>89. En general esta experiencia nos sirvió mucho para darnos cuenta que no todas las personas tienen las mismas oportunidades para adquirir conocimientos que les permitan desarrollarse intelectualmente y además que estas cuatro personas sin tener un conocimiento demasiado amplio sobre los temas propuestos o sea el desarrollo que han tenido estos desde sus inicios</p>	<p>Las siguientes son las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía. En este texto las estudiantes escriben una reflexión de cara al futuro sobre la forma de enseñar los conceptos de ciencia y universo en relación con la tesis expuesta. (Líneas 76-88).</p>
---	--	--

	<p style="text-align: center;">se crean</p> <p>95. una idea muy similar a la de los antiguos pensadores</p>	
--	--	--

• **Análisis de los T1 y T2 de Sandra y Clara.**

<i>Texto uno</i>	<i>Texto dos</i>	<i>Cambios en el T2 en relación con los aprendizajes de la IP</i>
<p>CONCEPTO DE UNIVERSO Y CIENCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> El universo es comúnmente definido como todo lo que existe físicamente, Totalidad de espacio y del tiempo de todas las formas de materia, impulso, energía y las leyes constantes y físicas de Gobierno. Sin embargo la palabra universo puede ser utilizada en sentido diferente para referirse a conceptos como cosmos, el mundo o la naturaleza. naturaleza. (1) Esto fue lo que ocurrió en una investigación realizada en personas mayores de 40 años donde muchas coinciden (2) con que el universo es extremadamente grande y que es imposible observar todo el espacio, pues creen que el universo puede tener el mismo tamaño que todo el 	<p>CONCEPTO DE UNIVERSO Y CIENCIA</p> <ol style="list-style-type: none"> El universo es comúnmente definido como todo lo que existe, totalidad de espacio y del tiempo de todas las formas de materia, impulso, energía y las leyes constantes y físicas de Gobierno. Sin embargo la palabra universo puede ser utilizada en sentido diferente para referirse a conceptos como cosmos, el mundo o la naturaleza. Esto fue lo que ocurrió en un trabajo de consulta realizado a cuatro personas mayores de 40 años donde Tres de estas cuatro coinciden con que el universo es extremadamente grande y que es imposible observarlo todo. Ven el universo como un modelo geocéntrico planteado por 	<p>Coherencia semántica de un ensayo argumentativo Eliminan palabras a favor de la claridad y la coherencia semántica del ensayo. (Línea2).</p> <p>La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican al punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Justificación o fundamentación de un argumento responde a las siguientes preguntas: ¿Qué lo motiva a pensar así?, ¿En qué apoya su apreciación?: Argumentan con la precisión de los informantes encuestados y los datos obtenidos de estos. (Líneas 7-8).</p>

<p>13. (3) espacio, ven como un modelo geocéntrico planteado</p> <p>14. por Tolomeo dibujando la tierra como el centro del universo</p> <p>15. siguiendo el pensamiento griego, donde solo se basan en la</p> <p>16. observación y esta concepción la tienen porque ellos</p> <p>17. pueden ver la luna, el sol, las estrellas y algunos planetas.</p> <p>18. (4) En estas personas es difícil cambiar este pensamiento puesto</p> <p>19. que esta se mantuvo durante mucho tiempo y es lo que</p> <p>20. ellos aprendieron y han creído durante toda la vida.</p> <p>21. (2) Por otro lado, algunos niños menores de 10 años que han</p> <p>22. tenido conocimientos previos acerca del universo por medio del</p> <p>23. colegio, creen que el universo es lo que les han enseñado,</p> <p>24. el sol y alrededor los planetas, ellos se guían por un modelo</p> <p>25. heliocéntrico, planteado por Tomas Copérnico.</p> <p>26. Pero para los otros dos niños que no conocen este término se imaginan que</p> <p>27. el universo es lo que ellos observan, lo que pueden palpar lo</p> <p>28. que vuela y lo que está cerca de las Nubes.</p> <p>29. Un concepto que llama mucho la atención es el de</p>	<p>12. Tolomeo dibujando la tierra como el centro del universo</p> <p>13. siguiendo el pensamiento griego, donde solo se basan en la</p> <p>14. observación y esta concepción la tienen porque ellos</p> <p>15. pueden ver la luna, el sol, las estrellas y algunos planetas</p> <p>16. lo que hace difícil cambiar este pensamiento que han</p> <p>17. tenido durante toda la vida a pesar de las modificaciones</p> <p>18. que se han descubierto a medida del tiempo.</p> <p>19. por otro lado en el mismo trabajo de consulta, pero realizado</p> <p>20. a cuatro niños menores de 10 años que tienen conocimientos-</p> <p>21. tos previos acerca del universo por medio del colegio. Dos de ellos</p> <p>22. creen que el universo es lo que les han enseñado,</p> <p>23. el sol y alrededor los planetas, ellos se guían por un</p> <p>24. modelo heliocéntrico, planteado por Tomas Copérnico.</p> <p>25. Pero para los otros dos niños que no conocen este término</p> <p>26. se imaginan que el universo es lo que ellos observan, lo que</p> <p>27. pueden palpar lo que vuela y lo que está cerca de las</p> <p>28. Nubes. Un concepto que llama mucho la atención es el de</p> <p>29. una niña de 9 años que imagina que el universo es</p> <p>30. el colegio, lugar donde ella pasa mayor Tiempo, mostrando</p> <p>31. éste como un lugar grande, pero que tiene fin</p>	<p>Coherencia semántica de un ensayo argumentativo Eliminan palabras a favor de la claridad y la coherencia semántica del ensayo. Evitando la reiteración del léxico. (Línea 11).</p> <p>El punto de vista en la argumentación: se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo o alguien. Consideran que es difícil que estas personas adultas cambien su forma de concebir el concepto de universo y la posición del planeta tierra con respecto a éste. (Líneas 16-18).</p> <p>La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican al punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La Justificación o fundamentación de un argumento responde a las siguientes preguntas: ¿Qué lo motiva a pensar así?, ¿En qué apoya su apreciación? ¿Qué experiencias le permiten ilustrar su posición? Para fundamentar su opinión, las estudiantes se refieren explícitamente a la cantidad de informantes: "cuatro", "tres", "dos" y a las concepciones que emergen de los dibujos sobre ciencia y universo (Líneas 19-21).</p>
--	--	--

<p>una niña</p> <p>30. de 9 años que imagina que el universo es el colegio, el</p> <p>31. lugar donde ella pasa mayor tiempo, mostrando éste como un</p> <p>32. lugar grande, pero que tiene fin creyendo que lo rige una</p> <p>33. persona y que son pocas las personas que pueden entrar allí.</p> <p>34. Estos niños toman el pensamiento alquimista porque lo que les</p> <p>35. (5) enseñan está basado en <u>experimentaciones</u>. Como lo fue en el</p> <p>36. tiempo de los alquimistas.</p> <p>37. En si algunas personas de estos dos grupos coinciden en que el</p> <p>38. universo es infinito, Pero en realidad será infinito?</p> <p>39. habrá una definición segura de universo? La verdad no</p> <p>40. se sabe lo que sí sabemos es que a medida que pasa el</p> <p>41. (6) tiempo van cambiando los conceptos debido a que va</p> <p>42. surgiendo la necesidad de retomar los conceptos anteriores y</p> <p>43. los pasados. Esto es un leve ejemplo de lo que ha ocurrido</p> <p>44. con nuestros ancestros y es por ello que cada día, cada mes</p> <p>45. y cada año surgen nuevas teorías y nuevos conceptos.</p> <p>46. En este trabajo se puede observar que el pensamiento en los</p> <p>47. adultos es muy difícil de cambiar, puesto como lo</p>	<p>creyendo</p> <p>32. que lo rige una persona y que son pocas las personas</p> <p>33. que pueden entrar allí.</p> <p>34. En si algunas personas de estos dos grupos coinciden en que</p> <p>35. el universo es infinito, Pero en realidad será infinito?</p> <p>36. habrá una definición segura de universo? La verdad no se sabe</p> <p>37. lo que sí sabemos es que a medida que pasa el tiempo</p> <p>38. van cambiando los conceptos debido a que va surgiendo la</p> <p>39. necesidad de retomar los conceptos anteriores y los pasados. Esto es un leve ejemplo de lo que ha ocurrido</p> <p>41. con nuestros ancestros y es por ello que cada día, cada</p> <p>42. cada mes y cada año surgen nuevas teorías y nuevos conceptos.</p> <p>43. En este trabajo se puede observar que el pensamiento en</p> <p>44. los adultos es muy difícil de cambiar, puesto como lo</p> <p>45. habíamos mencionado antes, ellos han crecido con estos</p> <p>46. conceptos mientras que en los niños el pensamiento es más</p> <p>47. flexible ya que ellos se guían por lo que les enseñan</p> <p>48. en el colegio o las personas adultas. Este es un</p> <p>49. ejemplo de nuestro futuro, pues el tiempo irá pasando</p> <p>50. y los conceptos tal vez también cambien y así mismo será</p> <p>51. muy difícil cambiar el pensamiento que se tiene hoy</p>	<p>Coherencia semántica de un ensayo argumentativo: Las estudiantes eliminan la idea planteada sobre los niños y el pensamiento alquimista, debido a que el profesor ha realizado una observación a esta idea plasmada en el T1.(líneas 34-36)</p>
--	--	---

<p>habíamos</p> <p>48. mencionado antes, ellos han crecido con estos conceptos mientras</p> <p>49. que en los niños el pensamiento es más flexible ya que ellos</p> <p>50. se guían por lo que les enseñan en el colegio o las personas</p> <p>51. adultas, este es un ejemplo de nuestro futuro, pues el tiempo</p> <p>52. irá pasando y los conceptos tal vez también cambien y así</p> <p>53. mismo será muy difícil cambiar el pensamiento que se tiene</p> <p>54. hoy en día.</p> <p>55. (1) otra parte de la <u>investigación</u> fue preguntar el concepto de</p> <p>56. ciencia el cual se puede definir como un conjunto de</p> <p>57. (7) conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento</p> <p>58. y conocimiento en cualquier campo de la experimentación.</p> <p>59. (8) Aquí podemos seguir afirmando nuestra <u>teoría</u> de que los niños</p> <p>60. se basan y dicen esencialmente lo que aprenden en el</p> <p>61. colegio, <u>aquí adquieren un conocimiento profundo en una</u></p> <p>62. (9) de las ramas de la ciencia (las ciencias naturales) <u>o profundizan</u></p> <p>63. <u>en zoología y naturaleza.</u></p> <p>64. por lo tanto su respuesta al preguntarles sobre qué entienden</p>	<p>en</p> <p>52. día.</p> <p>53. otra parte de la investigación fue preguntar el concepto</p> <p>54. de ciencia el cual teóricamente según el diccionario</p> <p>55. Larousse se puede definir como un conjunto de conocimientos</p> <p>56. obtenidos mediante la observación y el razonamiento</p> <p>57. y conocimiento en cualquier campo de la experiencia.</p> <p>58. Aquí podemos seguir afirmando nuestro pensamiento de lo que los</p> <p>59. niños se basan y dicen esencialmente lo que aprenden en el</p> <p>60. colegio porque ellos relacionan el concepto de ciencia con una</p> <p>61. de las ramas de la ciencia que es las ciencias naturales.</p> <p>62. por lo tanto su respuesta al preguntarles sobre qué entienden</p> <p>63. por ciencia está muy relacionado con naturaleza y todo lo</p> <p>64. que hay dentro de ella.</p> <p>65. las personas mayores tienen un conocimiento más amplio</p> <p>66. respecto a la ciencia ya que ellos por su edad han podido vivir los aportes y desarrollo que ha tenido la</p> <p>67. ciencia a medida del tiempo. Dando un concepto más</p> <p>68. complejo, no solo describiendo la ciencia como algo palpable</p>	<p><i>El Punto de vista es una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Puede responder a una de estas preguntas: ¿Cuál es la opinión que defiende el autor en su argumento?, ¿De qué cosa nos pretende persuadir?, ¿Qué es lo que el autor desea demostrar?</i> Las estudiantes en este texto expresan su opinión usando la expresión “nuestro pensamiento”. Ellas consideran que los niños relacionan el concepto de ciencias con las ciencias naturales, ya que es una idea muy extendida en esta población. (Líneas 58-61).</p>
--	--	---

<p>65. por ciencia está muy relacionado con naturaleza y todo lo</p> <p>66. que hay dentro de ella.</p> <p>67. las personas mayores tiene un conocimiento más amplio respecto</p> <p>68. a la ciencia ya que ellos por su edad han podido</p> <p>69. vivir los aportes y desarrollo que ha tenido la ciencia</p> <p>70. a medida del tiempo. Dando un concepto más complejo,</p> <p>71. no solo describiendo la ciencia como algo palpable</p> <p>72. sino también como el saber de todo relacionado con la</p> <p>73. tecnología, y la que ha tratado de descifrar y dar solución</p> <p>74. a algunos fenómenos</p> <p>75. Es curioso observar como los adultos pueden cambiar</p> <p>76. el pensamiento del concepto de ciencia y no el que tienen</p> <p>77. de universo, esto sucede porque ellos pueden observar</p> <p>78. y beneficiarse de cambios científicos y tecnológicos</p> <p>79. que han venido surgiendo, mientras que el concepto de</p> <p>80. universo no lo cambian ya que no han podido</p> <p>81. darse cuenta por ellos mismos sino por la investigación</p> <p>82. de otras personas</p> <p>83. A pesar de la diferencia de edades en estos dos</p> <p>84. grupos se ve una relación en la definición de los</p> <p>85. conceptos de universo y ciencia. Los adultos</p>	<p>70. sino también como el saber de todo relacionado con</p> <p>71. la tecnología, y la que ha tratado de descifrar y dar solución</p> <p>72. a algunos fenómenos</p> <p>73. Es curioso observar como los adultos pueden cambiar en</p> <p>74. pensamiento del concepto de ciencia y no el que tienen de</p> <p>75. universo, esto sucede porque ellos pueden observar y beneficiarse</p> <p>76. de cambios científicos y tecnológicos que han venido surgiendo,</p> <p>77. mientras que el concepto de universo no lo cambian ya que</p> <p>78. no han podido darse cuenta por ellos mismos sino por la</p> <p>79. investigación de otras personas</p> <p>80. A pesar de la diferencia de edades en estos dos</p> <p>81. grupos se ve una relación en la definición de los conceptos</p> <p>82. de universo y ciencia. Los adultos tienen un concepto más</p> <p>83. complejo, mientras que lo que piensan los niños abarca</p> <p>84. una mínima parte del concepto.</p> <p>85. Al observar el trabajo de consulta realizado podríamos llegar</p> <p>86. a la conclusión según nosotras, de que la experimentación</p> <p>87. y la observación son elementos fundamentales en la vida</p> <p>88. del hombre y en el avance de la ciencia. Y que los</p> <p>89. conceptos e hipótesis han sido producto de estas.</p>	<p><i>El Punto de vista es una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Puede responder a esta pregunta: ¿Cuál es la conclusión que el autor ha sacado sobre el tópico en discusión? Sandra y Clara expresan su punto de vista basadas en la conclusión a la que han llegado después de observar los dibujos plasmados por los informantes. (Líneas</i></p>
--	---	--

<p>tienen</p> <p>86. un concepto más complejo, mientras que lo que</p> <p>87. piensan los niños abarca una mínima parte del concepto.</p> <p>88. (10) Podemos concluir que la experimentación y la observación son</p> <p>89. elementos fundamentales en la vida del hombre y en el</p> <p>90. avance de la ciencia y los conceptos e hipótesis que conocemos</p> <p>91. han sido producto de estas.</p> <p>92. El concepto de universo es relativo a las personas en cuanto a que su educación,</p> <p>93. contexto social, su entorno, y sus creencias, en general</p> <p>94. esto varía, así podemos darnos cuenta que no se puede</p> <p>95. dar una definición clara y concreta de dichos</p> <p>96. conceptos.</p> <p>97. A medida que pasa el tiempo estos conceptos irán</p> <p>98. cambiando, pues no siempre los estudios teóricos de hipótesis</p> <p>99. pasadas serán retomadas por las personas actuales,</p> <p>100. con el fin de obtener una reconstrucción completa del</p> <p>101. mundo, cada vez más amplia, profunda y exacta.</p> <p>Observaciones del profesor: (Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)</p>	<p>90. El concepto de universo es relativo a las personas en</p> <p>91. cuanto a que su educación, contexto social, su entorno, y sus</p> <p>92. creencias, en general esto varía, y así podemos</p> <p>93. darnos cuenta que no se puede dar una definición</p> <p>94. clara y concreta de dichos conceptos.</p> <p>95. y a medida que pasa el tiempo estos conceptos iban cambiando,</p> <p>96. pues no siempre los estudios teóricos de hipótesis pasadas</p> <p>97. serán retomadas por las personas actuales, con el fin de</p> <p>98. obtener una reconstrucción completa del mundo, cada vez</p> <p>99. más amplia, profunda y exacta.</p> <p>Calificación: 4.0</p>	<p>85-87).</p>
---	---	----------------

<p>(1) El trabajo que ustedes realizan NO ES UNA INVESTIGACION, en un sentido crítico de la palabra, ya que lo que se ha planteado se requiere haber esclarecido, desde qué referentes teóricos resumirían el trabajo, antecedentes y otras investigaciones, ampliación de una problemática al abordar objetivos y otras metodología.</p> <p>(2) evite utilizar expresiones como “muchas” o “pocos” esto es muy vago e impreciso. Mencione cuántos fueron el total que indagaron</p> <p>(3) de acuerdo con la indagación que ustedes realizaron ¿Cuál es la diferencia entre espacio y universo?</p> <p>(4) ¿Las personas que ustedes indagaron estudiaron el modelo geocéntrico del universo? ¿Esto lo aprenderían en el colegio?</p> <p>(5) ¿Qué tipo de experimentación realizaron en el colegio y en cuál se ven involucrados los niños para construir la idea de universo?</p> <p>(6) ¿por qué plantean que a medida que pasa el tiempo se regresa o se adoptan conceptos del pasado?</p> <p>(7) ¿De dónde sacan estas definiciones de ciencia? ¿Es de los niños? ¿Es de los adultos? ¿En todas contestaron en el mismo sentido?</p> <p>(8) ¿Cuál es la “teoría” que ustedes plantearon? ¿Por qué es una teoría?</p> <p>(9) ¿Por qué crees que los niños alcancen un conocimiento prohibido a las ciencias naturales?</p> <p>(10) ¿Por qué llegan a esa conclusión?</p> <p>Calificación: 3.5</p>		
---	--	--

7.3 Síntesis del análisis comparativo de los textos

La intervención pedagógica para la enseñanza de los géneros propios de la disciplina de Historia de las Ciencia presentó unos contenidos temáticos y realizó unos ejercicios a fin de que los estudiantes tuvieran mayor claridad en la composición escrita del ensayo argumentativo (T2), que era la tarea solicitada por el profesor de la asignatura, como lo hemos manifestado en el capítulo 4 de este trabajo.

En el cuadro No 6 que representa el input de la IP (Intervención Pedagógica) y que presentamos a continuación explicitamos solo los contenidos que los estudiantes acogieron en la escritura del T2 después de la IP. Los contenidos completos enseñados en la IP están relacionados en las páginas 117, 118 y 119 del capítulo 4. Estos contenidos enseñados fueron tomados de los conocimientos de la investigadora en su trayectoria académica y principalmente de los libros *La argumentación escrita* de Díaz, Álvaro. (2002) y *Tratado de la argumentación. La nueva retórica* de Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958) relacionados en la bibliografía.

Después de realizar el análisis comparativo entre los T1 y los T2, de las seis parejas de estudiantes seleccionadas, presentamos una síntesis de los aprendizajes más significativos que se manifiestan en la forma de plasmar los ensayos argumentativos después de la intervención pedagógica. Constatamos como aparece en el cuadro que presentamos a continuación, que algunos de estos contenidos si fueron acogidos por los estudiantes en la redacción del segundo escrito y que ellos usan los contenidos de la asignatura y los contenidos enseñados en la IP con dos intenciones comunicativas: a) para atender a las observaciones que el profesor hizo al primer texto (T1) sobre la argumentación de la tesis planteada y b) convencer al público al que va dirigido el ensayo. Hay que señalar que los estudiantes detectan errores y los corrigen, pero prefieren conservar la estructura inicial del primer texto y tratar de acomodar los nuevos aprendizajes a la antigua estructura para no rehacer el texto completamente.

Los contenidos temáticos de la IP que acogieron los estudiantes en la reescritura del género ensayo argumentativo los podemos resumir en las siguientes premisas:

1) El propósito de la argumentación: La intervención pedagógica planteó que el *principal propósito de una argumentación es convencer, lo cual puede obedecer a necesidades como: influir en la opinión de alguna persona o grupo social, modificar alguna opinión del auditorio, disuadir a quienes se muestran opuestos a un punto de vista, minimizar la hostilidad hacia una determinada tesis, justificar una convicción o refutar puntos de vista que no se comparten*. Como los estudiantes tenían que presentar el segundo ensayo a un público académico y al profesor de la asignatura, ellos enfocaron la revisión y la escritura del ensayo argumentativo al auditorio al cual dirigían el texto. Este propósito está explícito en las entrevistas y en las interacciones mientras escriben los textos. En el segundo ensayo este propósito se visibiliza en la medida en que atiende las observaciones del profesor.

2) La organización retórica del ensayo: En relación con este contenido temático de la IP, los estudiantes acogieron la enseñanza sobre la coherencia que debe tener el título con la tesis planteada y el desarrollo argumentativo. Un ejemplo de este caso es la pareja de Hugo y Dimas que cambió la titulación del escrito:

Título del T1: “Ensayo de Historia de las Ciencias”

Título de T2: “La observación, pilar de nuestros conceptos”

Se expresaron cambios en cuanto a la redacción de la introducción. En ella las parejas de estudiantes tuvieron en cuenta que una *introducción cumple dos funciones: sugerir la posición o tesis que se adoptará acerca del tema y despertar la curiosidad e interés en el lector*, para ello agregaron frases al párrafo introductorio a fin de que cumpliera una de las dos funciones:

- “1. La ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en
6. las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano, ya
7. que les brinda tecnología, innovación, investigación, descubriendo
8. esos temas que para nosotros son tan enigmáticos”. (Introducción del T2, Claudia y Jimena).

Los estudiantes se acogieron a los procedimientos retóricos para iniciar un ensayo, uno de ellos es: *explicar o definir algún concepto clave para el desarrollo del ensayo* y algunos estudiantes acogieron esta enseñanza ya que inician el segundo ensayo (T2) con la definición de ciencia o universo:

- “1. El universo es comúnmente definido como todo lo que existe,
- 9. totalidad de espacio y del tiempo
- 10. de todas las formas de materia, impulso, energía y las leyes
- 11. constantes y físicas de Gobierno. Sin embargo la palabra
- 12. universo puede ser utilizada en sentido diferente para
- 13. referirse a conceptos como cosmos, el mundo o la naturaleza”. (Introducción del T2, Sandra y Clara).

En cuanto al desarrollo del ensayo, en la IP se expuso que *éste está conformado por los párrafos que sustentan o explican la tesis. En cada uno de ellos se aborda algún aspecto diferente de la tesis y se organizan siguiendo un orden lógico, cronológico, espacial, de importancia, de intensidad, de causa-efecto o viceversa.* En algunos ensayos los estudiantes han organizado la argumentación de la tesis planteada siguiendo un orden cronológico de los argumentos. Para ello se refieren explícitamente a los conocimientos sobre la Grecia Clásica que han obtenido en el curso de Historia de las Ciencias siguiendo con la Edad Media hasta llegar al Mundo Moderno:

- “10. Fue mediante la observación, precisamente como los primeros once
 - 11. filósofos, argumentaron sus hipótesis acerca del porqué de algunos
 - 12. sucesos y procesos que ocurrían en la naturaleza y con el paso del
 - 13. tiempo de los diferentes cambios que ocurren con el hombre y su
 - 14. lugar en la sociedad; lo anterior, deja a la vista, cómo la observación
 - 15. a través de la historia ha sido un pilar fundamental de la
 - 16. investigación y formulación de hipótesis.

 - 17. Haciendo alusión precisamente a la observación que hicieron
 - 18. los primeros filósofos y lo que concluyeron, podríamos empezar por
 - 19. preguntarnos ¿cómo observaban? ¿Qué era lo que observaban?”
- (Desarrollo del T2 de Hugo y Dimas).

Con relación a la conclusión, en la IP se expuso que *para concluir se usan conectores que expresen finalización como finalmente, para concluir, en resumen, para finalizar, en suma, etc.* Todos los estudiantes han usado este tipo de conectores. También se expuso que *las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo pueden ser: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra o un proverbio, una comparación o una analogía.*

Los estudiantes han usado principalmente tres recursos retóricos: la pregunta retórica: *“¿Para concluir podemos creer en una ciencia exacta con verdades absolutas?,* la frase

célebre de Heráclito “*todo fluye, todo cambia*” (T2, Claudia y Jimena), y una reflexión de cara al futuro:

- “86. del estudio, la investigación y las vivencias que se
- 87. hayan desarrollado, como futuros docentes, la forma en que yo enseñaría el concepto de
- 88. ciencia y universo sería la siguiente: primero les preguntaría
- 89. ellos que entienden por ciencia y universo, después, poco a poco
- 90. les iría introduciendo nuevas definiciones acerca de universo
- 91. y ciencia, desde las primeras definiciones, hasta las últimas
- 92. de esta forma mis alumnos, también la forma en que
- 93. va evolucionando el pensamiento e irán aprendiendo otras
- 94. concepciones.” (T2, Juan y Oscar)

- 3) La estructura de un argumento: Los estudiantes acogieron en los textos la forma de fundamentar el argumento de una idea o punto de vista. En la IP se explicó que *la Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que sustentan o justifican el punto de vista para que merezca la confianza y aceptación del destinatario. La justificación de un argumento responde a varias preguntas, entre ellas esta: ¿Qué experiencias permiten ilustrar su posición?*, los estudiantes ilustraron su posición con los escritos y dibujos sobre ciencia y universo elaborados por los informantes con el propósito de fundamentar los argumentos expuestos a favor de la tesis planteada:

- 7. Esto fue lo que ocurrió en un trabajo de consulta realizado
- 8. a cuatro personas mayores de 40 años donde Tres de estas cuatro
- 9. coinciden con que el universo es extremadamente grande y que
- 10. es imposible observarlo todo.
- 11. Ven el universo como un modelo geocéntrico planteado por
- 12. Tolomeo dibujando la tierra como el centro del universo
- 13. siguiendo el pensamiento griego, donde solo se basan en la
- 14. observación y esta concepción la tienen porque ellos
- 15. pueden ver la luna, el sol, las estrellas y algunos planetas
- 16. lo que hace difícil cambiar este pensamiento que han
- 17. tenido durante toda la vida a pesar de las modificaciones
- 18. que se han descubierto a medida del tiempo.” (T2 de Sandra y Clara.)

En la IP se explicó que *la Fundamentación de un punto de vista depende de tres aspectos básicos: del conocimiento del mundo del destinatario, del prestigio y honorabilidad de la*

fuerza de investigación y de los hechos y evidencias que ilustren las premisas. Aquí los estudiantes saben que el auditorio del ensayo será un público académico y el profesor de la asignatura que conoce estos temas; usan además el prestigio de los planteamientos expuestos por los filósofos Copérnico y Ptolomeo, autores que fueron enseñados en los contenidos temáticos de la asignatura:

“12. Encontramos en el imaginario de universo 3 dibujos que hacen
13. referencia al modelo heliocéntrico copernicano, esto en cuanto a los
14. niños el cual está influenciado por la educación que han recibido
15. en su formación de primaria.

16. En los adultos observamos totalmente lo contrario un universo
17. geocéntrico, Ptolomeico, esto en 2 de los dibujos. Mientras que
18. en los restantes su modelo de universo es lo que se siente y lo
19. que se ve.”

(T2, Claudia y Jimena).

En términos generales, estos son los aprendizajes de la IP que los estudiantes acogieron en el T2 y que hemos podido evidenciar al hacer un análisis detallado de los textos. En el capítulo siguiente queremos presentar las conclusiones a las cuales hemos llegado, las implicaciones de esta investigación en las prácticas pedagógicas en el futuro y algunas preguntas de investigación que han surgido en esta última etapa y que podrían dar luz a nuevas propuestas investigativas.

A continuación presentamos el cuadro No 6. “Input recibido en la IP que se expresa en la composición escrita del T2”.

Input recibido en la IP que se expresa en la composición escrita del T2.

LOS CONTENIDOS DE LA IP QUE LOS ESTUDIANTES ACOGIERON EN EL T2.

El propósito de la argumentación es convencer al auditorio al que va dirigido.

Un ensayo argumentativo debe tener coherencia semántica y organización retórica.

El Punto de vista es una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende.

La Fundamentación de un argumento está conformada por las razones que justifican el punto de vista para que merezca la confianza y la aceptación del destinatario ilustrando su posición.

Las posibilidades retóricas más usadas para concluir un ensayo argumentativo son: una reflexión de cara al futuro, una pregunta retórica, una frase célebre, una cita de una obra, un proverbio, una comparación o una analogía.

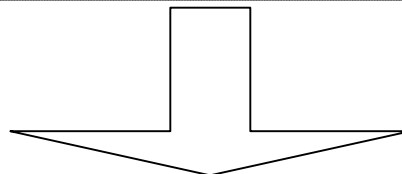
Los párrafos que sustentan la tesis se organizan siguiendo un orden lógico, cronológico, espacial, de importancia, de intensidad, de causa-efecto o viceversa.

El punto de vista en la argumentación: se trata de una proposición expresa o implícita que resume una convicción a favor de una tesis que se defiende. Una convicción es una creencia o una actitud hacia algo.

Los argumentos pueden basarse en el ethos de la fuente o en los afectos del destinatario.

Un procedimiento retórico para iniciar un ensayo pueden ser la explicación o la definición de algún concepto clave para el desarrollo del ensayo.

Las tesis explicativas: son aquellas que explican por qué ocurrió algo, por qué algo es como es, o lo que algo significa.



LA FORMA EN QUE LOS ESTUDIANTES ACOGIERON LOS CONTENIDOS DE LA IP EN EL T2.

Los estudiantes enfocaron la revisión y la escritura del T2 al auditorio ante el que expusieron el ensayo

Los estudiantes escribieron el título del ensayo guardando relación con la macroestructura del texto.

Para que el punto de vista merezca confianza y aceptación del destinatario, los estudiantes se apoyaron en los dibujos y las afirmaciones de los informantes.

Para fundamentar su opinión, los estudiantes se refieren a la cantidad de informantes y a las concepciones que emergen de los dibujos sobre ciencia y universo.

Los estudiantes concluyeron el ensayo con una reflexión de cara al futuro o con una frase célebre o con una comparación entre los autores enseñados por el profesor de la asignatura.

Organizan la argumentación de la tesis planteada siguiendo un orden cronológico de los argumentos. Para ello se refieren explícitamente a los conocimientos sobre la Grecia clásica que han obtenido en el curso de Historia de las Ciencias.

Los estudiantes hacen alusión a las ideas o creencias de los informantes para argumentar el concepto de ciencia y universo.

Para argumentar el ensayo acuden al ethos de la fuente, se refieren explícitamente a los contenidos y a los autores enseñados en la asignatura.

Los estudiantes acogen cambios los inicios del ensayo con una definición de ciencia.

De los tipos de tesis enseñados los estudiantes se inclinaron por usar la tesis explicativa a fin de explicar los planteamientos basados en los dibujos y las apreciaciones de los informantes.

CAPÍTULO VIII. CONCLUSIONES.

Después de analizar a la luz del marco teórico conceptual las entrevistas, las interacciones de los estudiantes en el aula de clases mientras redactan los escritos uno y dos antes y después de la IP (Intervención Pedagógica), podemos afirmar varias cuestiones a fin de realizar propuestas de investigación pedagógica de cara al futuro.

Este último capítulo presenta tres partes. En la primera hemos redactado unas conclusiones que pretenden ofrecer una síntesis general de los análisis que hemos efectuado refiriéndose a cada una de las preguntas de investigación formuladas en el capítulo tres de este trabajo.

En la segunda parte presentamos algunas implicaciones de este trabajo de investigación en relación con la práctica pedagógica del ámbito universitario de cara al futuro.

En la tercera parte presentamos unas preguntas que han surgido de este trabajo y que permiten dar vía a nuevas investigaciones en el campo de la didáctica de la escritura de los géneros propios de la disciplinas en la universidad.

8.1. Conclusiones referidas a las preguntas de investigación.

Estas conclusiones recogen de manera general los resultados obtenidos en el análisis que hemos realizado de manera amplia, ejemplificada y detallada en el anterior capítulo. A continuación presentamos las conclusiones referidas a las preguntas de investigación formuladas de acuerdo con los objetivos específicos:

1. ¿Qué aporta la intervención pedagógica inserta en el marco del trabajo de las asignaturas?

Los aportes que exponemos en este apartado han emergido del análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes y de las interacciones mientras hacen el escrito, se enmarcan en los aportes que reconocen los estudiantes explícitamente y los podemos resumir así:

a) Los estudiantes son capaces de detectar errores y corregirlos aunque no hayan sido señalados por el profesor usando los aprendizajes de la IP y los aprendizajes del contenido temático de la asignatura. Este es un claro aporte para comprender la función epistémica de los géneros académicos.

El capítulo II de este trabajo, nos permitió llegar a unos principios teóricos con respecto a los géneros académicos y a la escritura como actividad discursiva en la construcción de conocimiento. Uno de ellos es la función epistémica de los géneros académicos. Los géneros discursivos desempeñan una función epistémica ya que a través de la construcción, la transformación y el dinamismo de éstos se produce el conocimiento humano tanto individual como social. Al ser capaces los estudiantes de apropiarse de los aprendizajes de la IP en relación con los contenidos temáticos de la asignatura, los estudiantes están apropiándose del conocimiento disciplinar en el sentido social, cultural y epistémico de la escritura.

b) El trabajo de la reescritura cobra sentido porque conocen la estructura de un ensayo y las distintas formas de argumentar y tienen claridad sobre cuál es el interlocutor del ensayo, con lo cual pueden detectar errores por sí mismos y sin la ayuda del profesor. Reconocen en este sentido, que la escritura es una actividad que consiste en producir textos en situaciones particulares y no en reproducirlos de modo semejante a otros textos modelo, ya que la producción de géneros académicos responde a unas necesidades específicas de comunicación y de cognición de las esferas de la actividad humana tal como lo expresamos en los principios del marco teórico conceptual.

2. ¿Cuáles son las dificultades que se presentan cuando se inserta la enseñanza de la escritura en el marco del programa de una asignatura?

Durante todo el proceso de investigación tanto en el diseño como en el desarrollo de la IP en la secuencia didáctica hemos encontrado varias dificultades detectadas en el análisis y que nos interesa exponerlas. Queremos señalar que estas dificultades fueron superadas a medida que se fueron presentando, por lo tanto, estamos lejos de verlas como obstáculos y las vemos como fortalezas en la implementación de la intervención pedagógica:

a) Debido a que es un IP que se inserta el desarrollo del curso tal y como el profesor de la asignatura lo ha concebido, la primera dificultad fue el diseño de una intervención que no tuviera los efectos de un curso agregado o un curso por fuera de los intereses del profesor de la asignatura y por fuera de los intereses de los estudiantes, por lo tanto para superar esta dificultad se estuvo en contacto permanente con el profesor y se realizó un proceso de observación de la clase y de acercamiento a los estudiantes antes de realizar las entrevistas y la IP.

De ahí que hayamos tomado como referente teórico el concepto de la escritura en las disciplinas (WID) planteado por Bazerman (2005) para desarrollar la IP en una asignatura del programa de Ciencias para el aprendizaje de la escritura dentro de las disciplinas.

b) Una segunda dificultad en el diseño de la IP fue contar con currículos universitarios flexibles y abiertos que propicien comunidades discursivas donde profesores de unos determinados campos disciplinares estuvieran dispuestos a trabajar secuencias didácticas con la participación de profesores de lengua y viceversa en el aula de clase, con el propósito de posibilitar el aprendizaje de los géneros propios de la disciplina. En este sentido se hicieron varias solicitudes fallidas hasta que finalmente accedió un profesor del programa de Ciencias. En esta dinámica la lengua la concebimos como una herramienta para la construcción del conocimiento y el aula de clase como un lugar donde se reúnen los miembros de la comunidad discursiva académica junto con otros para intercambiar ideas, concepciones, saberes, puntos de vista contrarios y expandir el conocimiento. Desde el punto de vista de Engeström (1994) todos los elementos interactúan en la construcción de los sujetos, no podemos ver un elemento aislado de otro y al confluir todos, por lo general se presentan tensiones y dificultades entre ellos. Todos estos componentes forman parte del sistema de actividad y actúan de una manera dinámica sujeta a flujos que constantemente producen cambios y transformaciones.

c) La tercera dificultad fue en la entrega de los ejercicios realizados durante la IP. Todos los estudiantes realizaron los ejercicios No 1 y 2, pero ninguno entregó estos ejercicios. El

ejercicio No 3 fue entregado al profesor y una copia de éste fue entregada a la investigadora (profesora de lengua). Este consistía en reescribir el ensayo argumentativo teniendo en cuenta los aportes de esta IP y los puntos evaluados por el profesor. El ejercicio fue realizado por las seis parejas de estudiantes seleccionados para la investigación.

Compartimos con Bazerman (2005) que *las actividades de lectura y escritura en la escolarización* se entienden como actividades y necesidades sociales, ya que están estrechamente vinculadas a las funciones sociales específicas de una alfabetización avanzada. Todos los estudiantes entregaron el ensayo por la función social y cultural que este representaba para ellos, mientras que los otros ejercicios de escritura de la IP no representaban ningún sentido social. La escritura ha de tener una función social para los estudiantes, de lo contrario no tendrá sentido escribir, excepto para obtener una calificación.

Cabe señalar que la investigadora cumplió con dos roles de trabajo: el rol de profesora de lengua (PL), sin la potestad de calificar, y el rol de investigadora. Se infiere que los estudiantes entregaron el ensayo reescrito a la investigadora y al profesor de la asignatura porque los aportes de éstos serían de ayuda para su intención comunicativa (convencer al público de sus ideas expuestas en el ensayo). Los estudiantes estaban motivados especialmente por la función social de exponer el ensayo ante el público asistente en un evento académico organizado para tal fin.

d) La cuarta dificultad radica en las primeras entrevistas, ya que éstas se realizaron antes de la composición del ensayo argumentativo (T1), a fin de conocer las concepciones de los estudiantes antes de la IP, pero para tener más claras las diferencias en las concepciones del antes y del después de la IP, hubiera sido aconsejable realizarlas al momento de ingresar al curso de Historia de las Ciencias, porque así obtendríamos claramente en el análisis de los datos, las concepciones de la anterior comunidad discursiva: el bachillerato, puesto que una vez ingresados a la universidad, que es la actual comunidad discursiva y al curso de HC, desde la primera clase, los estudiantes ya empiezan a apropiarse de los sistemas de géneros

discursivos que conducen a la redacción del ensayo argumentativo como género discursivo de esta clase. Al respecto compartimos con Miller (1984: 34) *que cuando aprendemos un género no es sólo un modelo ni aún un método para lograr nuestros propios fines. Aprendemos algo más importante: qué fines podemos tener (...) para el estudiante, los géneros sirven como claves para entender cómo participar en las acciones de una comunidad.*

3. ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes antes de realizar la IP?

En el análisis de los datos evidenciamos que antes de la IP hay cuatro maneras concebir la escritura de acuerdo con la situación comunicativa:

-La escritura como un proceso de investigación individual y/o colectiva: La información hay que consultarla de manera individual en Internet, en los apuntes del profesor, con los cuatro informantes (dos adultos y dos niños), quienes hacen un dibujo y un escrito sobre lo que piensan de ciencia y universo para posteriormente discutirla de manera colectiva.

-La escritura como un proceso de revisión de la información cuya finalidad es ver cómo evolucionan los conceptos de los informantes (dos niños y dos adultos), para ello se apoyan en un proceso de lectura y relectura de la información.

-La escritura como una herramienta para organizar la información: los estudiantes manifiestan que en el proceso de redacción, la información consultada hay que organizarla jerárquicamente.

- La escritura como una herramienta para decir la información: Los estudiantes expresan que la escritura del ensayo sirve para decir lo que han aprendido en el curso.

4. ¿Cuáles son las concepciones de los estudiantes después de la IP?

Después de la IP los estudiantes conciben:

-La escritura como un proceso de transformación de la información: esto significa que la información recolectada, de manera individual o colectiva se discute, se analiza, se compara, se organiza y se expone para un público académico.

En términos generales podemos afirmar que los estudiantes antes de la IP manifiestan que conciben la escritura como un proceso de revisión de la información cuya finalidad es ver cómo evolucionan los conceptos apoyados en actividades de lectura y relectura. El cambio más significativo después de la IP está en el “hacer”; es decir, en el primer ensayo se manifiesta que los estudiantes expresan lo que “tienen que hacer” y en el segundo “lo hacen”. Así, si en una primera situación de escritura los estudiantes estaban interesados en la escritura como un proceso de revisión de la información cuya finalidad es ver cómo evolucionan los conceptos de ciencia y universo, en una segunda situación de escritura, ésta es concebida como un proceso de transformación de la información, donde hay un trabajo de comparación de las ideas, de síntesis y de argumentación. Hay que señalar que en el segundo escrito “hacen” la argumentación más elaborada y más consciente porque los estudiantes cuentan con las herramientas retóricas y los contenidos sobre el discurso argumentativo que ha aportado la IP. De ahí que compartimos con Berkenkotter y Huckin (1993) que el género es una forma de cognición situada, ya que el género está integrado en las actividades comunicativas de la vida cotidiana y profesional y que el género abarca tanto forma como contenido incluyendo el sentido retórico apropiado para determinar el propósito de acuerdo con la situación comunicativa.

- La concepción de escritura en relación con el destinatario: Esto significa que en el segundo ensayo (T2) la argumentación está dirigida a un destinatario en especial, al público que asistirá a un evento académico. Éste es el segundo cambio significativo en las concepciones, ya que los estudiantes argumentan, corrigen y enfocan todas las actividades de escritura en función de la exposición del ensayo al público y no sólo para el profesor de la asignatura ni en función de una calificación.

En consonancia con nuestro marco teórico formulado, hemos expresado que el contexto juega un papel central en la especificidad y en la recurrencia del género como actividad

social y cognitiva, por lo tanto el género se define como una forma de cognición situada y mediado por la actividad humana. Esta concepción de género comparte no sólo la teoría de la actividad, sino la forma y el contenido e incluyen y enfatizan, según Miller (1984) en el sentido retórico de acuerdo con el propósito de la situación y de la recurrencia o reiteración de las actividades discursivas en un contexto social determinado.

En el T1 el destinatario era el profesor quien solicitó el ensayo con finalidades evaluativas, es decir como una prueba de evaluación de trabajo final de curso, por lo tanto el propósito de la escritura era cumplir con la tarea solicitada por éste: escribir un ensayo argumentativo con mil palabras; mientras que en el T2 a los estudiantes ya no les interesa escribir mil palabras, dejan de lado la cantidad y se fijan en la calidad semántica y argumentativa de las palabras, frases e ideas que componen los párrafos usando los contenidos enseñados en la IP sobre la argumentación de la ideas y la coherencia entre las partes (estructura) y el todo (coherencia global) y van más allá de corregir las observaciones del profesor, por sí mismos son capaces de detectar dificultades en la coherencia y cohesión argumentativa del texto teniendo claridad que este ensayo tiene una intención comunicativa específica: exponer sus ideas sobre ciencia y universo y convencer a un destinatario: un público que escuchará y realizará preguntas, pues el segundo ensayo no tiene fines evaluativos, sino que el fin último es socializarlo ante el público para convencerlo de sus ideas.

5. ¿Cuáles son los cambios que han tenido lugar?

Según lo expuesto anteriormente podemos resumir que hay dos cambios significativos en las concepciones de escritura después de la IP:

- a) Escribir con sentido de acuerdo con la situación comunicativa: Después de la IP los estudiantes fueron conscientes de la importancia del valor genérico del ensayo argumentativo como actividad de escritura de la asignatura de HC. Compartimos con Freedman y Medway (1994: 14) que plantean la necesidad de situar a los usuarios en el contexto social de tal modo que cada sujeto aprenda el uso discursivo mediante su contacto directo con las situaciones retóricas a las que responden. De ahí que los géneros no se deben enseñar sobre la base de patrones fijos, caracterizados por el uso de una estructuras fija y de los elementos lingüísticos, sino

que es necesario enseñar los géneros a los estudiantes o usuarios de manera que sean conscientes de la importancia de los valores genéricos teniendo en cuenta la audiencia, el contexto y el tipo de lenguaje que se ha de utilizar según la situación comunicativa.

- b) Escribir de acuerdo con el destinatario: Después de la IP los estudiantes argumentaron y escribieron el ensayo para el público espectador del evento y no solo para el profesor. Hubo un reconocimiento social de la discursividad argumentativa del género que estaban construyendo. Porque la escritura de éste estuvo basada en el horizonte de expectativas de los usuarios del ensayo argumentativo como tal. Bazerman (1994) plantea en relación con un género discursivo y el reconocimiento social de los usuarios, que de hecho se confía en que seamos capaces de reconocer un género y, en cierta medida, comprender el significado dentro de los sistemas que forman parte de él.

6. ¿Cómo conciben los estudiantes los géneros propios de la disciplina?

Desde el primer día de la Clase de Historia de las Ciencias, los estudiantes empiezan el proceso de aprendizaje del sistema de géneros discursivos que componen la clase y que están vinculados a la composición del ensayo argumentativo. Así, por ejemplo en otra disciplina donde también un profesor solicite un ensayo argumentativo, los géneros discursivos vinculados a ese tipo de escrito pueden variar porque como lo plantea Bazerman (2005:92) *“los géneros no son características fijas vinculadas a textos particulares, sino categorías psico-sociales reconocidas por los individuos como grupos sociales y usuarios de la lengua. Los géneros no están solos, sino que existen en relación sistemática entre unos y otros”*. Algunos géneros sólo son oportunos y significativos cuando están precedidos por otros, por ejemplo este ensayo argumentativo sobre el concepto de ciencia y universo entre los niños y los adultos no se habría podido llevar a cabo sin los dibujos y los escritos de los informantes, y sin los contenidos temáticos de la asignatura.

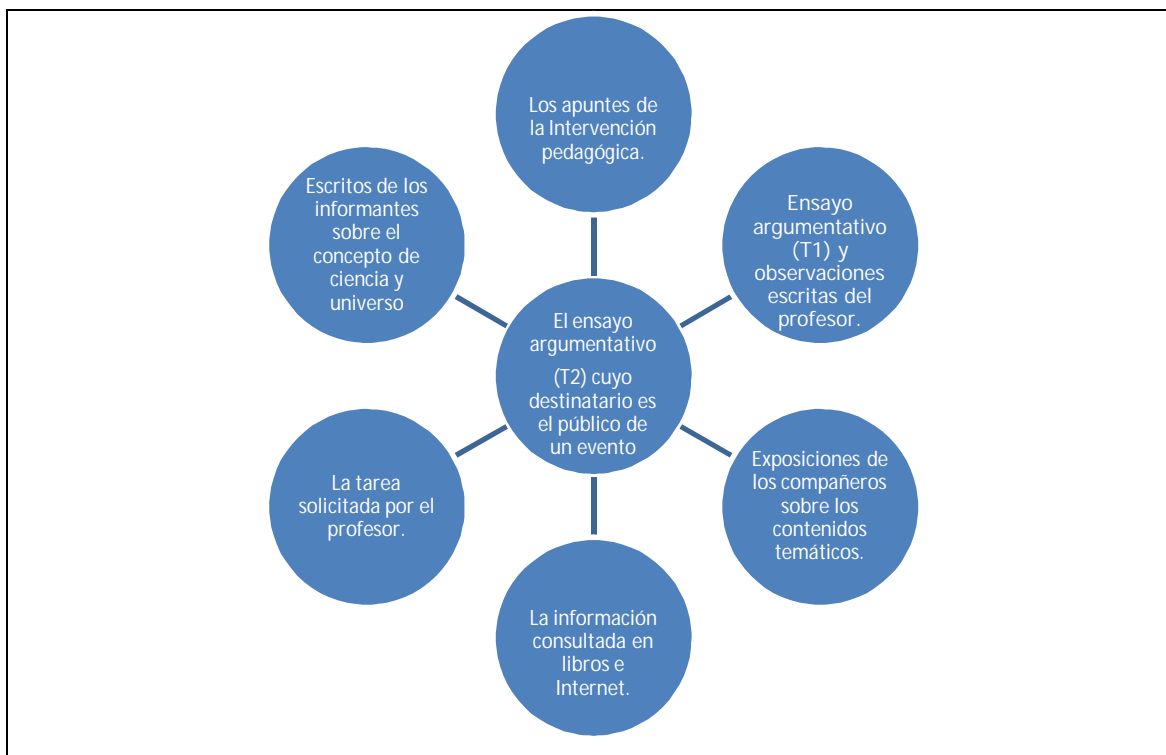
Las parejas de estudiantes reconocen que los diferentes textos, y las diferentes situaciones discursivas han servido de base para desarrollar, comparar, sintetizar y escribir cada una de las ideas que han plasmado en sus ensayos:

El sistema de géneros discursivos vinculados al ensayo argumentativo y que los estudiantes han usado para escribir el segundo ensayo son los siguientes:

- La tarea solicitada por el profesor.
- Los apuntes de clase.
- La información consultada en Internet.
- Las exposiciones de los compañeros de los contenidos temáticos de la asignatura.
- Las exposiciones del profesor de los contenidos temáticos de la asignatura.
- Los apuntes de la IP.
- El primer ensayo argumentativo.
- Las observaciones del profesor de la asignatura.
- Los escritos de los informantes sobre el concepto de ciencia y universo y sus dibujos.

El siguiente gráfico resume el sistema de géneros discursivos vinculados al ensayo argumentativo:

Cuadro No 7. Sistema de géneros discursivos vinculados al ensayo en la clase de HC.



7. ¿Cómo incide en ellos la IP?

Para comprender la incidencia de la IP en los estudiantes hemos revisado comparativamente las concepciones de escritura que emergen de los análisis tanto antes de la IP como después de la IP.

Los estudiantes del curso de HC antes de ingresar a la universidad ya cuentan con unas concepciones sobre el ensayo. Estas concepciones provienen del bachillerato y de otra asignatura universitaria; por lo tanto estos estudiantes cuentan con concepciones comparativamente en tres situaciones discursivas diferentes: las concepciones que ellos dicen que tenían en el bachillerato, las concepciones de otro curso universitario y las concepciones del curso de Historia de las Ciencias.

- Las concepciones que los estudiantes manifiestan que traían antes del ingreso a la universidad son las siguientes:

° Para algunos estudiantes el ensayo es entendido como un resumen de la

información de un texto.

° Para otros estudiantes el ensayo argumentativo es concebido como una opinión personal sobre el escrito de un autor.

- Las concepciones sobre la escritura del ensayo en otra asignatura de la universidad:

° El ensayo se escribe a partir de una experiencia.

-Las concepciones de ensayo argumentativo en la clase de HC antes de IP:

° El ensayo no es un resumen, el resumen o síntesis de las ideas es sólo una parte del proceso de escritura.

° El ensayo es una opinión crítica de un autor o de la información que se tenga sobre un tema.

° El ensayo se escribe para el profesor y para obtener una calificación.

Los cambios más significativos que se manifiestan en las concepciones sobre el ensayo argumentativo después de la IP son las siguientes:

° El ensayo es una creación donde se pueden plantear nuevas ideas sobre un tema.

° El ensayo es un escrito para convencer tanto al profesor de la asignatura como al público como destinatario académico distinto al profesor, por lo tanto la argumentación de las ideas cobra nuevos sentidos.

8. ¿Cómo se refleja la IP en los textos finales?

Debido a que la IP ha enseñado a los estudiantes que todo ensayo argumentativo tiene como propósito convencer al interlocutor o auditorio sobre las ideas y la posición que el autor tiene de un determinado tema, los nuevos aprendizajes se concretan en el orden de la estructuración del ensayo, de la coherencia semántica y de la argumentación enfocada al destinatario. Hemos podido observar que los aportes más significativos de la IP que los estudiantes plasman en redacción del segundo ensayo argumentativo (T2) son los siguientes:

a) En la estructuración del ensayo:

- Los estudiantes redactan los títulos de los escritos en función de la tesis y de la coherencia temática del escrito.

- La introducción la redactan teniendo en cuenta la función de ésta de sugerir al lector, la tesis que se desarrollará.
 - Los estudiantes para concluir usan los recursos retóricos como preguntas, proverbios y frases célebres.
 - Hacen servir los elementos de cohesión para indicar la introducción y la conclusión del ensayo.
- b) En la fundamentación de los argumentos:
- usan argumentos basados en el *ethos* de la fuente ya que los estudiantes toman como ejemplo argumentativo los contenidos temáticos de la asignatura.
 - Refuerzan la argumentación de las ideas con la fundamentación de las razones que tienen a favor de la tesis planteada.
 - La sustentación argumentativa que más usan es el orden cronológico y el orden lógico de las ideas en función de la tesis.

8.2 Implicaciones de este trabajo con las prácticas pedagógicas de cara al futuro

Las conclusiones anteriores que hemos apuntado nos permiten hacer varias consideraciones de cara al futuro para tener en cuenta en las prácticas pedagógicas sobre la escritura de los géneros académicos en el entorno universitario:

-La necesidad de replantear, por parte de los profesores de lengua y también por parte de las políticas institucionales, las temáticas enseñadas y las metodología empleadas en los cursos generales de lectura y escritura impartidos a los estudiantes que ingresan a la universidad, ya que estos cursos no enseñan las especificidades de los géneros académicos que cada asignatura requiere para aprender los contenidos de la materia.

-La importancia de que los grupos de investigación en lengua de las universidades, estén dispuestos a formar unidades de apoyo para la investigación y la enseñanza de los géneros propios de las disciplinas en entornos universitarios, de tal forma que la enseñanza de la composición escrita haga parte de un currículo abierto, flexible y transversal, donde haya

cabida para las metodologías como la intervención pedagógica basada en el modelo de secuencia didáctica compuesta por un profesor de la asignatura y un profesor de lengua .

-La necesidad de vincular a profesores y profesionales de distintas disciplinas para conformar grupos de investigación interdisciplinarios a fin de investigar sobre la escritura de los géneros académicos en el entorno universitario y profesional.

-El interés para comprender como docentes que somos, que los estudiantes aprenden lo que nosotros los profesores enseñemos, por lo tanto, los estudiantes llegan a la universidad con los conocimientos sobre la lengua que aprendieron y que requerían en el bachillerato, pero que desconocen los géneros propios de las disciplinas y profesiones, y es en la universidad, donde deben aprender a escribir, a usar e interactuar estos géneros discursivos, de tal forma que los cursos de lectura y escritura dejen de ser de tipo “remedial” y pasen a ser discursivos, es decir, cursos que respondan a las necesidades y requerimientos epistémicos de las asignaturas y profesiones en el contexto social y cultural de los estudiantes.

-El interés por realizar investigaciones no sólo a la población estudiantil de los primeros semestres como hasta ahora se ha hecho, sino también a los estudiantes de últimos semestres universitarios para conocer la evolución de los aprendizajes de los géneros propios de las disciplinas y de las profesiones.

-La posibilidad de realizar cursos de formación docente en el campo de la composición escrita a los profesores universitarios para conocer los géneros propios de las disciplinas y para integrar a los docentes de lengua con los docentes de otros campos disciplinares.

8.3 Preguntas que surgen de este trabajo para nuevas investigaciones.

Para acabar, queremos presentar algunas preguntas que en el transcurso final de esta investigación nos hemos formulado y que podrían abrir nuevas investigaciones en el campo de la didáctica de la escritura en entornos universitarios:

1. ¿Cuáles son las concepciones que tienen los estudiantes sobre escritura de la comunidad discursiva del bachillerato en el momento de ingresar a la

comunidad discursiva universitaria y qué conocimientos sobre géneros manejan al ingreso de la universidad?

2. ¿Cuál es la evolución de los géneros propios de la disciplina entre los estudiantes de los primeros semestres (estudiantes que recién ingresan a la universidad) y los últimos semestres universitarios (estudiantes que están a punto de egresar)?
3. ¿Cuáles son los géneros discursivos más frecuentes entre los profesores y los estudiantes de las distintas disciplinas del entorno universitario colombiano y latinoamericano?
4. ¿Qué concepciones sobre escritura tienen los profesores de las distintas disciplinas académicas en el entorno universitario colombiano y latinoamericano?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agudelo, W. (2001). Lectura, escuela y medios de comunicación: cambios en la cultura escolar. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Arbeláez, O. et al. (2008). La Competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Arias, C. (2008). ¿Qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Aristóteles (1995). Retórica. (4ª impresión). Madrid: Gredos.*
- Aristóteles (1992). Poética. Madrid: Gredos.*
- Bajtín, M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI, pp. 248-293.
- Barletta, N. (2001). Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Bazerman, Ch. (1994). System of genres and the enactment of social intentions. En Freedman, A. y Medway, P. (Eds.): *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp. 79-101.
- Bazerman, Ch. y Russell, D.R. (2003). *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity. (<http://wac.colostate.edu/>).
- Bazerman, Ch et al. (2005). *Reference guide to Writing Across The Curriculum*, Colorado: Parlor Press and The WAC Clearinghouse The WAC Clearinghouse (<http://wac.colostate.edu/>).
- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* No 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Berkenkotter, C. y Hutckin, Th. N. (1993). Rethinking genre from a sociocognitive perspective. En *Written Communication*, 10 (4), pp.475-509.

- Bentancurt, L y Khon, E. (2001). La didáctica de la lengua en el nivel inicial curso a distancia. En *Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena: CD-ROM.
- Cadena, S et al. (2008). Tareas escritas y asignaturas del área profesional. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Camps, A. (1994). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (Coord.). (1994). *Contex i aprenentatge de la llengua escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (Coord.). (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (Coord.). (2003). *Secuencias Didácticas para aprender a escribir*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. y Milian, M. (2005). Writing and the Making of Meaning: an Introduction. En *L1 Educational Studies in Language and Literature*, vol. 5/3, pp. 241- 249.
- Camps, A. y Uribe, P. (2007). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. Valladolid: Pearson.
- Camps, A. et al. (Coords.). (2000). *Recerca i formació en didáctica de la llengua*. Barcelona: Graó.
- Cardona, M^a. C. et al. (2001). Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura, En *Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cartagena: CD-ROM.
- Calderón, A. (2001). La argumentación como estrategia para la elaboración y validación de sentidos matemáticos. En *Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena: CD-ROM.
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (1989). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina*. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.

- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.
- Carlino, P. (Comp.). (2004). *Textos en contexto N°6: leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Carrasco, A. (2008). Lectura y escritura en la universidad: entre lo que los cursos básicos ofrecen y lo que los estudiantes necesitan. En *Memorias, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: CD.ROM.
- Chois, P. et al. (2008). Sobre un curso inicial de lectura y escritura: ¿qué y a quiénes Enseñar? En *Memorias, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: CD.ROM.
- Cisneros, M. (2001). Hacia la producción y la comprensión de textos en el nivel universitario. En *Memorias, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*. Cartagena: CD-ROM.
- Cisneros, M. (2008). Comprensión lectora y escritora en el momento de ingreso a la educación superior. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Correa, R. (2005). Didáctica, práctica pedagógica e investigación en el marco de una red de docentes del lenguaje. En Vázquez (Comp.) *La Didáctica de la lengua materna – Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- Corrales, S. y Jiménez, S. (2002). La lectura y la escritura en la universidad: resistencias e insistencias en los procesos de reforma curricular. En *Memorias del II coloquio internacional sobre currículo*. Popayán: CD.ROM.
- Díaz, A. (2002) *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Díaz, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.) *Textos en Contexto No 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Dunmire, P. (2000). Genre as Temporally Situated Social Action: A Study of Temporality and Genre Activity. *Written Communication* 17, pp. 93-138.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.

- Fajardo, M. y Arango, M. (2008). Las funciones de la composición escrita en la formación del docente universitario. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Freedman, A. y Medway, P. (eds.) (1994). *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis.
- Fumero, F. (2008). Propuesta metodológica en torno a un prototipo de texto académico para el docente universitario. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá. CD.ROM.
- Farías, P y Martin, E. (2008). Los procesos de aprendizaje en la universidad. Un estudio sobre las tareas de escritura. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- García, M. y Bustamante, J. (2008). Propuesta para el mejoramiento de la enseñanza universitaria del ensayo periodístico. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Gálvez, A. (2008). Una propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión textual en estudiantes universitarios. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Gómez, M. (2005). Los Proyectos de Aula en lengua castellana: espacio para la mediación pedagógica en lectura y escritura. En *Memorias*, II Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Bogotá: CD.ROM.
- González, S. et al. (2008). Lectura y escritura, conocimiento y creación. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Goyes, A. (2008). Dificultades de los estudiantes para elaborar ensayos: Estrategias didácticas para mejorar la escritura argumentativa. En *Memorias*, II encuentro nacional y primero internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Hernández, R. (2008). El perfil lector del estudiante universitario. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Henao, J y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.

- Henao, J. et al (2001). La lectura en la educación superior resultados de una investigación. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Hewitt, J. (2004). An Exploration of Community in a Knowledge Forum Classroom: An Activity System Analysis. En Barab, Kling, and Gray (Eds.) *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, pp. 210-238 Cambridge University Press.
- Haswell, R.H. (2000). *Documenting improvement in college writing*. Written Communication, Vol. 17, No. 3, pp.307-352.
- Hyland, K. (2003). Genre based pedagogies a social response to process. *Journal of Second Language Writing*, 12, pp.17-29.
- Jurado, F. (1997). *Investigación, escritura y educación*, Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional.
- Jakobson, R. (1977). *Ensayos de poética*. México: FCE.
- Kress, G. (1993). Genre as a social process. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *The Powers of Literacy: A genre approach to teaching writing*. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, pp. 22-37.
- Leal, B. (2008). Cuando se habla de didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, ¿de qué se habla? En *Memorias II* encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. En *Lenguaje*, No. 27, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali: Universidad del Valle.
- López, G y Ramírez, R. (2008). Una experiencia de escritura con estudiantes de ingeniería). En *Memorias II* encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- Lomello, C. y Muñoz, G. (2008). Estrategias metodológicas para trabajar la comprensión y Producción de textos en el curso de ingreso. En *Memorias II* encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- Leontiev, A.N. (1981). *Problemas del desarrollo del psiquismo*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Martin, J. (1993). Genre and literacy. Modeling context in educational linguistics. *Annual Review of Applied Linguistics*, No 13, pp. 141–172.

- Martínez, M^a. C. (2001b). Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, CD-ROM.
- Martínez, R. (2001). ¿Cómo se enseña a escribir en el centro universitario de ciencias exactas e ingenierías de la universidad de Guadalajara? Problemáticas y estrategias de solución. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Martins, I. M. (2004). *Representaciones de los profesores de la escuela de derecho sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional: Estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de investigación de la UAB.
- Martins, I. (2004). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36, 96-108. Barcelona: Graó.
- Marucco, M. (2004). Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad. En Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto*, No 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- May, O.C. (2008). La lectura en la universidad del norte: procedimientos investigativos y propuestas resultantes. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Mercer, N. (2004). *Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking* en *JAL equinox publishing*, No. 1.2, pp. 137–168.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: el habla de profesores y alumnos*. Madrid: Paidós.
- Menandro, R. (1996). *Dos tratados de retórica epidíptica*. Madrid: Gredos.
- Méndez, P. (2008). La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos universitarios principiantes. En *Memorias*, II encuentro nacional y primero internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Milian, M. (1999). *Incidència del context en el procés de composició escrita*. Tesis Doctoral para optar al título de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad Autónoma de Barcelona: España.
- Milian, M. (2007). *Escribir a través del currículum: el lenguaje como instrumento transversal para el aprendizaje*. Temas de investigación en didáctica del lenguaje. Postgrado-Master en Ciencias de la Educación. UAB /Fidecap.

- Miller, C.R. (1994). Genre as a social action. En Freedman, A. y Medway, P. (Eds.): *Genre and the new rhetoric*. London: Taylor & Francis, pp. 40-51.
- Molina, V. (2008). Hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores. En *Memorias* de II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Mostacero, R. (2001). Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Murillo, M.E. y Sandoval, C. (2005). *Autobiografía y Lengua Materna*. Serie: Estudios sociales. Popayán: Unicauca.
- Narváez, E y Cadena, S. (Comp.) (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Navarrete, P. (2008). El Programa lea: lecto-escritura y aprendizaje. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- Noguerol, A. (1998). Investigación y Didáctica de la lengua y la literatura. En *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: ICE UB.
- Ordóñez, N. (2002). El seminario: una forma para crear comunidad académica en la universidad. En *Memorias*, II coloquio internacional sobre currículo. Popayán: Unicauca. CD. ROM.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i l'aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Perelman, C. y Olbrechts-Tyteca, L. (1958). *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*. Madrid: Gredos, 5.ª ed., 1989.
- Pérez, M. et al. (2006). Cultura académica y escritura en la universidad análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. En *Memorias*, V Encuentro Colombiano de La Red y III Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Ibagué: CD.ROM.
- Patiño, L. y Castaño, L. (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario. En Vázquez, F. (Comp.) *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.

- Plantin, Ch. (2001). *La argumentación*. Barcelona: Ariel.
- Rincón, G. (2005). Un punto en la agenda de la didáctica de la lengua materna en la universidad. En Vázquez, F. (Comp.) *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- Rincón, G. et al. (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo? En *Lenguaje*, 32, 183-211. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Rincón, G. et al. (2005) *Enseñar a comprender textos en la universidad- análisis de dos casos*. Cali: Convenio Andrés Bello.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Russell, D. y Yáñez, A. (2002). Big Picture People Rarely Become Historians: Genre Systems and the Contradictions of General Education. En Bazerman, Ch. y Rusell, D.R. (eds.): *Writing Selves/Writing Societies. Research from Activity Perspectives*, Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse and Mind, Culture, and Activity, pp. 331- 362.
- Russell, D. y Yáñez, A. (2003). Teoría de la actividad Histórico-Cultural Vygotskiana y la Teoría del Sistema de Géneros: Una síntesis sobre la escritura en la educación formal y la escritura en otras prácticas sociales. En *Entre lenguas*. Vol. 8 No 2, pp. 67-81.
- Ribas, T. (2000). *L'avaluació formativa en l'ensenyament i l'aprenentatge de la composició escrita. Anàlisi de la incidència de la pauta d'avaluació en el procés de composició escrita*. Tesis de Doctorado para obtener el título de Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura. Publicada en:
(<http://www.tesisenxarxa.net/TDX-0626109-120229/#documents>)
- Selden, R. (1989). *La teoría literaria contemporánea*. 2a. ed. (Trad.) Juan Gabriel López Guix. Barcelona: Ariel.
- Silgado, A. (2008). Leer discursos científicos en la educación superior. Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Todorov, T. (1988). *El origen de los géneros*. En Garrido Gallardo Miguel A. (ed.) *Teoría de los géneros literarios*, pp. 31- 48. Madrid: Arco Libris.
- Torres, C. et al. (2001). Itinerarios en la apropiación del conocimiento en la universidad: significados de las producciones intermedias de los estudiantes. En

- Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Trigos, L. (2008). El Ensayo: Un Espacio Propicio Para El Desarrollo Del Pensamiento. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Tusón, A. (2002) El análisis de la conversación: entre la estructura y el sentido en *Estudios de sociolingüística: lenguas, sociedades y culturas*. Barcelona. Volumen No 3, pp. 133-154.
- Tusón, A. (1997). *Análisis de la conversación*. Barcelona: Ariel.
- Vázquez, A. (2008). La producción de los textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Vásquez, F. (Comp.) (2005). *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- Van Dijk, T. A. (1980). *Texto y Contexto*. Madrid: Cátedra.
- Wiemelt, J. (2001). *Toward and activity- Based conception of writing and school writing contexts* en *Written Communication*, Vol. 18, No. 2, pp.107-179.
- Yáñez, A. (2001). *Composición de géneros historiográficos: tradición y propuestas de cambio*. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.

ANEXOS

LA ACTIVIDAD DISCURSIVA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL CONOCIMIENTO EN UNA SITUACIÓN DE ESCRITURA EN LAS DISCIPLINAS: LOS GÉNEROS ACADÉMICOS EN LA UNIVERSIDAD

Mary Edith Murillo Fernández

Trabajo de Tesis Doctoral dirigido por las profesoras: Dra. Anna Camps i Mundó
y Dra. Teresa Ribas i Seix
En el programa de Doctorado en Didáctica de la Lengua y la Literatura
Departamento de Didáctica de la Lengua, de la Literatura y de las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona

Bellaterra, junio de 2010.

ÍNDICE DE ANEXOS

	Página
1. Programa de la asignatura entregado por el profesor.	3
2. Texto de asignación de la tarea.	6
3. Entrevistas a las parejas de estudiantes antes de T1	7
4. Entrevistas a las parejas de estudiantes después de T2	36
5. Interacción mientras escriben el T1 y T2	60
6. T1 y T2 de las parejas de estudiantes	143
7. El corpus de artículos reseñados para el Estado del arte.	178
8. Texto del ensayo guía trabajado en la IP	184

ANEXO No 1

1. Programa de la asignatura entregado por el profesor

Programa de Historia de las Ciencias

1. Presentación

Es común que en los procesos de enseñanza de la educación básica y media, las ciencias naturales se presentan como un conocimiento acabado, absoluto y universal ante lo cual, el estudiante sólo tiene la posibilidad de aprenderlo tal cual es. Esta imagen distorsionada, excluyente y elitista no permite considerar la ciencia como un proceso social que desarrolla el pensamiento racional para abordar las problemáticas de un contexto, con lo cual no sólo nos aleja de una lógica de pensamiento con la que está estructurada la sociedad-global de hoy, sino que también nos dificulta plantear alternativas de desarrollo en el marco de esta sociedad.

Con el estudio de la historia de las ciencias en un programa de licenciatura, se busca reconocer los acontecimientos históricos, sociales y culturales que posibilitaron el desarrollo del conocimiento científico y con ello identificar su impacto en los procesos, las intenciones y los cambios en las formas de pensar. En este sentido, la importancia del conocimiento científico no sólo está en el uso que se ha hecho de él para cambiar el hábitat del ser humano, sino que también está en la forma de conocer que instaura, y desde ahí la posibilidad de concebir otras maneras de interactuar con la naturaleza.

Esta forma de entender la ciencia y el conocimiento que ella genera, lleva necesariamente a preguntarse para qué y cómo se están enseñando las ciencias en la educación básica y media, respuestas que deben ser asumidas por quienes aspiran a ser docentes en estos niveles del sistema educativo. Por tanto esta unidad temática, busca que el futuro docente reconozca los procesos históricos y sociales en los que se ha desarrollado el pensamiento científico, para así tener elementos desde los cuales pensar una enseñanza de las ciencias acorde con las realidades culturales de los grupos sociales en los que desempeñará su labor.

2. Objetivo

- Entender cómo se han dado los procesos de construcción del conocimiento en las ciencias naturales.
- Analizar las consecuencias de la enseñanza habitual de las ciencias naturales en la escuela.

3. Estructura Temática

- **Origen del Conocimiento Científico**
 - Filosofía y Ciencia en la Antigua Grecia
 - El Cosmos en la antigüedad
 - La Estructura de la Materia en la antigüedad

- **Las Ciencias Experimentales**
 - La Edad Media y la Alquimia
 - Surgimiento de la Química

- **La Revolución Copernicana**
 - La Ciencia en el Renacimiento Europeo.
 - El universo de Copérnico, Kepler y Newton

- **De la Física Clásica a la Física Moderna**
 - La Ciencia en la Era Industrial
 - Einstein y la Teoría de la Relatividad

- **Las Revoluciones Científicas**
 - Explicaciones de Kuhn y Lakatos
 - Ciencias Naturales y Ciencias Sociales

- **Trabajo: Indagación y Análisis del Concepto de Universo**

4. Metodología

Esta unidad temática, como parte del Núcleo de Pensamiento y Conocimiento Científico, busca promover procesos de aprendizaje centrados en la autonomía y el pensamiento crítico para la enseñanza de las ciencias. Por esta razón se ha optado por el seminario como estrategia central de trabajo, para lo cual se requiere que los estudiantes-participantes se preparen con las lecturas sugeridas, la búsqueda de información complementaria y la participación en los encuentros presenciales con actitud crítica y propositiva.

Cada sesión del seminario tendrá la exposición de un tema a cargo de un grupo de estudiantes, los aportes de los demás estudiantes y las explicaciones del orientador para precisar el tema y relacionarlo con las reflexiones sobre la enseñanza de las ciencias.

Adicionalmente los estudiantes en grupo, deberán desarrollar un trabajo de indagación y análisis del concepto de universo.

5. Evaluación

El 70% de la nota de la unidad temática estará definida por la exposición de un tema en el seminario (Nota 1), la exposición del trabajo sobre el concepto de universo (Nota 2) y un trabajo escrito con el análisis de concepto de universo (Nota 3). El 30% de la nota estará compuesta por un examen de conocimientos generales (Nota 4) y la participación en los seminarios (Nota 5).

6. Bibliografía

Aromático, A. (1998). *Alquimia: el secreto entre la ciencia y la filosofía*. Barcelona: B.

- Gaarder, J. (1995). *El mundo de Sofía: novela sobre la historia de la filosofía*. (K. Baggethun & A. Lorenzo, Trad.). Bogotá: Norma. (Trabajo original publicado en 1991)
- Hawking, S. (1993). *Historia del tiempo: del big bang a los agujeros negros*. (M. Ortuño, Trad.). Barcelona: RBA. (Trabajo original publicado en 1988)
- Kuhn, T.S. (1971/1996). *La estructura de las revoluciones científicas* (3o Reimpresión). (A. Contín, Trad.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1962)
- Moledo, L. (1994). *De las tortugas a las estrellas: una introducción a la ciencia*. Buenos Aires: A-Z.
- Taylor, F.S. (1945). *Breve historia de la ciencia*. (F.J. De Asúa). Buenos Aires: Losada.

ANEXO No. 2.**2. Texto de asignación de la tarea.****HISTORIA DE LAS CIENCIAS**

Guía de Trabajo:

Imaginarios sobre Ciencia y Universo

1. Cada estudiante debe escoger dos personas por fuera de la universidad (preferiblemente una mayor a 40 años y otra menor a 10 años), quienes deberán realizar un **dibujo que represente la idea que tiene del Universo** y un **escrito donde explique qué entiende por Ciencia**. El dibujo se debe realizar en una hoja blanca, tamaño carta, preferiblemente con colores que usted deberá suministrar, y el texto deberá ir en otra hoja de las mismas características.
2. Una vez tenga los dos dibujos y los dos escritos, debe observar los dibujos y compararlos con las diferentes concepciones de universo y la concepción de ciencia que se ha abordado en el curso: ¿Los dibujos, a que idea de universo de las que se han visto se parece? ¿Por qué cree que esta persona tiene esta idea del Universo? ¿Qué idea de Ciencia tienen las personas consultadas? ¿Qué diferencia y similitudes tienen estas ideas con las concepciones de ciencia que se han visto en el curso? Con la reflexión que hagan en grupo en torno a estas preguntas, deberán solicitar una reunión de asesoría.
3. La reflexión sobre esta actividad deberá presentarla en un **ensayo argumentativo de mínimo 1000 palabras en parejas** que deben enviar al correo electrónico hasta el **28 de julio**, indicando nombres completos y unidad temática.
4. Una vez calificado este texto recibirán un taller de composición escrita el **4 de agosto**, con base en el cual deberán **volver a presentar el escrito en parejas**, esta vez, aplicando lo aprendido en el taller. La fecha de presentación de este segundo escrito será el **11 de agosto**. Para quienes presenten **los dos dibujos y los dos escritos en archivo digital** (los dibujos como archivos de imagen .jpg, .png u otro, y los escritos en archivos de texto sin formato .txt), tendrán un punto de participación por el dibujo y el escrito de cada persona consultada. Los dibujos se recibirán preferiblemente por correo electrónico, pero si tienen dificultad por el tamaño de los archivos de imagen, los pueden traer en CD (el cual se les devolverá tan pronto se copien los archivos) o en memoria USB.
5. Finalmente, la **sustentación oral** del análisis de cada uno de los grupos se realizará en un evento organizado de forma conjunta con otros colegas estudiantes de Licenciatura de la Universidad del Cauca, en la **segunda semana de agosto**.

ANEXO No. 3.

3. Transcripciones de entrevistas a los estudiantes antes de escribir el texto 1*Las entrevistas a las parejas de estudiantes antes de escribir el texto No 1**Entrevista al grupo No 1 antes de escribir el texto 1: Hugo (H) y Dimas (Di)**Fecha: 21 de julio*

1. I: Cuénteme cuál es la temática del trabajo final
2. H: pues en realidad el trabajo final que en realidad es hacer una exposición | en base a los dibujos y los escritos que presentamos del universo y ciencia | se supone que tenemos que hacer un ensayo | que es el primer ensayo y es un ensayo argumentativo y ese ensayo | lo hacemos de acuerdo a nuestro concepto lo que es argumentativo |
3. I: uju
4. H: pero ya después de haberlo presentado | haberlo entregado | el primer ensayo | nos dan un taller de lectura y escritura y se supone que después de ese taller nosotros hacemos la corrección del ensayo que tenemos y podemos entregar el mismo pero ya corregido
5. I: uju
6. H: y el trabajo final llega a ser ya la exposición me parece que de ensayo | de lo que se trabajó durante el ensayo y.. durante los dibujos y los escritos que los presentamos previamente
7. I: ustedes han trabajado por parejas | o sea han ido a recoger la información o cómo han hecho todo este proceso de recolección de información
8. Di: eh.. inicialmente el proceso fue individual uno mandaba a hacer un dibujo a uno mayor de cuarenta años y el otro era a uno menos de 10 años verdad/ si ese proceso fue individual en grupos de 4 personas | luego nos reunimos | socializamos las conclusiones en base a todo lo que hemos visto a través de todo el semestre | para con esas conclusiones e.. ir a una asesoría con el profesor | eso es lo que | el paso que tenemos que seguir ahorita \
9. I: ya han tenido asesoría con el profesor /
10. Di: no hasta ahora no hemos tenido
11. I: todavía no han tenido aja –
12. H: pero en realidad siempre hemos trabajado en grupo | es que | igual la temática nunca se ha cambiado | desde el inicio de semestre hemos estado mirando pues | las diferentes pensamientos de universo que se han tenido a través de la historia lo mismo que tienen que ver con materia que es la última parte que miramos y eso siempre lo trabajamos en grupo

13. I: uju
14. H: y mediante exposiciones | o sea | ha sido la temática de todo el semestre y acabar con eso también
15. I: aja | si | y han hecho ya escritos sobre el tema | ya han escrito algo /
16. H: si señora | cuando hicimos la exposición cada grupo le tocó un tema diferente creo que de universo | y se presentaba la exposición | pero junto con la exposición un escrito de dos hojas | dos páginas y pues allí estaba resumido pues como lo que nosotros sacamos
17. I: uju
18. H: de la exposición | eso fue lo que le entregamos al profesor U
19. I: y ustedes han hecho ese trabajo ya de escritura o solamente de exposición /
20. H: pues hicimos solo exposición porque el trabajo de escritura fue más bien de información | o sea no escribir pues a lo que se le llama escrito | sino la recopilación más bien de la información que teníamos cada uno de los puntos
21. I: o sea es como recopilar información y transcribir
22. H: uju si algo así
23. I: y han hecho ya análisis de comparación de lo que han consultado | con los dibujos que han hecho los señores mayores de 40 años?
24. Di: pues eso fue lo que hicimos hace tres o cuatro días que nos reunimos y presentamos eso según cada dibujo de cada persona y en qué modelo de pensamiento de los que hemos visto a través del semestre | en qué modelo es ubicado cada dibujo y qué características tenía o retomaba de modelo-
25. I: modelo de ciencia/
26. Di : modelo de universo y de qué se había apropiado cada persona
27. I: en relación con el trabajo de escritura que ustedes hicieron que es de carácter informativo | cómo hicieron ese trabajo
28. H. investigación
29. I: aja | pero cuéntame todo lo que más-
30. H: inicialmente | la búsqueda en Internet | el tema que nos tocó a nosotros | a nuestro grupo fue la filosofía griega | de Sócrates | entonces inicialmente fue la investigación en Internet| mirar más que todo que fue la filosofía | qué es la filosofía griega | qué significa para nuestra sociedad | cómo justificar su pensamiento mítico filosófico | Sócrates | que porque trae Sócrates a la filosofía |

y todo eso como que lo organizamos así por puntos | así como jerarquizado | y..
 pues eso fue el proceso pues ya finalmente como que hacemos el resumen | igual
 la información era bastante y había que tratar de sintetizar lo más posible
 porque eran dos páginas porque era xx inicialmente

31. I: ahora | con respecto al nuevo trabajo que van a hacer el ensayo argumentativo
 ¿ qué concepto de ensayo tienen ustedes / | o qué se les ocurre que sea ensayo o
 que entienden por ensayo /
32. H: pues personalmente yo he trabajado hasta ahora | este semestre pues he
 trabajado bastantes ensayos |
33. I: uju
34. H: y hasta ahora la idea de lo que yo he trabajado ha sido como un ensayo a
 partir de mi opinión | un ensayo más bien crítico y propositivo
35. I: ujú
36. H: pues si algo no me parece que sea así | pues entonces | el porqué no debe ser
 así y una posible solución | eso más bien | pero de ahí a un ensayo
 argumentativo | la verdad que no | o sea yo no lo tengo muy claro el concepto y
 no sé de dónde voy a arrancar | por eso estamos aquí para ver la asesoría que me
 puede dar el profesor porque no
37. I: ujú | no saben por dónde van a empezar | pero ya tiene experiencia me dicen
 porque ya han hecho ensayos en otros cursos | ahí por ejemplo que experiencia
 has tenido con ensayos en otros cursos |
38. Di: pues hasta ahora xx
39. I: y qué dificultades han tenido hasta ahora
40. Di: dificultades como. | como tomar una posición crítica del tema que vamos
 viendo no / pues el tema en el cual vamos a hacer el ensayo porque para ello hay
 que tener creo que conocimientos previos de ese tema | independientemente
 desde donde tomar y decir | esto se aportó | esto va en contra o esto está a favor |
 entonces como que necesita un conocimiento general del tema y pues
 principalmente comunicar que xx
41. I: o sea la dificultad mayor está en dar la opinión y en hacer la crítica
42. Di: exacto
43. I: y tú por qué crees que a qué se debe eso
44. Di: quizá a veces a falta de conocimiento del tema en particular sobre el cual se
 va hacer el escrito
45. I: y en el bachillerato | en el colegio | ustedes hacían ensayos/

46. H: yo no
47. I: nunca
48. H: nunca hice uno | jamás
49. I: y tú /
50. Di: noo
51. I: por primera vez cuando escucharon la palabra ensayo /
52. Di: pues en mi caso | aquí en la universidad
53. H: yo si la había escuchado antes | pues en el colegio se hablaba de ensayo | alguna vez en una clase de español | hicimos fue que era un ensayo | y cómo se elaboraba pues así como muy superficialmente no /
54. I: uju
55. H: pero así que nosotros hayamos trabajado y que hayamos hecho uno | no\ pero más o menos yo tenía idea qué era un ensayo y por lo que siempre he trabajado con esa idea de que el ensayo es como una posición que uno toma frente a un tema en específico | es la idea que siempre había tenido aunque nunca había hecho uno como el que yo he hecho en la universidad \
56. I: y en qué colegio estudiaste /
57. H: en la normal de varones José Eusebio Caro
58. I: y tú /
59. Di: Francisco Antonio rada en Morales Cauca
60. I: y allá nunca te hablaron de ensayo 1 ni escuchaste la palabra ensayo
61. Di: escucharla si pero trabajar a fondo eso como para tener una idea de eso pues no
62. I: y qué escuchaste o qué que entendías o a qué-
63. Di: yo ensayo lo entendía más que todo como un resumen
64. I: ah como un resumen | lo asociabas con un resumen | aja \ pero me dices que nunca habías hecho un ensayo no /
65. Di: que yo recuerde no
66. I: y ahora cómo piensan hacerlo o qué han pensado ||

67. Di: pues ahora estamos pensando un poquito en la idea que tenemos | pero ya para complementar eso estamos esperando la asesoría para ver que | para ver que vamos a hacer
68. I: y cuándo les van a dar las asesorías /
69. H: pues ahí si estamos como enredados porque ya le hemos cancelado dos veces y las dos veces que la hemos separado se le han presentado-
70. I: si porque este viernes tenían asesorías -
71. H: asesorías con él y después estábamos en una convivencia y tocó que llamar a cancelarla porque el colectivo no llegaba y no íbamos a llegar a las 7 nos tocó necesariamente que llamar a decirle que -
72. I: que no-
73. H: que no podíamos venir a recibir la asesoría | igual | no estábamos todo el grupo porque faltábamos dos integrantes | entonces pues
74. I: uju
75. o sea | igual no sabíamos si iban a venir o no iban a venir | otro motivo por el cual
76. I: ya | y hasta ahora qué han hecho los trabaj / han ido a pedirle los dibujos a los señores de 40 años | cómo les ha ido allí con esa | con esos dibujos
77. Di: en el caso de los señores de 40 años es como más fácil no /
78. I: uju
79. D: ya tienen unos conocimientos previos que de pronto ya han adquirido a través de la televisión o con los estudios 1 pero ya con un niño menor ya es más difícil | de pronto le pregunta que es ciencia y pues silencio total | no sabe qué decir | entonces uno tiene que saber seleccionarlo para ver | para ayudarlo
80. I: pero el niño de diez años también tiene que hacer el dibujo de ciencia
81. Di: también
82. I: es un dibujo /
83. Di: de universo y dar el concepto de ciencia
84. I: son las dos cosas el dibujo de ciencia y el concepto de universo y te ha resultado más fácil con los señores de 40 años
85. Di: si más fácil

86. I: y con los niños definitivamente
87. Di: si claro con los niños es más difícil
88. I: y esa información la recogieron juntos o a parte cada uno /
89. H: individual
90. I: individual
91. H: esa primera parte era individual
92. I: y ahora qué piensan hacer entonces porque cada uno tiene su información y sus dibujos
93. H: eso ya lo trabajamos | esta semana pasada trabajamos en eso que fue unificar conceptos porque igual | el grupo está compuesto por otras dos personas más | entonces unificamos conceptos | tratamos de comparar
94. I: pero el ensayo va hacerse en parejas verdad/
95. H: ajá | si señora | igual ahora nos queda es la parte del ensayo | o sea esa parte de socializar y ver en realidad a qué se apegan lo que tenemos pues en el papel ya lo hicimos y ya tenemos unas ideas de dónde viene pues el porqué de que las personas piensen así del universo y de | en nuestro caso de ciencia y ahora pues estamos esperando las asesorías para hacer el ensayo y creo que allí es donde vamos a resolver dudas | o sea | hasta hora no
96. I: hasta ahora están..
97. H: todavía en blanco respecto a eso
98. I: bueno que nos vamos a reunir el próximo lunes y vamos a trabajar aquí no / entonces en la medida 1 yo creo que U también los va a acompañar a los grupos que vengán acá | que han sido voluntarios | para que participen en este trabajo y entonces allí miraremos también otras cosas y yy | pero en términos generales quisiera partir de lo que ustedes saben inicialmente | de lo que conciben | de cómo van a trabajar el escrito | que dificultades van a tener | que hallazgos | cómo se organiza el conocimiento mientras ustedes están escribiendo | en términos generales eso es lo que importa no / por lo menos en el sentido en que la escritura | a partir de la escritura se produce conocimiento | es a partir de cuando uno ya empieza a escribir es que empieza a sistematizar toda la información como ustedes me han dicho que tienen | uju | bueno e.. | entonces como esta es la primera experiencia que ustedes van a tener de ensayo | pues para mí también es muy interesante porque si bien es cierto que tienen unos conceptos previos no / a ti por ejemplo tu profesora de español qué te había comentado acerca de ensayo /
99. H: pues que era hablar acerca de lo que uno piensa de algo pero hacerlo tomando algunos pu. ntos | de los conocimientos previos | o sea | por ejemplo uno tiene

una lectura | la lee y ahora si se pone pues a pensar estoy o no estoy de acuerdo o con qué no estoy de acuerdo | pero no | sin desintegrar lo que el autor o la persona que escribió | pues difícil | sino a partir de ahí escribir una crítica y si pues uno tiene una posible solución o otra forma de ver las cosas entonces pues ya | yo tenía esa idea y pues hasta ahora | me dan un ensayo y yo trabajo de esa forma y me ha ido bien | pues muy bien | o sea creo que es el único tipo de ensayo que he hecho | que manejo pues porque no me ha ido mal |

100. I: bueno supongo que ustedes traerán para la próxima clase todo lo que tengan los dibujos | los libros | lo que hayan consultado en Internet para sentarnos en las dos o cuatro horas no sé realmente si serán las dos horas o cuatro horas para hacer el ensayo no / ustedes traerán algún escrito previo o .. lo vendrán a hacer acá completamente
101. H: pero es que esta semana toca que presentar ya un primer ensayo
102. I: ese primer ensayo es el que vamos a hacer | porque ese es el que vamos a hacer aquí dentro de ocho días
103. H: si /
104. I: sí que es lo que yo les propongo | que en vez de que lo hagan en la casa lo hagan aquí junto conmigo y con Ulises | como parejas voluntarias que son || entonces les pregunto qué traerán ese día
105. H: pues yo creo que un escrito previo | personalmente me parece que es más fácil trabajar a partir de algo que uno ya se ha planteado y pues al menos organizar ya las ideas para que cuando uno ya venga acá con las ideas que usted nos va a dar –
106. I: como un plan de trabajo
107. H: exactamente | claro porque muy difícil llegar de una acá y con ese montón de personas toma mucho tiempo rebuscando y organizando las ideas y pues eso a mí no me sale ni en dos horas ni en cuatro horas | yo me siento una tarde entera | entonces por eso personalmente me tocaría traer un escrito pues previo para poder hacerlo
108. I: ajá como un plan de trabajo| lo que van a hacer –
109. H. y además como me imagino que de aquí al lunes todos tenemos que haber pasado por la asesoría
110. I: a bueno y tú que has pensado | de pronto | para dentro de ocho días traer para el trabajo traer para escribir
111. Di: si algo como para no empezar como de cero no / el tiempo está reducir trae un esquema con las ideas leídas | adicional a eso pues | los dibujos y adicional los conceptos de ciencia que tenemos cada uno de las entrevistas ya hechas \

Transcripción de entrevista al grupo No 2 antes de escribir el texto 1:

Pareja: Claudia (C) y Jimena (J)

1. I: entonces... les he comentado que quisiera un poco conversar con ustedes sobre el ensayo que van a hacer como dentro de ocho días nos vamos a reunión, no es para que traigan el ensayo sino para que lo escribamos aquí en la clase | entonces yo quisiera saber previamente que concepto tienen ustedes de ensayo/
2. E1: pues el ensayo es un tema como de exposición en el que uno da una opinión de un tema | yo tengo entendido que el ensayo empieza primero con una introducción suplantada con una hipótesis e tiene desarrollo de la hipótesis y por último la conclusión...
3. I: tú ya antes habías hecho ensayos/
4. E1: sí\ en el colegio.
5. I: en todo el bachillerato hiciste ensayos/
6. E1: aja
7. I: En que colegio estudiaste/
8. E1: en el colegio la Madre Laura
9. I: y tu/
10. E2: yo..
11. I: Qué concepto tienes de ensayo/
12. E2: pues es casi lo mismo | e.. a partir de una opinión que uno tiene || los argumentos que se van desarrollando como los argumentos que favorecen esa opinión.. entonces
13. Se cada argumento en orden (xx)
14. I: En qué consiste o en que va a consistir el ensayo que ustedes van a hacer para La próxima clase
15. E: pues son las diferentes concepciones de universo cierto? y las opiniones de una persona mayor de cuarenta años y una persona menor de diez años entonces yo creo que es basado en eso que se va hacer el ensayo, o sea como las opiniones y las experiencias que (xx) entonces yo creo que es sintetizarlo y sacar algunas conclusiones y de ahí partir para el ensayo
16. I: uju, pero, pero cómo piensas sintetizarlo, cómo piensas hacerlo, cómo lo has planteado?

17. E1: si, quería como tratar de organizarlo, las diferentes concepciones con palabras, con lo que ya hemos visto y hacer como una especie de opinión conjunta con lo que y si más que todo eso y el trabajo, basarnos en eso,
18. Ex2: si en eso
19. I: en esta etapa previa ustedes han recogido alguna información, o qué ha recogido/
20. Ex1: pues hemos hecho los dibujos que nos tocaba hacer y pues ya hemos estado en grupo | ya hemos debatido las diferentes concepciones | ya hemos sacado unas conclusiones de lo que | de lo que hemos trabajado y nos falta xx
21. I: cómo te fue con los dibujos, cómo lo hicieron o qué, en qué consistía/
22. Ex1: pues cuando yo les hablaba de universo lo primero que se les vino a la cabeza es el sistema solar | los planetas y
23. I: A quienes
24. Ex1: aun tío y a un primo | mi primo tiene nueve años | entonces dijo, no yo hago el sistema solar | entonces lo comenzó a hacer y yo también | entonces yo pienso que el niño por ejemplo por lo que ya le había enseñado en el colegio entonces más que todo por la educación y eso ya tenía nociones de eso | entonces eso es lo primero que hizo, entonces mi tío también hizo lo mismo, entonces es como la concepción de universo
25. De los planetas girando alrededor del sol | claro que hay diferencias no | por ejemplo estábamos mirando con mis compañeros que por ejemplo las personas mayores tienen una concepción como muy recta de algo así de lo que planteaba Newton que entre cada planeta había un vacío y que ese vacío había un universo, entonces así mismo lo dibujaba mi tío muy recto, muy bonito | en cambio mi primito | él si lo hizo con asteroides | así desordenado | si | es como diferentes concepciones de xx \ el de carolina también
26. Ex2: mi hermanito hizo también el sistema solar | él hizo el modelo heliocéntrico que era el sol y los planetas a su alrededor pero les hizo un
27. Ex 1 : y todos desordenados | acá la tierra por otro lado |
28. Ex2 así y mi papá tuvo la concepción de universo como el átomo | entonces era él el universo es el átomo | mejor dicho que toda la materia está compuesta por átomos y que cada cosa que tiene existencia en el universo pues que es un universo aparte | si | eso e dijo mi papá \
29. I: Y entonces esa es digamos, la materia prima que tienen ustedes para hacer el ensayo/ como piensan hacerlo o qué han pensado para hacerlo /
30. Ex2: pues basándonos en la guía, pues el profesor nos ha dicho que comparáramos esas concepciones de universo con la que él ya nos dijo

anteriormente en clase qué dijo Demócrito, Newton, Copérnico, entonces relacionarlo y de allí pues sacar como una conclusión/ y a partir de esa opinión o conclusión que saquemos ya empezar a hacer el escrito

31. I: Opinión lo ven como sinónimo de conclusión / en este caso o cómo lo ven |
32. Ex 1: no | no | opinión es muy diferente | una conclusión ya es como una .. una..
33. Ex 2: si como organizar bien esas opiniones pero como dar por terminado todo | como ya decir final..mente e..esto es.. el.. asunto
34. Ex1. si como || lo primero que nosotros vimos es la diferencia que hay de las opiniones a partir de las edades
35. I: en este curso para qué ustedes escriben el ensayo | cuál es la finalidad /
36. Ex1: cambiar esa mentalidad de universo que teníamos | o sea | por ejemplo las ||| si cambiarlo
37. Ex2: por ejemplo nosotros antes veíamos cada elemento por aparte, en cambio esta vez no | entonces el desarrollo y la evolución se va volviendo más nítida | entonces uno ya dice ah | de dónde sacó newton (xx) entonces él partió de los griegos | entonces todo tuvo una base | y entonces esa es la (XX) como que también ya se aclaró el panorama que nosotros antes no lo teníamos
38. Ex1: (xx)
39. Ex2: si nos ayudó bastante
40. I: y a quién va dirigido el ensayo /
41. Ex1: Umm | pues se va a socializar el ensayo con varios estudiantes de la licenciatura, de la misma carrera | pero ya de otros semestres
42. Ex2: se va a realizar un evento | que creo que es en la segunda semana de agosto y ya con varios estudiantes de licenciatura se va a exponer los temas | no sé si ellos también tendrán una exposición o algo
43. I: del mismo tema /
44. Ex2: del mismo tema o de diferente tema | pero lo que sí sabemos es que nos toca exponer el tema
45. I: en público
46. Ex1 y Ex2 (XXX) sustentarlo
47. I : o sea que no solamente es para el profesor que van a hacer eso | ni para mí | sino que eso será para un público
48. Ex1 y Ex2: uju

49. I: aunque bueno | esto yo no lo sabía | | y qué les parece esto | de que van a tener público /
50. Ex1: tenaz 1 porque es como la primera vez que nosotros manejamos | | yo estoy acostumbrada que en el colegio con gente ya conocida | en cambio || ya con otra gente que uno ni idea
51. Ex2 eso es como | como | (XX)
52. Ex1: pues si un poquito de miedo porque pues aquí los estudiantes son bien burleteros y no le pasan ni una | entonces pues ya el miedo | el temor es como a equivocarse a enredarse o a decir algo | pero no yo creo que la confianza en desarrollar el tema ya está
53. I: y a parte de los dibujos que otra información tienen para hacer el ensayo
54. Ex1. pues todo lo que hemos recibido de las diferentes exposiciones | ha habido bastantes exposiciones de concepciones de universo y de xx y con eso vamos recopilando más información al igual por mi parte he estado preguntando a bastante gente que entiende por concepción de universo y de xx
55. I: qué traerán para dentro de ocho días entonces / han pensado que van a traer para hacer el escrito /
56. Ex1: pues pensamos reunirnos | pensamos reunirnos 1 para sintetizar todas esas ideas que tenemos | las más importantes y traer el tema principal para venir a desarrollarlo (XX)
57. I: ya como traer algo planteado previamente | y cuándo se piensan reunir / o lo hacen cada una y luego vienen acá o cómo lo hacen /
58. Ex1. no 1 yo creo que es más fácil que nos reunimos porque ya es diferente | yo creo que ya es más fácil porque ya damos más opiniones | podemos estar de acuerdo | y podemos hablar porque ya todas las xxx y a la hora de ya reunirnos a reunir las ideas ya sería como más complicado | perderíamos más tiempo | entonces pensamos reunirnos y ya | pasar allí el tema principal
59. I: entonces nos vemos el próximo lunes | bueno pues muchas gracias

**Transcripción a la entrevista del grupo No 3 antes de escribir el texto 1:
Pareja No 3: Juan: (J) y Oscar: (O)**

1. I: ustedes van a hacer un ensayo argumentativo para el trabajo final no / antes habían hecho ensayos ya /
2. Je: si con una profesora de | Alejandra Alejandra orre
3. I: aquí en la facultad
4. Je y O: si aquí
5. I: aquí en la universidad
6. Je: como un examen
7. I: ah como un examen
8. Je: a pero ella nos pasó unas copias y analizarlas y ya y dar como | o sea tomar apartes | o
9. sea tomar algo | no recuerdo cómo era
10. O: la materia se llamaba cultura | cultura y | cómo es /
11. Je: espacios
12. O: y espacios psicopedagógicos | entonces ella nos dejo | nos dio unas copias donde era un ensayo sobre la escuela | entonces allí nos daba nociones de territorio | de sociedad | de cultura | y a partir de eso | y de algunas citas que estaban ahí teníamos que sacar las aparte y relacionarlas con temas que ya habíamos visto en clase y de ahí partir para hacer el ensayo
13. I: y cómo les fue en ese ensayo
14. Je y O: pues si
15. O. nos fue bien | sacamos cuatro cinco
16. I: uju y qué dificultades tuvieron allí en ese ensayo | si recuerdan /
17. O: al principio era | haber para mí era como la lectura | era la lectura y la presión del tiempo porque teníamos qué / teníamos cuatro horas no / entonces ella nos dijo | no pues hagan el ensayo pero lean | lean y a partir de allí relaciónenlos con los temas que hemos visto | entonces eran como la lectura y la presión del tiempo que en las cuatro horas ya teníamos que tener listo el ensayo
18. I: qué diferencia hay con este ensayo que ustedes piensan hacer |
19. O: que tenemos más tiempo | ya sabemos sobre qué tema va a hacer | no va a hacer un tema sorpresa (risas)

20. I: porque ese día fue tema sorpresa
21. O: y fue como una sorpresa para nosotros porque ella dijo que iba a hacer examen | pero no nos salió con que tienen que hacer un ensayo
22. I: y acá como es entonces este ensayo | cuál es la temática | cómo-
23. O: haber | pues la temática /
24. I: ujú
25. O: pues en la materia que vamos viendo los conceptos de universo | y materia que ha venido a través de la historia no / entonces ya vimos el pensamiento de materia y universo que tenían los griegos | de Copérnico hasta Newton y así los hemos estado viendo no / entonces tenemos que entrevistar a dos personas | una persona menor de 10 años y una mayor de 40 no /
26. Je: si 40 | mayor de 50
27. O: bueno | mayor de 50 | entonces les tenemos que pasar en una hoja que nos dibujen qué es para ellos el universo | o sea que nos representen el universo como lo entienden y que nos describan que entienden también por ciencia | entonces cuando ya tengamos esto nos reunimos con el grupo de la exposición | y comparamos y de ahí sacamos las diferencias y lo que tenemos de semejanzas y a partir de eso lo relacionamos | y a partir de eso pues vamos sacando como ya el tema para hacer el ensayo
28. I: para hacer el ensayo | ya se han reunido | en grupo /
29. O; no todavía no nos hemos reunido
30. I: cuándo se van a reunir /
31. O: este jueves
32. I: este jueves se van a reunir con el grupo para sacr-
33. O: si para comparar
34. I: qué información tienen hasta el momento para el ensayo
35. O: para el ensayo /
36. I: uju
37. O: pues de las exposiciones que han hecho
38. I: cuántas exposiciones tienen

39. Je: ya las acabamos | peor en sí las que trataban de eso eran como las tres últimas
40. I: o sea la que vi yo hace ocho días más otras dos
41. Je: más otras dos y ya con los temas que hemos visto en clase y que con base en lo que nos den las personas que van a hacer eso y con base en las reflexiones que hay en el grupo y ya con eso
42. I: o sea cuentan con
43. Je: somos de grupos diferentes | o sea el está en mi grupo y se determinan las diferencias y las semejanzas que hay y nos reunimos los grupos y nos reunimos los dos
44. I: a qué interesante | o sea usted pertenece a un grupo distinto y usted pertenece a otro grupo distinto y en subgrupos se van a reunir este jueves para discutir sobre la información que han recogido y en su grupo también se van a reunir este jueves o el viernes para mirar la información | luego los dos aquí dentro de ocho días en clase van a traer toda la información –
45. Je: y ya hacemos el ensayo
46. I: para hacer el ensayo \ aja y qué han pensado traer dentro de ocho días a parte de | haan pensado (risas) han pensado o no han pensado en traer (risas)
47. Je: no hemos pensado
48. I: no se han reunido para decir
49. Je: nada
50. I: bueno y ahorita qué se les ocurre que tengan que hacer
51. O: traer primero que todo | los dibujos y los apuntes que tengamos
52. Je: más lo que tengamos en común de los grupos
53. I: los apuntes son de las exposiciones y de qué más
54. O: de las exposiciones y de lo que explica el profesor también
55. I: y han leído | han ido a la biblioteca o Internet
56. O: no todavía no
57. I: ah todavía no | y qué les ha parecido este trabajo así | hasta ahora porque ya | eso es la información previa del ensayo | entonces que |
58. O: pues el trabajo

59. I: dificultades han tenido en esa consecución de la información
60. O: pues la dificultad es que algunos grupos no dejan como muy en claro la idea | sería como eso | porque ya le toca a uno esperar a que el profesor explique y tomar bien apuntes de algunas cosas que él corrija o comentarios que agregue y cosas que a uno le toca leer pues por aparte |
61. I: y has tomado apuntes pensando en el ensayo /
62. O: si
63. I: ese ensayo a quién va dirigido
64. O: (risas) al profesor e.. (risas)
65. J. al profesor (risas)
66. I: o sea cuando ustedes están haciendo el ensayo o cuando lo van a hacer en quién están pensando | quién será el interlocutor | quién será que lo lee
67. O: pues el profesor y el grupo de trabajo
68. Je: el profesor y y si el grupo
69. I: aja
70. O: porque igual | a partir de eso también vamos a hacer otro | otra exposición cierto /
71. Je: con otros como colegas
72. I: ah | si / van a hacer una | una cómo es /
73. Je: una | una yo no sé cómo decirle conferencia | pero ya no seremos solo los del salón sino otros de otras licenciaturas y ya exponer eso y desde qué punto de vista | desde qué idea de universo representa más el dibujo que tenemos de los que ya hemos expuesto
74. I: o sea que no solamente van a tener a los compañeros de ustedes y al profesor de interlocutor | sino que también van a tener a otras
75. Je: a otros compañeros
76. I: uju y seguramente tendrán en cuenta ese hecho para hacer el ensayo | bueno y para qué hacen el ensayo ustedes |
77. O: (risas) para ganar la materia (risas)
78. I: para pasar la materia (risas)

79. Je: si pues si porque a mí no es que me interese mucho el tema de es
80. I: o sea que a ti no te llama para nada la atención y a ti
81. O: pues a mi si me llama la atención pero no para | para
82. I: y porque no te interesa
83. Je: pues no sé | no me parece que me aporte nada | pues no le hallo interés al saber cosas del universo o así
84. I: uju
85. Je: de la constelación y de todo lo que hemos aprendido pues no | tal vez por eso no me esfuerce en averiguar más de lo que
86. I: pero le ves que tiene relación con tu carrera o que no
87. Je: hasta ahora pues no | no | no le he visto | pues si pero no es que me llama mucho la atención así los filósofos
88. I: qué te llama la atención
89. Je: hoy no sé
90. O: (risas)
91. I: y tu para qué vas a hacer el ensayo / cuál es la finalidad
92. O: pues si es como por la nota de la materia no /
93. I: para la evaluación entonces | el objetivo es la evaluación
94. O: si
95. I: y han hecho otros ensayos solo con el objetivo de la evaluación | porque va a hacer evaluado o han hecho ensayos con otra finalidad en el colegio o
96. Je. uno en el colegio si hace ensayos | en el colegio si era más por la nota todavía |
97. digamos que yo el otro ensayo que hicimos con la otra profesora ese si me interesaba más porque tenía como más la escuela | el espacio | la sociedad | así los temas de la sociedad como que me llaman más la atención
98. I: uju tú de qué colegio vienes
99. Je: del San francisco y los temas de la escuela | la sociedad y esto si te llama la atención /
100. I: uju | por qué

101. Je: pues yo no sé | pues me siento más involucrado con esto | tengo una tía y ella es profesora entonces trabaja y desarrolla mucho lo de las comunidades y mi papá le colaboré mucho | el trabaja en la alcaldía y le ayudé mucho en el proceso y con las comunidades también está relacionado
102. I: y el hecho de ir a buscar información con gente mayor te ha permitido tener algún contacto con la comunidad /
103. Je: si
104. I: pero no | bueno | y tú /
105. O. el contacto con la comunidad es como level porque uno le dice que la información se la da el vecino o la vecina no (risas) entonces si
106. I: ah bueno | entonces hasta aquí sería ah bueno muchas gracias

Transcripción Entrevista al grupo No 4 antes de escribir el texto 1.

Parejas: Dalia (D) y Vicky (V)

1. D: lo que estamos viendo en todo el semestre es como cambia el pensamiento | como va cambiando a través del tiempo y así mismo es lo que estamos viendo | para mí la finalidad es ver cómo cambia el pensamiento desde un niño hasta un adulto | o sea qué concepción uno tiene del niño y como va poco a poco cambiando | modificándose | cambiándose hasta que llega a ser adulto o sea eso es | para mí esa es la finalidad \ igual que xx
2. I: bueno | esa es la finalidad y para quién va dirigido el ensayo | a quién va dirigido |
3. V: cómo así profe /
4. I: o sea para quién lo hacen ustedes | cual va a ser su interlocutor o sus interlocutores |
5. V: pues nuestros compañeros y –
6. D: pues yo tengo entendido que supuestamente se va a socializar en un grupo. ee. o sea con otros compañeros de otros semestres | tengo entendido que ellos van a ser nuestros interlocutores | no sé | pues no lo tengo muy claro-
7. V: tenemos que exponerlo a otro grupo de compañeros si / a otros grupos (xx)
8. I: bueno | yo creo que es esto o algo más tienen que comentar del ensayo |
9. V: no.
10. I: ustedes ya se habían reunido previamente las dos | o es la primera vez que van a trabajar en pareja
11. V: no si ya hemos hecho en pareja
12. I: han hecho otro ensayo así en pareja /
13. D: hemos hecho un ensayo de cinco | te acordás /
14. V: uju
15. I: un ensayo de cinco personas /
16. V: si de cinco
17. I: cómo fue ese ensayo/
18. D: no eso fue un lío total porque como yo le comentaba a la profesora cuando nos lo dejó | porque tenemos que hacerle uno no me acuerdo de qué tema era | pero era de cinco personas y yo le dije a ella \ o sea para uno es muy difícil

ponerse de acuerdo con una persona | o sea hacer un ensayo de dos | ahora mucho más difícil de cinco porque cuando íbamos a hacer la introducción fue un problema porque nos demoramos horas haciéndolo | el desarrollo también porque yo tengo una idea | yo tengo otra idea | yo tengo otras ideas | no yo quiero que la mía | no que me des más importancia a la mía | no pero es muy difícil porque para mí un ensayo es casi individual | cada uno tiene una concepción diferente y es muy difícil hacer un ensayo con muchas personas que tienen concepciones diferentes | o sea | la idea queda | la idea queda como vaga (xx)

19. V: es que yo creo que por un lado | pues igual | el ensayo es una posición personal | pues yo trabajé con cinco personas y eso es un trabajo superdifícil porque incluir las ideas de cinco personas | pues organizar y todo eso pues es supercomplicado (xx)
20. I: para este ensayo | para que no tengan esas dificultades que han pensado / qué piensan que podrían –
21. D: no porque igual | no ahorita porque no | en el otro ensayo la profesora | no | porque no recibimos asesoría con ella. | no / pero igual ahora porque como este es un tema ya como más. | o sea uno tiene una decisión | un tema más exacto o algo así | yo lo veo así | como más exacto | tenemos más detalles de este tema y vamos a tener asesoría con el profesor y nos va decir qué conceptos debemos manejar en el ensayo | entonces vamos a tener como unos puntos de partida | entonces va a ser como más | para mí | como más.. consensuado \ mientras que en el otro era un tema como | como de xx | cada uno tiene una concepción diferente | no hay algo exacto de lo que uno pueda decir sino que a partir de la experiencia eso era mucho más difícil
22. I: y el tiempo también fue una limitante /
23. D: si
24. V: si también en parte (xx)
25. I: y para este ensayo entonces traerán la información..
26. V: en este ensayo tenemos ideas ya más precisas como para que | digamos traeremos como el orden de lo que debemos manejar |
27. I : bueno ustedes ahora tiene una evaluación
28. D y V: si (risas)
29. I : este ensayo también es para evaluar /
30. V: si ese es parte del trabajo final
31. D: a si ese es el treinta por ciento de de de pues del cien \
32. I: bueno entonces hasta aquí dejamos | muchas gracias \

Transcripción de la entrevista al grupo No 5 antes de escribir el texto 1.

Parejas: Liz (L) y Julia (Ju)

1. I: a mí me gustaría saber sobre todo ustedes qué opinión tienen del ensayo / qué concepto tienen de ensayo | qué es un ensayo para ustedes /
2. L: pues yo entiendo es. | que hay que plantear unas leyes y es algo muy persona
3. I: lo que están planteando es un ensayo argumentativo verdad / ya han hecho ustedes ensayos /
4. L: yo sí | uno
5. I: uno / y en el colegio /
6. L: en el colegios sí pero algunas veces xx
7. Ju: el problema es que | la profesora se contradecía porque.. en décimo nos dijeron que era.. una profesora nos dijo que era. | que era. | como sin | sin.n dar la opinión | pero sin incluirse uno | algo así dijo | y en once fue que ya la otra profesora ya nos dijo que había que hacer la tesis | el desarrollo y la conclusión |
8. I: o sea que si hicieron
9. L: aja
10. I: y tú que dificultades has encontrado en el concepto de ensayo
11. L: no pues yo hasta décimo no
12. I: ajá
13. L: pues si hasta décimo hicimos y en once pues en un colegio que eso pa qué no hicimos ni uno es decir | acá fue que vine a entender qué era |
14. I: y el ensayo que han hecho acá de qué era / de qué lo han hecho /
15. L: de naturaleza sociedad y cultura
16. I: y qué tal cómo les fue con ese
17. L: pues sí
18. I: y dificultades que tal la escritura de ese ensayo/
19. Ju: es que el problema era que había que basarse en una lectura y .. | como la mayoría era la primera vez no nada | entonces tocó que hablar con la profesora que.. | no sé | pues que. sí. que.. | analizáramos pues qué solución había y.. pues resolvimos.. leer bien y tratar de entenderlo y si \

20. I: y en este ensayo han ustedes recogido información no es cierto /
21. L: pues hasta ahorita los que tenemos es los dibujos y lo que nos han dicho de ellos
22. Ju: el problema es que para las informaciones de los niños es muy complicado porque haber | por ejemplo la niña que me tocó a mí es muy tímida | entonces uno le empieza a preguntar y empieza a reírse y como a.. no sé | no tiene ... ||
23. I: y las tuyas /
24. L: no | las más | pues una la hizo mi mamá y es que era como de la naturaleza , de los animales y así | la de mi mamá pues como un poquito mejor 1 pero digamos que |
25. I: ustedes entonces para qué van a hacer un ensayo /
26. L: parqué / risas ||
27. Ju y L: risas
28. I: bueno | por qué lo van a hacer
29. L: risas
30. Ju: pues porque | el problema | igual | poder integrar | igual como dice el profesor | los conceptos que tiene de ciencia. | la gente de afuera | o de toda esa gente que no ha estudiado | y gente que apenas está empezando a veces | pues eso | con todo lo que hemos visto en todas estas clases | las exposiciones | ya de los pensadores y todo eso |
31. I: Qué aportes han tenido de las exposiciones para hacer el.. | para recoger información /
32. Ju: pues | pues | pues sobretodo de universo | de ciencia pues lo de ahorita porque yo si no he visto nada | una cosita que copie durante la clase | pero de resto del universo \
33. I: y en esa recolección de información a parte de la dificultad que me planteas que la timidez de la niña que otra dificultad o que otras dificultades han tenido /
34. L. pues cuando dije un dibujo | nooo como que ponen una cara de no | porque a mí un dibujo / porque | ya el adulto más que todo | la niña pues encantada a ellos les encanta pintar y todo | pero el adulto como que lo pensaba porque.. | me imagino que no se | ya.. uno como que le pierde el gusto al dibujo cuando está en esa edad
35. I: bueno | cuál es el público al que va dirigido el ensayo o a quien se lo van a dirigir ustedes | o para el profesor va a hacer este ensayo /

36. Ju : que lo vamos a socializar con otros semestres o algo así |
37. I: lo van a socializar con otros /
38. L: si como que vamos a exponer
39. I: bueno pero dentro de ocho días nosotros vamos a trabajar aquí | ustedes que piensan traer para ese trabajo /
40. L: o sea dentro de ocho días qué / venimos a hacer el ensayo/
41. I: si \ | | en vez de hacerlo en la casa lo van a hacer acá | entonces qué piensan ustedes traer /
42. L: pues pensamos traer pues los apuntes || y...
43. J: pues lo que tenemos delegado de los grupos de trabajo que también nos toca hacer |
44. I: ujú
45. J: y... xx una parte de Internet o algo así
46. L: uju
47. I: y los dibujos
48. L y J: uju
49. I: las dos pertenecen al mismo grupo o son de grupos diferentes
50. J: no si
51. I: porque tengo entendido que unos son de un grupo.. | van a hacer una discusión | unos son de un grupo y otros son de otros grupos, entonces finalmente se encuentran dos | una pareja de dos.-
52. L: son dos cuatro | nosotros dos tenemos entendido que vamos a hacer o sea nosotros en parejas | pero nosotras en cuatro personas hay que hacer eso 1 la asesoría nos la hace a los cuatro y socializar los que hayamos hecho el dibujo para la asesoría | pero el ensayo si de dos y las asesorías si de cuatro
53. I: uju | ustedes ya habían trabajado antes / las dos/
54. Ju: si en la universidad todo lo hacemos las dos
55. I: y en el colegio /
56. Ju: no

57. I: o sea han hecho varios trabajos juntas /
58. Ju: uno a penas
59. L: si porque a penas dieron los grupos | siempre con los mismos
60. I: ujú | y cuando han escrito en pareja o en grupo que dificultad han tenido / ||
61. Ju: no es que uno tiene ideas y uno no | no puede decirlas | como que uno las tiene y no las puede redactar bien | o no le salen las palabras apropiadas para uno colocar allí
62. I: y cuáles serían las palabras más apropiadas crees tú
63. Ju: pues uno por ejemplo piensa unas cosas y las dice así normal | pero uno luego las piensa y así no puede | tiene que redactar | y empezar a buscar que le queda | todo un poco de sinónimos de todas partes para que pueda quedar bonito
64. L: risas
65. I: para que quede bonito | y bonito para ti que es y las palabras normales cuales serían
66. Ju: como qué | es que no sé cómo decirle | es que ahorita no pues | es que las palabras normales es cuando a uno se le viene una idea a la cabeza | pues así como se viene a la cabeza si / como por ejemplo que uno diga | no 1 el universo es todo lo que hay en la tierra | que hay | digamos que son la tecnología | que queda sí 1 pero ya uno para ponerlo allí que lo va a poner así | sino que ya tienen que empezar a buscar algo que quede más pues adecuado |
67. I: uju : lo adecuado sería como tú dices | los sinónimos |
68. Ju: pues si buscarle más | yo considero que como con sinónimos o algo así –
69. L: y que sea coherente
70. Ju: si
71. I: y cómo trabajan la coherencia / o ahí cómo funciona eso
72. L: risas
73. Ju: no sé cuando uno lo lee que quede algo-
74. L: la puntuación es importante
75. I: tu hace rato dijiste que cuando un escrito se ve bonito, cómo es cuando un escrito se
76. ve bonito /

77. Ju: no se ve, pues verse pues no | sino que se escuche mejor dicho | o sea que cuando uno

78. lo lea pues uno vea que si que queda bien-

79. L: y que no se repitan mucho palabras

80. Ju: no es que uno va ver las cosas y eso parece que fuera de niño pequeño | entonces uno ya entando en la universidad le toca que ponerse ya no decir un poco de cosas ahí

81. I: y cuáles son las de niño pequeño

82. Ju: así como le dije | por eso | decir las ideas como le salen de la cabeza a uno sin organizarlas | mejor dicho \

83. I: y para hacer este ensayo qué han pensado /

84. Ju y L : xx

85. I: van a tener en cuenta supongo que al público | el público va a ser el profesor que también quien más /

86. Ju: yo pienso que uno y otro semestre que están viendo con él y pues nosotros los que están en el salón

87. I: uju. Tú tienes algo más / pues hasta aquí podríamos dejar

***Transcripción de Entrevista al grupo No 6 antes de escribir el texto 1.
Pareja No 6: Sandra (S) y Clara (Cl)***

1. I: qué información tienen ustedes para hacer el ensayo
2. S: los dibujos a cerca de que es el universo | los dibujos de una persona mayor de 40 y menor de 10 años | acerca de ellos qué entienden por ciencia | ve | acerca de qué entienden ellos por universo y los conceptos que ellos tienen por ciencia y por universo
3. I: eso era lo que habíamos dicho no /
4. S: uju
5. I: bueno | también habíamos hablado de la finalidad del ensayo verdad / que para qué es el ensayo | para quien van a hacer el ensayo o para qué | para qué inicialmente
6. Cl: para qué / para lo del trabajo final | es parte del trabajo final de la materia | para quién / para Ulises y para | para | de alguna forma 1 el trabajo final lo vamos a exponer a Ulises y a otros
7. I: ah bueno | de eso era que estábamos hablando que ustedes habían hecho siempre los ensayos para quién /
8. Cl: para el profesor
9. I: pero que en este caso
10. S: es para unos grupos y para exponerlo a estudiantes de Ulises
11. I: bueno | y qué dificultades | bueno también habíamos hablado de las dificultades que
12. ustedes habían tenido con otros ensayos si recuerdan /
13. S: uju
14. I: y entonces ahí qué dificultades
15. Cl: ortografía | más que todo eso | más que todo redacción
16. I: uju | yo es que voy a rehacer esta grabación porque se nos borró | pero la verdad es que me gustaría que hablaras del proceso de lo que nos comentaste hace un rato 1 de la dificultad que hay entre hacer un trabajo individual y un trabajo en grupo
17. Cl: es que cuando uno hace un trabajo individual | se hace como más difícil darse cuenta de los errores | de la mala redacción | de la ortografía | de que las ideas estén unidas | de todo eso | mientras cuando uno trabaja con otra persona es más fácil | pues si las dos personas trabajan | es más fácil como. | como unir

ideas. | porque la otra persona piensa diferente entonces ya hay para discutir | para plantear cosas diferentes | no sólo lo que uno piensa y es más fácil que a uno le corrijan | corregir y que el trabajo quede mejor

18. I: uju

19. Cl: aunque es obvio que es un nivel de exigencia mayor hacer un trabajo en grupo que individual

20. I: ujú | si

21. S: noo | yo creo que mayor

22. I: o tú qué piensas /

23. Cl: pues yo pienso que tiene | tiene que el trabajo en grupo es como de menor exigencia porquee son dos cabezas las que piensan entonces | en cambio ya cuando es una persona tiene comoo1 lo ponen a pensar más

24. I: uju

25. S: pero es mucho máss cómodo trabajar en grupo

26. I: más cómodo porque hay colaboración

27. S: aja

28. I: cómo es esa colaboración ahí /

29. Cl: umm | en este caso /

30. I uju

31. Cl: pues en este caso yo siempre he trabajado con ella y nos entendemos muy bien | exponemos las ideas | corregimos | es decir ya estamos | ya sabemos cómo trabaja cada una | entonces nos entendemos mejor para hacer los trabajos \

32. I: ustedes antes había hecho un ensayo argumentativo /

33. S: umm uf

34. Cl: si | pues casi todos los xx un tema y de ese tema ya buscamos información | y
35. buscamos una tesis y hablábamos

36. S. xx (habla al tiempo)

37. Cl: aja | y defendíamos la tesis | o defendíamos una idea y ya

38. I: estamos hablando también de la defensa de la tesis no / del ensayo

39. S: uju

40. I: entonces que piensan ustedes que ocurre cuando se está defendiendo una tesis para un profesor nada más que es el interlocutor | allí cómo funciona / cómo funciona defender el pensamiento de ustedes para una nota | para el profesor | que eso era lo que me habían expresado
41. Cl: pues la verdad/ no la había pensado | pero es como la costumbre | lo que siempre hacemos
42. S: aja
43. Cl: defender algo para el profesor | para una nota
44. I: uju
45. S: entonces no se le da como –
46. I: y en este ensayo argumentativo que van a hacer ahora
47. S. uy en este si está duro porque es delante no solo del profesor sino de muchos estudiantes más
48. I: y la finalidad no solamente va a hacer la nota verdad /
49. S: uy es duro
50. I: va a ser también-
51. S: quedar bien \
52. I: si
53. Cl: si porque igual | siempre estamos acostumbrados a entregar el trabajo y a esperar la nota en cambio ahora va a ser exponer el trabajo | 1
54. I: mirar la nota mas todo-
55. Cl y S: sii (risas)
56. I: exponer el trabajo (risas) y en esa exposición | ahí qué jugará la escritura | lo que han escrito
57. S: hay pues mucho | cómo uno escriba | como uno se exprese pues los demás van a entender y van aaa | pues si como a entender lo que uno quiere decir | lo que uno escribió
58. I: qué diferencia hay entre exponer la idea y escribirla | exponerla en un público sin haberla escrito y exponerla a un público escribiéndola | |

59. Cl: pues | pues al haberla escrito uno como que ya tiene | ya ha tenido tiempo para preparar algo bien | mientras que uno va y sin haberla escrito es como más difícil / porque si por-
60. S: porque se puede olvidar de las cosa | en cambio cuando uno escribe | al escribir algo uno lo tiene allí ya marcado | entonces es algo que uno le | o sea a uno se le puede olvidar en el momento y uno lo mira y ya | puede hablar y puede decir lo que | lo que quiere decir –
61. Cl: y ya ha tenido tiempo para tener más información | para tener las ideas | para redactar bien | mientras que cuando uno va sin escribir nada como que puede decir las cosas mal | puede plantear las ideas y las otras personas no entiendan –
62. S: puede haber menos fluidez
63. I: o sea que en este caso este escrito les va a servir muchísimo a ustedes para esa | para esa sustentación también

ANEXO No. 4

4. Transcripciones de entrevistas a los estudiantes después de escribir el texto 2.

Entrevista al grupo No 1 antes de escribir el texto 2

Pareja No 1: Hugo: (H) y Dimas: (Di). Di no se presentó a la entrevista

1. I: Bueno Harold | cuéntame cómo te fue en este primer ensayo
2. H: bueno en este primer ensayo | la verdad | un poquito complicado hacer | hablar acerca de universo | y de ciencia y tratar de plantear nuevas posiciones frente a este tema | fue un poquito complicado | pero pues creo que me fue bien | logré sacar una síntesis muy buena
3. I: qué dificultades tuviste aquí | qué fallas dijo Ulises o | oo viste tú
4. H: pues la falla en si | en si era que | o sea había hecho el ensayo como separado de lo que habíamos visto en el curso y de las entrevistas que habíamos hecho | pues eso en síntesis fue lo que nos dijo el profesor | o sea que yo igual hubiera podido decir esto sin necesidad de haber sacado entrevistas o haber recibido un curso de historia de las ciencias durante seis meses | entonces lo que me tocaba hacer en corrección era | tratar de asociar lo que ya tenía planteado con lo que habíamos visto | pues que viera un poquito que esa es la base de la historia de lo que yo estoy diciendo porque sino lo que yo digo queda en el aire
5. I: y qué dijiste aquí
6. H: pues haber | lee un poquito de porque piensan las personas | cómo piensan acerca de ciencia | y universo y porqué se tiene esa idea | o sea un poquito acerca de descubrir cómo es que observan las personas y tratar de relacionarlo con la que vimos acerca de los filósofos y lo que ellos pensaban y cómo ellos observaban el universo y la ciencia | eso fue
7. I: uju | y acá en el nuevo
8. H. en el nuevo | pues la estructura no cambio mucho en realidad | más bien traté de mejorar algunas ideas e incluir en ciertas partes que de hecho la información la tomé de lo que hemos visto en el curso y de las entrevistas | tal vez alguna descripción de los dibujos o hablar un poquito acerca del concepto que me dieron las personas que entrevisté | eso fue más bien lo que él me ha dicho | o sea no hallé otras cosas de las cuales aferrarme pues porque como que no | no las encontré así como mucho
9. I: qué ideas aclaraste aquí | por ejemplo | que dices que aclaraste ideas |
10. H: pues haber | hice un poquito alusión | en algunas partes a los dibujos | si porque había unas ideas que las había dicho así no más | entonces me tocó volver a organizar el párrafo y decir que esa idea la tomo porque lo miré en los dibujos que me entregaron | cuando hablé de ciencia | cuando empiezo a tocar el tema de ciencia también hablo del concepto primero que tienen las personas y

después hablo del concepto que tienen los filósofos | eso fue más que todo | esas fueron como las dos ideas | principales que traté de incluir allí pues porque en realidad yo no tomé conceptos así así | textuales /

11. I: uju

12. H: no yo no tomé así | sino que traté más bien de mirarlo a nivel general | a nivel global | entonces no me detuve pues ni en los filósofos como tal | ni en los científicos como tal pues que hay en la actualidad y que perduran a través del tiempo | sino más bien el concepto que se ha venido manejando

13. I: este lo hiciste solo (se refiere a T2) o con tu compañero

14. H: pues la verdad / mi compañero me ayudó a hacer algunas aclaraciones en la entrevista | en la sesión que hubo hace ocho días pero el resto de correcciones más biennn

15. I: las hiciste tú \

16. H: las maqué yo | ajá

17. I: bueno y qué diferencia ves entre este primero y el proceso de escritura que hay | qué diferencias hay entre este primero que hiciste y este segundo |

18. H: un poquito la redacción |

19. I: uju

20. H: si un poquito la redacción | y creo que | la fundamentación si /

21. I: uju

22. H: esa es la diferencia

23. I: la redacción con respecto a qué

24. H: con las ideas | había en algunos párrafos en los que estaba utilizando muchas muletillas |

25. I: uju | muletillas

26. H: aja muletillas (risas) y había otro que como que le estaba dando vueltas al mismo punto entonces le acerté un poquito |

27. I: cuáles muletillas por ejemplo

28. H: porr ejemplo yo hablaba mucho del universo y universo y universo y universo en un solo párrafo repetía la misma palabra varias veces | entonces eso | empecé como acortarlo | porque se supone que el ensayo está hablando de eso | entonces | tengo que mencionarlo cada vez que voy a tocar el tema yy no see| no me acuerdo qué otra más | pero creo que más bien fue en esos términos y

algunos párrafos que si le estaba dando como muchas vueltas al mismo punto entonces también traté de aclarar un poquito más la idea en otras palabras | para que fuera un poco más claro y no tuviera pues que extenderme tanto en esas cosas tan sencillas

29. I: por ejemplo cuál párrafo fue el que trabajaste aquí (le enseña T2)
30. H: a ver | miremos por acá | (H busca el párrafo en el T) no me acuerdo creo que fue en este por acá | en este párrafo de acá es que habla acerca de | de | el concepto de ciencia |
31. I: uju
32. H: yo lo cambié | mira de hecho como que también termina en ciencia ja |ja (risas) si / pero | pero por ejemplo en esta parte | hablaba acerca de | cómo era que las personas llegaban a considerar las diferentes áreas del conocimiento como ciencia misma |
33. I: ujú
34. H: yyy después volví a mencionar algo parecido
35. I: ujú
36. H: después volví a mencionar algo parecido más acá abajo | entonces esa misma idea la reacomodé de nuevo y me quedó diferente | creo que yo | eso más bien |
37. I: ujú | bueno | haber qué te digi | qué aprendizajes | es decir | el curso que yo dí | la intervención pedagógica te sirvió para algo | para nueva redacción del ensayo / algún aprendizaje de allí /
38. H: pues la verdad | tomé algunos aportes | aunque no muchos la verdad | porque igual yo | o sea | trataba un poquito de acomodarme | como yo ya tenía mi ensayo para no desbaratarlo | porque es que si no | me tocaba que volverlo a hacer otra vez | yo pienso que las correcciones que nos hicieron a nosotros fue más bien una ventaja | en nuestro caso | en mi grupo | porque | porque no se nos hicieron correcciones a nivel de párrafo como a otros compañeros | sino que más bien las observaciones fueron a nivel general del ensayo | entonces para mí la estructura general de mi ensayo estaba bien organizada entonces | traté | aunque tomé algunos aportes | fueron así como | como muy pequeños diría yo |
39. I: qué aportes
40. H: por ejemplo arreglé las conclusiones | de las conclusiones también traté de mirar que forma podía concluir porque la conclusión con la que yo había terminado me di cuenta de que no tenía nada que ver con el ensayo 1 yo estaba hablando de una cosa en el ensayo y la conclusión que hice | o sea aunque era una conclusión válida | no tenía nada que ver | o sea como que uy | que lo que habíamos hecho anteriormente dónde quedó | entonces esa la cambié | por las

conclusiones que hablamos y | esa parte de las conclusiones si me sirvió | de hecho ese fue el aporte que tomé uuu | creo que no más \

41. I: uum y qué nota te sacaste porque esta era una evaluación no es cierto / umm ujú | bueno tu concepto de ensayo cambió /
42. H: bastante | bastante porque pienso que más bien | esa parte en la que tú nos colaboraste con el taller | me sirvió mucho
43. I: uju
44. : porque yo normalmente | me toma mucho tiempo hacer un ensayo por lo que uno no sabe cómo iniciarlo y ese es el punto | el punto es iniciar un ensayo y cómo hacerlo y esa parte me sirvió mucho 1 en lo que nos decías | o sea yo me acuerdo que | en la intervención que hiciste hablabas de cómo iniciar un ensayo con una anécdota | con una palabra clave | tomando lo que otras personas han dicho entonces a partir de ahí empezar a hablar \ creo que el contexto o sea el concepto que yo tenía de ensayo definitivamente me cambió bastante | bastante | bastante porque me dio otra idea | y nuevas ideas de cómo hacer próximos ensayos
45. I: cómo ves el ejercicio de hacer un primer escrito y luego un segundo escrito con la misma temática / cómo te sentiste | cómo lo viste ese ejercicio / ||
46. H: umm pues complicado |
47. I: uju
48. H: escribir y reescribir complicado |
49. I: uju
50. H: porque tú tienes unos planteamien- o sea | la manera como lo trabajamos tiene un intervalo de tiempo | entonces en el momento en que escribimos ese primer ensayo teníamos unas ideas
51. I: uju
52. H: si / y tal vez en ese momento las estábamos viendo desde un ángulo muy diferente a que ocho días después volvamos a leer el mismo ensayo y lo vamos a ver desde un ángulo totalmente diferente y van a venir nuevas ideas acerca de eso | entonces es difícil porque es como tratar de meter esas nuevas ideas en un ángulo que a mí se me pasan por alto muchas cosas | no me acuerdo porque son muchas las cosas que a uno se le vienen a la mente a la hora de escribir un ensayo | entonces como que me pierdo mucho | pero igual | creo que es un ejercicio bueno | un ejercicio chévere | que te ayuda a plantearte cosas y a corregirte aquellas que están mal |
53. I: uju

54. H: ya haciendo esas pues también | aunque para mi sea difícil | pues igual no | no me siento así mal por el ejercicio no \
55. I: ujú y qué lo más difícil 1 lo más difícil de las dos-
56. H: de las dos cosas | pues en la primera sesión | escribir 1 el iniciar el ensayo eso fue lo que casi me mata y a mi compañero también porque ni a él ni a mí se nos venía a la cabeza | creo que esa fue la parte más complicada y en la segunda parte ya n la corrección | lo más difícil era ya relacionarlo |
57. I: ujú y la colaboración con tu compañero cómo fue /
58. H: pues la verdad | en la sesión que estuvimos | la primera sesión | fue devastador totalmente porque mi compañero o sea ellll 1 o sea yo no le quito crédito a él | o sea porque yo se que él hace sus cosas | pues él trabaja de una manera totalmente diferente a mí | el problema es que como que no congeniamos mucho |
59. I: no hubo discusión verdad/
60. H: ajá no congeniamos mucho | no hubo muchas cosas y lamentablemente pues no había discusión | si / porque la mayor parte de las ideas que hay en ese ensayo son mías
61. I: ujú
62. H: y y o sea 1 no es que yo no le dé lugar a trabajar | aunque a veces yo me veo así como que y soy el que me impongo | pues la verdad creo que no porque yo hablo y y lo comparto y si la otra persona cree | que eso está bien pues yo lo pongo
63. I: pero tú piensas que no hubo realmente debate
64. H: que no hubo debate porque el punto de que haya otra persona para escribir es es precisamente | que haya un debate | que esa persona te de ideas y que una idea y que yo diga esto ya fue hasta aquí | estoy de acuerdo y donde la podemos corregir | y entonces pasa a ser una superidea de lo que los dos decimos | pero la verdad no hubo ese ejercicio como tal | igual pues la corrección también en su gran mayoría | la hice fue yo solo también porque él me ayudó en los primeros párrafos pero el ensayo consta de unos once párrafos y creo que los otros me tocó a mí /
65. I: ujú
66. H: sentarme a pensar cómo era que iba a relacionar entonces | pues igual no fue mucha la ayuda | pero igual | bueno \
67. I: cuando estabas haciendo este ensayo | en quién estabas pensando que iba dirigido | | (señalando T1)

68. H: aja | si señora | cuando estaba haciendo ese ensayo estaba pensando en el profesor 1 en escribir algo que él entendiera y que lo viera desde su punto de vista un buen pensamiento | un buen planteamiento
69. I: obviamente porque era él-
70. H: era él el que iba a evaluar el ensayo (risas) si señora \
71. I: y este (señalando T2)
72. H: este ya traté de hacerlo pensando en un auditorio | aja | pensando en cómo iba a hacer yo si fuera a mí al que me tocara que hablar | me va a tocar que hablar ese día | lo más posible es que si (risas) entonces ya lo pensé y cómo voy a hacer yo para decirle esto | para decirle a la gente que la observación | como lo dice aquí el título de mi ensayo es un pilar de nuestros conceptos y cómo lo voy a fundamentar | eso me ayudó un poquito también a la hora de escribir | de relacionar | porque la verdad es que aunque luego nos basamos en contextos de la antigüedad | nuestra prueba definitivamente | está en nuestro contexto de ahora | de la actualidad y de eso es lo que se trata de mostrarle a la gente –
73. I: y a que | a qué auditorio
74. H. eso si no a un auditorio de jóvenes así como nosotros | pero y nada más
75. I: y efectivamente va a hacer así | porque tengo entendido que el evento
76. H: va | va | o sea es un evento abierto porque no solamente van a haber estudiantes | además porque como hay inscripción por Internet | creemos que van a haber muchas personas interesada en asistir no solamente alumnos sino profesores lastimosamente algunos profesores no se interesan | (risas) yo pensé fue en las personas así como yo | un poquito pues como para llegarles a eso
77. I: en este (señala T2) y en este primero (señala T1)
78. H: en el profesor (risas)
79. I: en el profesor definitivamente \ bueno muchísimas gracias
80. H: Bueno ok \
81. H: dijeron no es que esto hay que exponerlo ah ya cambian las cosas (risas) porque ya se trata de convencer no ya a una persona sino a muchas y el contexto es muy diferente | | uno se mueve en diferentes facetas si | y en la universidad más | la universalidad | todos nos movemos en diferentes contextos | los de ciencia | lo de ingeniería | los profesores | los alumnos | así trabajemos en la misma facultad | entonces | la verdad es que es difícil de hacer | o sea ya de convencer a un auditorio
82. I: y esté pensando en Ulises | qué era lo que pensabas que Ulises te iba a evaluar o qué /

83. H: pensaba en que hubiera un muy buen planteamiento | y que supiera sustentarlo muy bien con lo que ya nos había dicho en el curso de Historia de las ciencias
84. I: ujú
85. H: o sea es decir | que hablara tanto de los filósofos y hablara tanto de sus contextos y de sus ideas como de toda la gente que hubo después de ello | pero que así mismo era propuesta | porque eso era lo que le interesaba a él si / porque igual pues los concepto se los conoce él muy bien | pero lo que a él le interesaba era ver nuevas propuestas | porqué creen ustedes que eso es así y no de otra manera |
86. I: y aquí qué propuestas (has hecho) pensando en Ulises?
87. H: pensando en Ulises propuestas como por ejemplo que la gente tiene una concepción de universo debido al contexto en el que nos movemos | la televisión | la radio | el colegio | la universidad | y todos los centros de educación formativa hablan del mismo concepto de universo y eso no da para dar un contrajuicio diferente a ello | e esa fue mi primera propuesta de entrada | o sea por qué la gente piensa así / por esa razón | ah | hubo otra propuesta también y es que no hay otra opción de pensar diferente por qué la gente pueda faltar eso | aunque la gente no pueda ir al espacio exterior | todos hemos visto
88. Un atardecer | todos hemos visto la luna cómo cambia | no siempre es la misma luna toda la semana | todos nos hemos | por decirlo así | una noche estrellada | detenido a ver cómo es que son las estrellitas y cómo es que se mueven en el sinfín | entonces esas cosas han contribuido a que la gente tenga ese mismo concepto de universo y a que definitivamente ese sol que está | está en el centro y alrededor de él giran los planetas | entonces digamos que la gente se queda con esa concepción de universo si / entonces ésa también fue otra propuesta | y el punto | el punto ahí es que debemos | empezar a cambiar |
89. I: ujú
90. H: la forma en la que estamos observando si / porque la gente no es que haya | no se haya sentado a meditar en esto entonces | se sentó a meditar y en largos periodos como lo hicieron los filósofos | pero bueno | entonces sacó un concepto | sino que es un concepto que nos han vendido
91. I: ajá
92. H. y nos lo han vendido porque es el concepto que maneja todo el mundo si / y ese lo vimos en los dibujos | la mayoría de los cuatro dibujos | porque ya esa parte era en conjunto | eran universos heliocéntricos | si / nuestro sistema solar y en algunos de ellos se veía un universo infinito pero eran pocas las características que lo veían como universo infinito | además vimos que los dibujos transmitían que el sol es el centro del universo | la verdad | sabemos que no es así porque el universo es infinito y si es infinito no hay un centro como tal | pero ese es el concepto que nos han vendido entonces no | mi punto es que muchas veces nos dejamos vender las ideas si / pero como que no nos sentamos

a meditar el porqué de esas ideas | entonces por eso yo en mi | mi | mi | mi
ensayo lo titulabaaa-

93. I: en tu ensay...

94. H: en mi ensayo 2 yo lo titulaba la observación pilar de nuestros conceptos |
porque es como observamos nosotros | como pensamos | lo que vemos | lo que
constituye nuestras creencias | si / muchas veces pueden ser hasta mentira

95. I: ajá

96. H. pero si uno lo cree |

97. I: si | porque aquí no tiene título el ensayo número uno | el texto número uno no
tiene título no /

98. H. no

99. I: pero el texto número dos

100. H. si tiene título | ah esa fue otra corrección porque ya se nos aclaró que
había que ponerle un título al | al ensayo si /

101. I: uju

102. H: había que ponerle un título al ensayo | pues entonces como en realidad
mi ensayo gira es alrededor de meditar en cómo es que estamos observando y
cómo es que se constituye lo que creemos | entonces lo coloqué así | la
observación pilar de nuestros | de nuestros conceptos | cada uno de nosotros
tenemos un concepto diferente de lo que nos rodea y lo hacemos por lo que
observamos | al menos en los conceptos más sencillos no / en algunos conceptos
más difíciles como el de ciencia | como en el de universo normalmente lo que te
decía | son conceptos que nos venden | nos lo seguimos creyendo así nosotros
mismos no lo hayamos palpado pero nos los creemos

103. I: uju

104. H: entonces el punto es ese | a | alrededor se eso gira todo lo que yo hablo
en el ensayo \

105. I: y tu título tiene que ver con la tesis entonces / o no con la tesis que
planteas

106. H: si | claro | definitivamente si porque yo hablo es de cómo es que
observa la gente | o sea yo en la introducción hablo de que primero | hay que
cuestionarnos de cómo es que observan los filósofos y la gente de la antigüedad
\ y segundo hablo de cómo es que está observando la gente en nuestros días

107. I: uju

108. H: si / que es lo que ellos están mirando y qué es lo que piensan ellos cuando miran lo que miran si / esa es mi introducción y mi ensayo se desenvuelve a partir de esas dos partes (risas)
109. I: uju
110. H: creo que eso es todo pues | lo que hablo \
111. I: bueno listo | gracias \

Transcripción de la Entrevista al grupo No 3 después de escribir el texto 2

Parejas: Juan (Je) y Oscar: (O) (Je no se presentó a la entrevista)

1. I: bueno | cuéntame tu experiencia de este escrito que hiciste en colaboración con tu compañero y este escrito que hiciste solo 1 cómo fue esa experiencia de trabajar individual | segundo | de trabajar primero en equipo y luego individual
2. O: ujú
3. I: pues mira | al principio cuando era en parejas pues | el grupo mío era de cinco
4. personas no /
5. I: uju
6. O: como éramos cinco y el ensayo era por parejas | ah entonces ya estaban las parejas y Yo sobraba y me tocó que buscar otro compañero que también sobraba para hacer la pareja | entonces me tocó con un | con el otro compañero (risas) y eso | cuando iniciamos a | en el escrito del ensayo | pues era | pues i como complicado con el otro | de acuerdo con qué idea | no pues porque yo con él ni hablaba | entonces si fue como complicado ponernos de acuerdo en algunas ideas y para plasmarlas y desarrollarlas y ya cuando lo hice solo pues | releí el ensayo que ya nos habían entregado y me fue un poco más fácil empezar a corregirlo porque tenía claro que yo había leído las observaciones que nos habían hecho y tenía claro que era lo que tenía que corregir y claro lo que tenía que argumentar más |
7. I: uju
8. O: entonces ya uno solo como que es más fácil porque ponerse de acuerdo con la otra persona
9. I: y con respecto al texto dos qué correcciones le hiciste
10. O: e. | por ejemplo hay una observación acá que dice que elementos tiene usted para decir que los alquimistas se basan en investigaciones xx a otros para sacar sus conclusiones y este era un planteamiento que está más | o sea al momento de escribirlo |
11. I: uju
12. O: e.. igual | lo escribimos así como. lo pensé | así como se nos vino a la cabeza pero no teniendo en cuenta que era lo que teníamos que decir | entonces al momento de escribirlo | no era | quedó mal porque | no era lo que queríamos dar a entender | entonces al momento de corregirlo | pues yo ya me acordaba que era lo que queríamos dar a entender 1 entonces empecé corrigiendo eso | que era lo que tenía mal | y los regulares | pues empecé como a argumentarlos más y a explicar porque los había puesto ahí | quedarán como los que estaban más | más regula \

13. I: cuál era la idea que estabas argumentado | la idea central
14. O: la idea central del texto /
15. I: si
16. O: primero que no le pusimos título al ensayo sino que hablamos sobre ciencia y universo entonces la idea central era como que | basándonos en la respuesta que nos dieron los dos niños y los adultos sobre ciencia no / entonces empezamos por ahí | y era que | de acuerdo al acceso que tenga una persona a la información | entonces de acuerdo al grado de acceso | la persona nos da la respuesta de qué es ciencia y teniendo en cuenta también el tiempo histórico y social | por ejemplo | que el niño | ahora como tiene más | pues lo niños de ahora no / pues uno ve que tiene más acceso a elementos tecnológicos | celulares, Internet y otras cosas | entonces al momento que ellos nos daban la respuesta nosotros veíamos que los niños | que nos la daban diciéndonos que era la tecnología | pues porque en ese momento pues hay auge tecnológico y pues tiene mayor acceso | en cambio las otras personas pues | igual tenían en cuenta los desarrollos tecnológicos | pero también nos daban informaciones relacionadas con el estudio de los seres vivos y los objetos |
17. I: uju
18. O: entonces ese era como la tesis
19. I: cuando escribiste esa tesis y la defendiste estabas pensando que iba dirigida a quién /
20. O: pues | o sea ya teníamos claro que este ensayo teníamos que salir a exponerlo |
21. I: uju
22. O: y teníamos que tener una tesis clara y argumentarla bien | entonces | era pensando
23. tanto en el profesor como en el auditorio
24. I: en el profesor por qué /
25. O: pues en el profesor porque él nos iba a dar la nota y nos iba a corregir el ensayo | entonces eso también nos ayudaba porque gracias a las observaciones que él nos hizo | pude hacer la corrección y ya más seguro | ya uno argumenta mejor | ya sabe qué era lo que tenía mal entonces |
26. I: en relación con el primer texto y el segundo texto | como yo hice una intervención | tu tuviste en cuenta ese taller que yo di | algunos concepto 1 o te sirvió para algo | para mejorar o

27. O: si \ pues nosotros ya habíamos trabajado anteriormente ensayo no / pero no así | cómo le digo | haciendo la tesis | los párrafos de desarrollo | que desarrollamos | pero no la habíamos visto así como tan | tan profundamente así | que la tesis que había que hacer bien el argumento y todo esto | así no | pero si | si nos sirve
28. I: tu consideras que está defendible este trabajo /
29. O: sinceramente uy | ayer lo releí y hay algunas partes en que se contradice
30. I: y cuál es la parte en que se contradice /
31. O: es que esta parte dice | mira | los adultos relativizan la idea de ciencia con los estudios de los objetos y de los seres vivos no / entonces acá dicen que también tiene en cuenta la tecnología entonces (risas) esto debería de ir acá para poderlo poner acá
32. I: aja
33. O: porque lo que está dando a entender acá es que de pronto la tecnología y abajo se contradice | porque dice que además de tener la tecnología tiene cosas como los estudios sobre los seres vivos |
34. I: y esto lo tuviste en cuenta –
35. O: si
36. I: para la sustentación | y entonces ahora que te toca la sustentación entonces qué vas a hacer |
37. O: pues ahora si me toca la sustentación ya se cual fue el error
38. I: uju
39. O: pues no lo volveré a cometer
40. I: o sea vas a defenderlo más | vas a argumentarlo más |
41. O: bueno pues

Entrevista al grupo No 4 después de escribir el texto 2
Pareja No 4: Vicky (V) y Dalia (D.)

1. I: bueno | cómo les fue en este ensayo | cómo se sintieron en la escritura de este
2. D: pues bien | o sea | casi a trabajar y a aclarar las ideas..y a discutir de qué queríamos hablar y pues el proceso en sí fue bastante largo y nosotras nos sentimos bien | igual pues hemos trabajado juntas | entonces como que nos entendemos harto | así y .. aclaramos bien las dudas.. y empezamos a escribir de una |
3. I: ujú | cómo fue el proceso | ya que tú te refieres al proceso cómo fue el proceso |
4. D: e..| pues llegamos a discutir más o menos de los dibujos que teníamos |qué pensábamos hablar o que| haber que podíamos sacarle a esos dibujos | y pues íbamos desarrollando parte de las ideas | que veíamos que podíamos desarrollar en el ensayo | entonces a partir de esas ideas fue que ya empezamos a construir el ensayo.. y entonces el proceso así fue bastante fácil \
5. I: y cuál fue la tesis que presentaron la idea central \
6. D: la tesis que presentamos fue como la | el conocimiento se veía era condicionado por la educación | no tenía nada que ver con el sexo | la edad | o sea que nada que ver | el ensayo de nosotros fue sobre todo que el conocimiento se modifica | o sea que entonces lo único que lo modificaba era la educación prácticamente | era lo que guiaba todo el ensayo |
7. I: y cómo llegaron a esa tesis |
8. D: observando los dibujos | o sea comparando los dibujos | o sea por ejemplo | en mi caso | una señora de cincuenta y dos años había hecho naturaleza | solo naturaleza | y en el caso de ella | un señor de cuarenta y ocho años | cuarenta y ocho era /
9. V: cuarenta y ocho
10. D: había hecho un dibujo súper extrañaño | como de la idea de Einsteins | entonces pusimos ese y el otro entonces obvio porque el señor era magíster en telemática | mientras que el otro había hecho grado hasta tercero | entonces ahí por ejemplo empezamos a sacar las conclusiones | mira | la edad no influye porque ella tiene más edad | entonces ella supuestamente debería pensar mejor y él tiene menor edad pero no | y así empezamos a sacar como las comparaciones | igual hicimos con los niños | entonces todos coincidían que básicamente lo que hacían era estudiar la educación que una persona podía seguir \
11. I : y entonces aquí donde escribieron ustedes la tesis /
12. D: ay yo creo que xx

13. I: cuál | cuál |
14. D: yo lo mencioné anteriormente | ah | ya me acordé en la conclusión dice | podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia que en los seres humanos todo está en bastante cambio | ya que el pensamiento humano evoluciona de de acuerdo al acceso que tenga a la información | al entorno en que se desenvuelva | a la calidad | o sea a la calidad de la educación | obviamente | y al nivel educativo que logre y que eso no dependerá ni siquiera del sexo | o sea que esta no es la corrección que nosotros hicimos |
15. I: entonces tuvieron aquí más dificultades |
16. V: dificultades | o sea para mí | yo es que para mí | más que todo en un ensayo es en el inicio | a mí el resto | personalmente yo saque el inicio | o sea para mí | el resto | el resto es más fácil | ese trabajo fue pues duro \
17. I: ustedes hicieron un ensayo pensando en quien o en qué |
18. D: pues tanto al profesor | igual ahora tenemos la presentación en el auditorio | pues como | buscar algo suficientemente fuerte | para que sean válidos a la hora de presentarlos académicamente-
19. V: o sea que no se vayan a caer que no nos vamos a contradecir y que uno esté hablando y que por su propio peso caiga el argumento
20. I: pero pensando en quién lo hicieron |
21. D: pues en eso | porque como sabíamos que el planteamiento lo teníamos que presentarlo hoy | hoy frente al auditorio | o sea en eso lo hicimos pensando | o sea que la gente | que fuera allá pues no mil palabras | pero que no nos fueran a corchar por ninguna parte | sino que nosotros hicimos el planteamiento y a horita nosotras estamos seguras de que por ninguna parte hasta a horita nos van a coger porque o sea para nosotros está bien hecho el planteamiento \ pero falta ver la pregunta que salga eh.. (risas)
22. I: este es el texto uno no / y con respecto al texto dos | o sea el que reescribieron | e.. qué cambios hicieron /
23. V: pues seguimos las observaciones que.. | que. Era-
24. D: únicamente fue la primera | la primera
25. V: xx (hablan al mismo tiempo) la segunda era una pregunta | que | que era general para todas las personas que hicimos el ensayo
26. I: la primera cuál era /
27. V: la primera cómo pueden los niños qué /

28. D: ver más allá de la tierra y la otra era qué clase de educadores queremos ser | esas eran \ y era para todos
29. I: a esta era para todos
30. D: si la mayoría lo está hablando
31. I: y como lo resolvieron en el segundo ensayo /
32. V: pues solo era hacer una pequeña aclaración del párrafo tres | al final | pues dejamos escrito 1 que un dibujo | de una niña que nos hizo el planea tierra y la luna | entonces pues decíamos como que ella ya más | más planteaba lo que es la tierra | pues el dibujo de la señora de 52 años que ella habla no más de la naturaleza | entonces la niña va como en 3ero o 4to de primaria | y ya dijimos que ella por lo menos ya veía planeta y que podían haber más planetas y otros astros y estrellas en el universo
33. D: pues porque teníamos una información
34. I: o sea ustedes no modificaron sino un solo párrafo | el párrafo número tres
35. V: bueno si leímos todo | leímos todo y –
36. D: o sea si | si
37. V: cosas y todo modificamos | porque ese día que nosotros dijimos esto | nosotros estábamos como presionados por las mil palabras que nos habían dicho | entonces nosotros era como metiéndole la | lo | para que aumentara-
38. D: xx: entonces nosotros al corregirlo como que nos dimos cuenta que habían palabras que nosotros las habíamos metido ahí como para que poder sumarlas | todo esto | para que sumaran las mil palabras | entonces por ahí comenzamos a quitarlas | no esto no | esto no y tum tum comenzamos a tachar ahí todas las palabras y lo comenzamos a modificar y a arreglar y ya pues quedó mucho mejor | igual la conclusión | porque al final ya | habíamos dicho al final en la conclusión | cuando escribimos esto | se nos fue la idea | o sea teníamos la conclusión-
39. V: xx
40. D: teníamos precisa la conclusión que rea | y no ni por más | porque no nos
41. acordábamos y nos tocó meter una conclusión allí toda este porque ya se nos acababa el tiempo y ya en el otro ensayo en la corrección ya logramos desarrollar cual era la idea que teníamos anteriormente entonces ahora si la pulimos y la escribimos
42. I: o sea que faltó tiempo y el número de palabras era un –

43. D y V: si nosotros desde el-
44. I: Un obstáculo
45. D: primer | la presión | Tiene que ser mil palabras y nosotras íbamos colocando y cuente y cuente que la y qué contenido está diciendo para poder cuadrar las palabras-
46. V: ajá
47. I: o sea que fue.. y con respecto a las palabras | al significado tuvieron en cuenta también en el conteo de esas mil palabras /
48. V: ujm
49. D: si pues | pero como algunos xx| o sea en el momento | la presión uno. o sea uno a
50. veces le coloca un palabra y.. muchas veces como por el tiempo también uno no puede volverse a releer y mucho porque o sea uno está dejando | por ejemplo al final mucho tiempo creo que fue como que en este párrafo y se nos había olvidado el tiempo | y nosotros no | hagamos eso rápido y dejemos eso ahí | ya porque si no no alcanzábamos hacer nada
51. I : y en el texto dos no hubo esa presión/
52. D: no
53. V: nosotros quitamos las palabras que realmente sobraban y ..
54. I: no les interesó si eran mil palabras o novecientas –
55. D y V: no \ no..
56. D: ya ahora si lo comenzamos a corregir bien| o sea | el segundo si ya lo analizamos bien 1 palabra por palabra |
57. I: del taller que se dio | de la intervención pedagógica | ustedes que conocimiento o que aprendizajes tuvieron y o aplicaron al segundo tema/
58. D: pues realmente con la exposición que hiciste pues.. nos dimos cuenta que no estábamos tan perdidos de lo que era ensayo | entonces realmente complementó 1 pues que tener en cuenta las premisas..| las que se necesitan para argumentar y eso | logramos más bien como identificar | esas pares que antes no las sabíamos | pues no de esa forma pero ya lo logramos identificar en lo que habíamos escrito | entonces como que nos dimos cuenta que no estábamos tan perdidas entonces-
59. V: y de argumentar
60. D: no habíamos tenido clases de eso como de..que el ensayo y la introducción.. | pues ya teníamos como la idea de estructura de..|

61. V: ajá | pero no estábamos tan mal
62. I: bueno | yo lo que veo | la pregunta | el título es una pregunta-
63. D: ajá
64. I: el conocimiento se modifica/ por qué esta pregunta /
65. D: pues entramos a analizar si eso es así o no en base a los dibujos y a la.. | a la.. descripción que nos hacían de lo que era ciencia entonces | como para empezarla así con una pregunta para al final dar como una respuesta | si se modifica que factores pues lo hacen | pues no se pero para mí me parece interesante cuando uno ve | digamos | en un título | y hay una pregunta | a mí siempre me ha gustado como esa clase de cosas y por ejemplo ahí/ aquí nada más | el conocimiento se modifica/ entonces comienza | así existan verdades absolutas el conocimiento puede llegar | entonces ahí como que la introducción | o sea que el título nos daba para poner la introducción a nosotros o sea de esa forma \
66. I: eso lo escribieron al principio o al final /
67. D: al principio \ eso fue lo primero que escribimos y yo creo que eso nos ayudo de pronto para seguir con el tema
68. I: e. ya habían discutido previamente la tesis / la idea central de cómo iba a quedar el
69. ensayo /
70. D: teníamos pues aparte ideas por desarrollar pero todavía no teníamos o sea | la.
71. V: la tesis
72. D: la tesis en sí y no. | empezamos a escribir y como que ya cuadrando información
73. V: analizando varios dibujos fue como que nos surgió la tesis esa
74. I: bueno | como les pareció la experiencia de escribir un texto uno y luego reescribirlo en un texto dos / |
75. D: a mí me pareció válido pues porque estaba la.. pues porque estaba la corrección. | uno ya sabe en qué se equivocó y como que vuelve y.. revisa / y entonces si | bueno porque había como oportunidad | no.. mirá ahí me equivoque y como de revisar | y uno ya ve con más calma las cosas y no con la premura del tiempo uno ya ve verdaderamente me equivoqué aquí y que tal cosa y entonces uno ya se da cuenta de las cosas porque uno lo entregó así y muchas veces le califican una nota y a uno se lo entregan y ni lo releen | pero ya ahí como que no
76. I: el ejercicio de releer.-

77. D: ujú uno de releer si mirá ahí está mal y yo creo que si volvemos a leer el que volvimos a hacer yo creo que vamos a encontrar. Otras cosas.. que . tampoco l digamos | quedan por ahí

78. I: ujú | bueno | pero ahora tienen el evento no / y van a exponer este | este ensayo

79. V: si el ensayo

80. I: ah 1 bueno entonces muchas gracias

Transcripción de Entrevista al grupo No 5 después de escribir el texto 2
Pareja No 5: Julia: (Ju) y Liz: (L)

1. I: qué dificultades tuvieron ustedes en este primer ensayo
2. L: las que nos dijo Ulises
3. I: si las que ustedes tuvieron o las que les dijo Ulises yo no sé | las dificultades que ustedes consideren que han tenido
4. L: pues la dificultades que | las que nos colocó Ulises son que tenemos algunas críticas que tenemos que revisar | pero no | no proponíamos nada para cambiarlo | y pues especificar un poquito cuando hablamos pues lo que hablaba el adulto sobre universo | entonces explicar un poquito como que era para nosotros |
5. J: una idea más acertada
6. L: si que nosotros decíamos que él tenía una idea más acertada de universo que porque era | que porque era una idea más acertada le teníamos que decir |
7. I: uju
8. L: y no pues tal vez | cuando íbamos a colocar las palabras teníamos que pensar harto qué palabra pues quedaba bien en lo que nosotros estábamos escribiendo | o algunas veces algunos conectores | o que a veces repetíamos mucho | entonces pues ahí estar cambiando para que no quedara tan feo
9. I: y en quién pensaban cuando escribían esto
10. L: en Ulises claro
11. I: como interlocutor
12. L: si en Ulises nada más
13. I: y en este
14. L: en ese también en Ulises
15. J: pues si (risas)
16. L: es que uno dice pues como que si el de uno lo califica bien | pues para el auditorio también debe estar bien | porque son como nosotros | pues porque son puros muchachos como nosotros que deben tener la misma edad
17. I: del mismo semestre son /
18. L: no | no | no creo que del mismo semestre | pero igual están viendo clases con Ulises | y que les va a dar algo distinto | o sea distinto así como lo que él piensa o algo así | si está bien para él | yo creo que está bien para todos |

19. I: a.h ya | pues. si. ||| (9) en relación con los aprendizajes | qué aprendieron después de la | qué aprendizajes tuvieron después de la intervención mía | después del taller | para la organización de este segundo | escrito (4)
20. L: pues.. (7)
21. I: cómo hicieron este segundo escrito /
22. L: es que el profesor dijo que está bien | o sea en esto | o sea en el primero 1 que como era un ensayo argumentativo no | entonces nosotros cada idea la argumentábamos no / pero cada idea y pues en este (T2) nosotros no le corregimos muchas cosas | le aumentamos mejor dicho | o sea no corregimos | tal vez corregimos algunas palabritas | que habían mal ahí | así que nos pareció de la segunda leída algunas palabritas así que como que ya no quedaban | pero de resto casi | casi está igual 1 lo único que hicimos fue otra propuesta | que esa está sí | toda nueva en la otra hoja y un pedacito que le aumentamos en ese párrafo pequeñito \
23. I: cuál propuesta /
24. L: acá está (8seg.) (L señala a I) desde aquí hasta acá |
25. I: uju
26. L: esto fue lo que le arreglamos
27. I: y esa propuesta la hicieron pensando qué o qué objetivo /
28. L: pues si con el objetivo de mejorar el ensayo y para (5seg.)
29. I: o sea en términos generales está igual el primero que el segundo / verdad / lo que ustedes le han agregado es
30. L: uju
31. I: tú dices que algunas palabras
32. L: si un poquito al principio y aquí un pedacito como por aquí ||
33. I: aja
34. L: y la propuesta
35. J: ujú
36. L: por lo de la idea más acertada pues le agregamos | por qué creemos que es la idea más acertada | la propuesta y como ya tenemos la primera vez | pues uno lo hace y para uno está bien así | ya lo lee uno después y ya le encuentra otras cosas | como qué corregirle | como palabras | cosas que uno cree que ya le quedan bonitas

37. I: y qué palabras | qué palabras corregiste |
38. L: Pues por aquí (14seg.) por ejemplo aquí | como ya habíamos puesto razón
acá arriba | en
39. el primer ensayo la pusimos dos veces y en cambio acá ya pusimos por ese
motivo por ejemplo |
40. I: uju (10seg.)
41. L: y por ejemplo aquí también que pusimos “para llevar a cabo este análisis”
como todavía no habíamos hablado del análisis yo creo que por eso quedo |
entonces nosotros pusimos “ para lograr entender mucho mejor lo anteriormente
dicho fue necesario llevar a cabo” le aumentamos como una frase acá para
sustentar que habíamos puesto análisis
42. I: en relación con la estructura hubo cambios / introducción | el desarrollo-
43. L: no porque yo creo eso estaba bien | pues según lo que usted dijo eso estaba
bien | o sea nosotros le habíamos puesto la introducción | o sea introdujimos |
tema | lo desarrollamos y concluimos
44. I: y en la introducción la tesis de este ensayo cuál es / (9seg.)
45. L: será este primero \ o sea la tesis no puede ser tan larga cierto / puede ser |
como | puede ser este párrafo / pues yo creo que sería aquí
46. I: o sea ustedes –
47. L este párrafo
48. I: hicieron el ensayo pensando en una tesis / para defender / ||
49. L: pues | pues no tanto | yo si decía tenemos que ponerle una tesis | pero como yo
le había preguntado a Ulises la anterior vez | que como él nos explicó de una
forma y entonces nosotros podemos hacer varias tesis y defender cada una/
entonces él dijo que si yo entendía que era tesis | que era así | entonces pues por
eso era que yo | nosotros colocamos una cosa | y le argumentábamos |
colocamos una y la argumentábamos 1 entonces pues yo entendí que más o
menos era como varias tesis \ pero igual este primer párrafo es como el que
recoge más | todo lo que dice de nosotros
50. I: y cuál es la tesis central del ensayo |||
51. J: umm
52. I: lo que tú consideras que sea tesis ||| | o estás defendiendo diferentes ideas |
diferentes tesis en cada uno de los párrafos |

53. J: porque por ejemplo si nosotros tenemos primera esta aquí | o sea el concepto de universo que tienen los niños | segundo el concepto que tienen los adultos y luego argumentamos | pues pero nosotros aquí dijimos para lograr entender mucho mejor lo anteriormente dicho fue necesario llevar a cabo un análisis partiendo desde los inicios de la filosofía e ir avanzando poco a poco | o sea yo creo que el análisis es esto
54. I: uju
55. J: entonces podría ser como
56. I: ah ya | es que ustedes más bien pensaron en hacer un informe o un ensayo
57. J: yo en un ensayo | porque no sé que tendrá de diferencia entre un informe y un ensayo | pues no creo que sepamos muy bien | según lo que nos dijo este nosotros pensábamos hacer un ensayo
58. I: uju | pero teniendo como base lo que habían consultado
59. J: claro | si porque él nos dijo que teníamos que colocar pues lo que habíamos | o sea teníamos que era hacer un ensayo sobre lo que habíamos consultado | lo que habíamos visto en todo el curso y como relacionarlo o yo no sé algo así | algo claro nosotros tuvimos en cuenta eso
60. I: uju | cómo se sintieron en este primer ensayo y cómo se sintieron en este segundo ensayo |
61. L: en este yo creo que nos estresamos más | porque era como preocuparnos porque no sabíamos cómo empezar
62. I: en el uno \
63. L: en el uno claro
64. L: y en el segundo pues ya sabiendo de que la mayoría del texto estaba bien | era solo corregir solo algunas cosas y ya \ y más que los ejercicios los conocíamos pues ya uno
65. I: ya fue más fácil
66. L: si para nosotros si
67. J: si fue como más fácil que el segundo (voz muy baja)
68. I: bueno | entonces si no es más | o tienen algún comentario más | adicional /
69. J: no.
70. I: alguna dificultad que tuvieron |

71. J: no.
72. I: por ejemplo en este primero que dicen que se estresaron más
73. L: pu.es si porque no sabíamos cómo empezar (risas) no sabíamos de qué partir o.. si pues porque ya el desarrollo ya es como más fácil
74. J: (voz muy baja) si. como más fácil | si más que todo fue palabras qué palabra le cabe
75. a lo que uno quiere decir | porque a veces uno | piensa en unas palabras que son ahí
76. todas |
77. I: y cuándo yo les di el taller ustedes qué dijeron | que el ensayo se aproximaba a lo que yo estaba exponiendo en el taller | qué pensaron | qué pensaron cuando
78. J. no pues.
79. I: con respecto a lo que yo estaba enseñando y con respecto al ensayo de ustedes | qué pensaron en ese momento y todavía no habían recibido el trabajo de Ulises | qué pensaron
80. J: no pues uno como que se preocupa más porque uno cree que lo que uno ha escrito no
81. está tan bien como lo que usted está diciendo
82. I: uju
83. J: entonces pero entonces cuando ya nos pasó la calificación pues ujmm
84. I: ya se tranquilizaron
85. J. si porque como tantas cosas y eso es difícil | pues para mí porque yo escribir y así desenvolverme bien hablando o así yo no puedo casi | o sea | a mí no me salen las palabras apropiadas | lo que es no.
86. I: y a quien si le salen
87. J: a Harold no lo escuchó que eso habla hasta | mejor dicho no lo calla nadie | no mentira | eso le salen un poco de palabras y para mí el habla bien, habla bien | pero no en cambio uno quiere decir una idea y eso más difícil para poderla | para poderla decir (interrupción por llamada telefónica)
88. I: qué es que dices qué /
89. J: que yo soy más difícil para exponer | yo para las cosas siempre tengo que tener la hoja porque si no | porque si no | mejor dicho | es como si se me olvidara todo | yo no sé | eso es muy difícil

90. I: y tu

91. J. (risas) también | yo soy demasiado nerviosa

92. I : estás nerviosa para la. sustentación

93. J: ah pues para la del viernes si | pues me preocupo porque. | si me pasa lo mismo que Juliet porque. | pueda que uno se sepa las cosas pero en el momento | no sé es como si el público lo estresa a uno /

94. I: (risas) y ustedes este escrito no lo han pensado para el público sino para Ulises (risas)

95. I: y ahora qué van a hacer si les toca que exponer

96. J: hacer otr- hacer de cuenta que es pa ellos | yo creo que es así | o sea compararlo con el de nuestros compañeros | sacar como las ideas | las mejores ideas y irlo así \

97. I: o sea este mismo ensayo es el que ustedes van a exponer / o qué han pensado | qué han dicho | cómo va a hacer | no pues yo he pensado unir con el de mis compañeros | sacr las cosas que hay diferentes y \

98. I: bueno l pues ya veremos cómo se desenvuelve y cómo se desarrolla y nada de nervios como dicen (risas) bueno | listo entonces dejemos

ANEXO No. 5

5. Interacción mientras escriben el texto No. 1 y texto No. 2.

Transcripción de la grabación de la interacción del Grupo No 2 mientras escriben el texto 1. Pareja: Claudia (C) y Jimena (J)

1. C: qué más le agregaste
2. J: en esta parte que dice deee | *los obstáculos que se presentan en la ciencia y que conveniencias políticas de alcurnia | económicas | e incluso religiosas | pues yo saqué algunos datos de internet | del del de las | de las fotocopias de la lectura de las estrellas | entonces pues ahí | yo para conectarlo coloqué | e incluso religiosas punto | como puntos interesantes está la forma cómo la antigua Grecia | hablamos de la antigua Grecia/*
3. C: um | no
4. J: *como puntos interesantes – vea bueno yo leo y después me dices | como puntos interesantes está la forma cómo en la antigua Grecia obligan a vaciar la copa de veneno a Sócrates por múltiples razones | todas ilógicas por cierto \ la conveniencia en tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia como la de Tolomeo donde la tierra es centro | teoría que implicó un duro trabajo para Copérnico y una paralización de la astronomía durante dos milenios (voz baja) la conveniencia de la iglesia/*
5. C: uju
6. J: bueno | *teorías que merecían condenas por parte de la iglesia \ Galileo | otro claro ejemplo eh | después aparecen los principios de Newton donde al parecer todo queda explicado y solucionado | pero en realidad esto dio paso a la llegada de las poderosas manos de Einstein donde con sus teorías lograría aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo explicar | lástima que esto implicó un retraso de dos siglos más | cuando por fin sucede este hecho apareció (XX) resulta que las ideas de Newton contradicen la xx de Sócrates y los basamentos | basamentos más sólidos del espíritu crucial eh quizás haya ayudado el hecho de que pues fue de clase social baja y xx judío alemán y ciudadano suizo I pero Einstein fue lo suficientemente inteligente y valiente para lograr que sus ideas socialdemócratas (xx) esto fue lo que vos dijiste la vez pasada | te acordás /*
7. C: ajá
8. J: entonces mira | *dice || allí el conector sería | triunfaron | entonces estos son solo unos pocos obstáculos que se han presentado a lo largo de la historia nos deja ciertas dudas de lo que en verdad se dice que es ciencia y sus propósitos *
9. C: sabes que tengo la duda de de Sócrates| será que lo colocamos allí /

10. J: no no Sócrates no xxx para nada
11. C: entonces la conveniencia de tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia como la de Ptolomeo
12. J: si porque acá estamos hablando de estos son los obstáculos y cuáles son los obstáculos y no se ve argumento sobre ninguno | entonces es mejor quitar tres cuatro interesantes (Pausa) si?
13. C: no
14. J: y entonces?
15. C: aquí le dejamos el título *la ciencia y la construcción de universo*/ Pausa 3 segundos) a mí ya no me está sonando oís?
16. J: no | ya no/
17. C: ya no | la cienciaa ||
18. J: claro que si || porque mirá que estamos hablando de la ciencia | de que no sabemos | cuáles son los verdaderos propósitos de la ciencia /
19. C: ahora | por la cuestión del capitalismo
20. J: aja \ y hemos hablado y hemos argumentado | sobre | sobre que antes | umm | tampoco se sabían sus verdaderos propósitos porque todos eran guiados por intereses ya sea de la iglesia o políticos |
21. C: uju
22. J: y además porque Newton era inglés
23. C: en cambio no se sabe cuáles eran
24. J: los verdaderos xx
25. C: si | y por ejemplo | así se pudieron haber quedado muchas teorías sin decir nada | pues supongo |se escuchaban a unos pocos
26. J: si |||
27. C: pero la ciencia en la concepción de universo | la ciencia influenciaba la concepción de universo
28. J: xx
29. C: pero sabes que le podemos agregar / *la concepción de universo* ||| y en *nuestras vidas* xx

30. J: xx
31. C: nosotros en el ensayo estamos argumentando las diversas teorías no es cierto /
32. J: uju
33. C: o sea la manera como ellos ven ese universo | como está modificado –
34. J: y de ahí partimos a decir que eso no es objetivo | porque esa concepción que ellos tienen o sea por la ciencia y el por la ciencia obviamente y el capitalismo que los modifica
35. C: así
36. J: los hace a su manera
37. C: queda bien esto
38. J: uju
39. C: esto es lo central porque de ahí se deriva el hecho de que hablemos de la historia de la ciencia | de todo lo que ha pasado | entonces sí/
40. J: queda bien | coloquemoslo
41. C: entonces de una con lapicero /
42. J: dale
43. C: sin dolor
44. J: *la ciencia || en la concepción (4seg) de || universo*
45. C: el resto si lo escribo con lápiz cierto/ escribo con lápiz y e una hojita aparte y después lo pasamos a la hoja/
46. J: si | me dolió la cabeza || (Pausa de 5 segundos)
47. J: no pues eso fue lo que pasó la otra vez y perdimos tiempo
48. C: pues es que mirá | pues escribámoslo a lápiz y vamos borrando cualquier cosita
49. J: el problema es que se ensucia mucho la hoja ||| (pausa, risas) tanta borradura
50. C: lo hacemos en unas hojas de cuaderno y después lo pasamos / y vamos a tener mucho tiempo para hacerlo | tenemos hasta las seis
51. J: si| no
52. C: hagámoslo en un cuaderno y ya lo pasamos bien bonito

53. C: xx
54. J: ah | no lo puedo creer
55. C: entonces esperamos
56. J: ah y entonces no tenemos nada en serio /
57. C: xx nada
58. J: xx
59. C: que si ya lo iba hacer o qué/
60. J: ella me pregunto que si ya | que si ya teníamos algo
61. C: ah | eso fue con Johann el viernes en la tarde
62. J: el viernes en la tarde ya habríamos empezado hacer el ensayo
63. C: xx (risas)
64. C: el está que piensa | no sabe que colocar | lo bueno es que a él le fluyen las ideas | no sabe qué colocar
65. J: bueno
66. C: entonces xx no / (Pausa 5seg.)
67. J: yo creo que el número de los grupos está bien
68. C: está bueno
69. J: uy ese día pensé |
70. C: se te prendió la
71. J se me vino a la cabeza | fue lo primero que dije
72. C: empezamos /
73. J: listo | *la ciencia* coma | *de cierta manera* | *ha influenciado* | *en nuestro imaginario de universo* (pausa de 6) coma | *haciéndolo poco objetivo y quizás*
74. C: uju
75. J: *sirviendo como* | *intermediaria* (pausa de 5) *para beneficios económicos* (risas y pausa) *punto aparte* | *esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo* (pausa mientras escribe) *punto* y coma | *entre los adultos y los niños* (pausa mientras escribe) *encontramos entonces en los adultos* (pausa) *un pensamiento* (pausa) *influenciado por la teoría*

76. C: no influenciado no | busquemos un sinónimo de influenciado
77. J: a si
78. C: influenciado | influencia | que influye | autoridad | poder | xx | influir | ayudar | conseguir | intervenir
79. J: intervenir
80. C: uju
81. J: entonces es un pensamiento guiado | por la teoría de Copérnico | entre paréntesis | la idea de un universo centrado en el sol| cierra paréntesis | bueno
82. C: uju
83. J: y quizás
84. C: y quizás
85. J: uju coma *por la de Newton* | coma *siendo un universo armonioso*
86. C: siendo /
87. J: si siendo
88. C: le colocamos siendo /
89. J: (risas) (pausa) a quien le preguntamos | (Pausa) este diccionario no tiene nada oíste / ||| cómo le colocamos (risas) No | coloquémosle entre paréntesis | no le coloquemos siendo (risas) ah pero es que éste es un verbo en palabra ||| mirá | entre paréntesis un universo
90. C: si queda bien/
91. J: te suena, te suena mal/
92. C: no | dejémoslo
93. J: *armonioso coma* // *perfecto* /
94. C: uju
95. J: y *clásico* || punto y coma
96. C: uju
97. J: en cambio en los niños ||

98. C: uju
99. J: encontramos algo parecido ||| a la nueva definición de planeta ||| a la nueva definición de planeta | punto y coma ya no *es tan perfecto* / y lo conforman otros *cuerpos celestes* \ ||| no | nos hubiéramos quedado sin xx (Voz muy baja)
100. C: ujum | bueno \
101. J: hasta ahí / bueno | leelo| haber que tal es
102. C: *La ciencia en la concepción de universo | la ciencia | de cierta manera | ha influenciado en nuestro imaginario de universo | haciendo | haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como intermediario para beneficios económicos \ esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo | entre los adultos y los niños | No| ahí está mal | entre los adultos y los niños encontramos entonces –*
103. J: no \ *entre los adultos y los niños* punto \ ahí es punto y seguido \
104. C: uju
105. J y C: *encontramos entonces*
106. C: en los adultos no \ ese entonces no me gusta
107. J: si ese entonces-
108. C: *encontramos en los adultos | un pensamiento guiado | guiado por la teoría de Copérnico | la idea de universo centrado en el sol | y quizás por la de newton | siendo un universo armonioso | perfecto y clásico \ en cambio en los niños | encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta | ya no es tan perfecto y lo conforman otros cuerpos celestes*
109. J: está bien \ (risas) allí es que la puntuación |
110. C: si es que la puntuación
111. J: haber con puntuación | *la ciencia | de cierta manera ha influenciado en nuestro imaginario de universo | haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como intermediaria para beneficios económicos |||*
112. C: uno escribiendo le dan ganas de llorar (risas)
113. J: *esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo entre los adultos y los niños | encontramos en los adultos | un pensamiento guiado por la teoría de Copérnico | la idea de un universo centrado en el sol | y quizás por la de newton | siendo un universo armonioso | perfecto y clásico | en cambio en los niños encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta | ya no es tan perfecto y lo conforman otros cuerpos celestes *

114. C: si con esto
115. J: bueno \ ||| vamos pasando (risas) *cuerpos celestes*
116. C: punto y seguido /
117. J: punto a parte
118. C: punto a parte |
119. J: *aquí se puede observar* ||| hola | ese observar si queda bien allí /
120. C: *aquí se puede obserr* (voz baja) xx no
121. J: *aquí se puede anotar* | se puede
122. C: *aquí se puede*
123. J: nooo | que | diccionario | tan malo (risas) (pausa de 5seg.) observar | mira haber
124. C: guardar | xx | xx| examinar | reflexionar | activar | vigilar | espiar | xx | fijar atención | estar en la mira | estar en todo | advertir | xx
125. J: *aquí se pueden* | *aquí se pueden* | vuelve a repetir ve \
126. C: esperate | aquí se pueden
127. J y C : fijar /
128. C: no | prestar atención |
129. J: estar a la mira | atender |
130. C: recepcionar
131. J: si se puede recepcionar / como le pusiste /
132. C: no | no
133. J y C: aquí se puede examinar
134. J: aquí se puede escuchar
135. C: no que xx
136. J: *aquí se puede observar que la ciencia* (risas) dictaminar
137. C: umm ||
138. J: dejémosle observar

139. C: uju
140. J: *aquí se puede observar cómo la ciencia ha influenciado* | otra vez ha influenciado || ha influenciado
141. C: *aquí se puede observar como la ciencia ha* //
142. J: influencia ||| pausa 5seg.
143. C: aquí se puede observar como la ciencia (pausa 5) umm no se qué mas decir (voz muy baja)
144. J: un sinónimo de influenciar
145. C : *aquí se puede observar como la ciencia* || *está involucrada* / |||
146. J: en las percepciones ||| o se involucran / ||| *aquí podemos observar como las ciencias se involucran* |
147. C: *se involucran* (21: 39) pausa 22seg
148. J: xx de *las personas consultadas*
149. J: profe | ahora nos puede ayudar con el sentido y todo eso /
150. I: qué quieren |
151. J: consultarle
152. I: trajeron redactado algún documento /
153. J: pues esto fue lo que. estamos adelantando xx entonces lo estamos como estructurando mejor para ya poderlo pasar bien en la hoja
154. I: uju. pausa 5
155. J: bueno | *aquí las personas consultadas* eh ||| xx|
156. C: no porque / porque ella dijo |
157. J: *aquí las personas consultadas* | aquí ya colocamos punto aparte /
158. C: *no solo de esto sino de la concepción de ciencia*
159. J: no | no | punto y coma | colocalo
160. C: *no solo de esto* |

161. J: *no / en la concepción de ciencia en si*
162. C: *de ciencia*
163. J: *de la concepción / de la concepción | a no*
164. C: *haber te leo*
165. J: *en la concepción de ciencia*
166. C: *aquí se puede observar como la ciencia se involucra en las percepciones de universo de las personas consultadas | no solo de esto sino de la concepción de*
167. J: *no solo de esto / sino también | o algo así |*
168. C: *sino también / (pausa 6seg.)*
169. J: *de la concepción / de ciencia en si / en la concepción (pausa 4seg.)*
170. C: *sino también en la concepción*
171. J: *en la concepción*
172. C: *en la concepción*
173. J: *de ciencia en si / risas (xx)*
174. J: *bien | punto a parte | a no | punto y seguido | hola | se puede colocar ya /*
175. C: *ya que / dónde estás / ahí /*
176. J: *no aquí | ya no se puede | se puede colocar después de un punto y seguido ya / yo nunca he visto*
177. C: *lo podemos colocar/ uy no que mal xxxx (risas) es que me suena como raro | se ve raro |*
178. J: *si se puede escribir así ya / después de un punto aparte/*
179. I: *si | yo pienso que si | porqué piensan ustedes que no |*
180. J: *es que se ve raro (risas)*
181. I: *dónde está la duda |*
182. J: *como en el ya o sea es que suena como como cuando uno hablara como como cuando uno escribe |*
183. I: *aja | leelo|*

184. J: no solo de esto | (lee el párrafo)
185. I: pues a mí me gustaría que ustedes dos discutieran si les parece o no les parece | porque como depende mucho del tema |
186. J y C: umm | pero pues si se puede colocar el ya |
187. I: si |no tiene nada que ver
188. J y C : gracias , gracias
189. C: entonces dictame si o no | xxx
190. J. tarde xx | ya no se puede
191. C: xx
192. J: uju | actualmente no se puede
193. C: xx
194. J: *ya no se puedde lograr objetividad al opinar* | (pausa mientras escribe)
sobre estos dos temas
195. C: *ya no se puede ya no se puedde lograr objetividad al opinar* |
196. J: *sobre estos dos temas / porque de alguna u otra forma* |
197. C: *porque de alguna forma*
198. J: *el contexto social*
199. C: *porque de alguna forma u otra* |
200. J: *el contexto social / de alguna u otra forma* |
201. C: *sobre estos dos temas / porque de alguna u otra forma*
202. J: uju | *el contexto social / y fenómenos como el capitalismo / coma / se han encargado ||| de desviar || el verdadero propósito de la ciencia || a otros intereses*
203. C: bueno y de que habla el xx
204. J: *el verdadero propósito / de la ciencia / a otros intereses*
205. C: uju
206. J: pero aquí | mira que tenemos un vacío por aquí | porque. | en el ensayo | porque estamos hablando de los verdaderos propósitos de la ciencia

207. C: xx y para nosotros cuáles deberían ser los verdaderos pro pósitos
208. J: eso pienso
209. C: para xxx la conclusión
210. J: entonces lo colocamos / xxx te acordás/
211. C: omití eso
212. J: si | punto seguido ||| *la ciencia / se ha convertido en una herramienta*
 pausa (10) uju | *para manejar el poder / económico / económico*
213. C: *el poder*
214. J: *económico* | ||| aja || entonces le colocamos punto y coma y que estos /
 ||punto y coma /
215. C: *la ciencia se ha convertido* |
216. J: si
217. C: (en voz baja) *para manejar el poder*
218. J: y que este ||| *quede en manos* || *de las potencias*
219. C: (en voz baja) *en manos de las potencias*
220. J. eh ||| bueno || aquí hay un punto y aparte y dice | *esto es notorio en*
cuanto se crean mecanismos para inventar | entonces ahí qué / ||
221. C: qué |
222. J: pues ahí le colocamos punto y coma | aquí hay un punto y un coma
223. C: a ver | *la ciencia se ha convertido en una herramienta para manejar*
el poder económico
224. J: y que este *quede en manos de las potencias* / *este es notorio* (estos si
 son recocheros no /
225. C: (xxx) sacar eso de sacar es otra cosa
226. J: *para crear* | esto ahí va un punto y coma o un punto
227. C: *evidente* ya lo habíamos escrito no /
228. J: no \

229. C: *esto es evidente* |
230. J: *esto es evidente* punto y coma |
231. C: *esto se evidencia en* como punto y parte
232. J: uju | o seguido mejor | porque es una idea entre lazada con la otra
233. C: *esto* |
234. J: *esto se evidencia* //// *en cómo se crean mecanismos* | ||
235. C: *se crean mecanismos* |
236. J: *para sacar nuevas tecnologías* /// *en europa y estados unidos por ejemplo*
237. C: *colocamos por ejemplo* /
238. J: uju | para sacar no | para |
239. C: para | *para sacar si*
240. J: es *que sacar* no | pongamos otra cosa | *para. crear/ para.. imponer / para.*
- (Pausa de 10seg.)
241. C: un sinónimo de crear (pausa 15seg.) *para inventar*
242. J: *se han creado nuevos mecanismos para inventar*
243. C: *nuevos mecanismos para inventar*
244. J: *para inventar* uju | *nuevas tecnologías* (pausa de 6seg.) mirá podes colocar *Europa y estados unidos por ejemplo* /// *Europa y estados unidos* están clarísimo (risas)
245. C: (risas) eso es lo que iba a decir
246. J: (risas) ay yo quiero café (risas)
247. C: cuatrocientas cincuenta
248. J: unas novecientos noventa y nueve (risas) xxx seguimos recochando y bueno | *europa y estados unidos son un claro ejemplo* | *esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para inventar nuevas tecnologías* / *nuevas tecnologías* / punto y seguido
249. C: uju

250. J: *europa y estados unidos es un claro ejemplo | si le ponemos o no | (risas) no estás de acuerdo /*
251. C: *europa y estados unidos es un claro ejemplo | como también es un claro ejemplo | que el resto del mundo*
252. J: *yo creo que vamos pasando (risas) como también es un claro ejemplo que en el resto del mundo | sigue pasivo // ante su poderío | otra palabra de poderío*
253. C: *nooo*
254. J: *no / bueno después hablamos de poderío |*
255. C: *ante su poderío |*
256. J: *mundial | en cuanto a ciencia se refiere | aah | | aquí es que va la pregunta*
257. C: *hola | lo voy pasando /*
258. J: *bueno lo voy revisan- luego vamos a ver puntuaciones y todo eso / si /*
259. C : *a ver*
260. J: *la ciencia en cierta manera | ha influenciado en nuestro imagina-*
261. C: *de cierta manera es | la ciencia de cierta manera*
262. J: *ah | ah sí/*
263. C: *xx*
264. J: *la ciencia en cierta manera | ha influenciado en nuestro imaginario de universo | haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como intermediario para beneficios económicos // ha influenciado en nuestro imaginario de universo // ha influenciado en nuestro imaginario*
265. C: *ha si xx*
266. J: *esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo entre los adultos y los niños | encontramos en los adultos | un pensamiento guiado | por la teoría de Copérnico | un universo centrado en el sol |y quizás por la de newton | siendo un universo armonioso | perfecto y clásico | en cambio en los niños encontramos algo parecido a la nueva definición de planeta | ya no es tan perfecto y lo conforman otros cuerpos celestes ||| aquí se puede observar como la ciencia se involucra en las percepciones de universo de las personas consultadas | no solo de esto | sino también en la concepción de ciencia en sí | ya no se puede llegar | ya no se*

puede lograr objetividad al opinar sobre estos dos temas porque de alguna u otra forma el contexto social y fenómenos como el capitalismo se han encargado de desviar el verdadero propósito de la ciencia a otros intereses \ la ciencia se ha convertido en una herramienta para manejar el poder económico | y que | ya que | y que este | quede en manos de las potencias | esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para inventar nuevas tecnologías | nuevas tecnologías \ europa y estados unidos es un claro ejemplo | como también es un ejemplo

267. J y C: *es un claro ejemplo*
268. J: *que el resto del mundo sigue pasivo ante su poderío | ante su poderío*
269. J y C: xx
270. J: *uy ya me lo aprendí*
271. C: xx | *lo voy pasando entonces/*
272. J: *uju| (risas) esto | esta es mi pregunta | dice punto seguido y | cuán fácil es | aquí se puede escribir una i después de un punto y seguido/ a mí se me hace haber escuchado a Irma que no |*
273. C: *será que no /*
274. J: *preguntémosle a ella / || | pues cambiémosle la i (pausa de 38 segundos) Diana ||| (llama a una compañera) la ciencia de cierta manera ha influenciado | ha influenciado es con ese/| ha influenciado es con ese/*
275. C: *ay juepucha | preguntale | preguntale | preguntale*
276. J: *si mirá que aquí le hemos colocado ha influenciado junto || qué te dijeron ellas /*
277. C: *esperate que no he podido preguntarle (pausa 10 segundos)*
278. J: *hay donde no sea nada importante xx*
279. C: *dijo que si*
280. J: *siempre y cuando sea punto y seguido*
281. C: *podemos comprobar*
282. J: *este es mío (refriéndose al escrito en borrador) pausa de 30 segundos) tonto (haciéndole broma a un compañero) bueno y cuán fácil es | para ellos | manipular por medio de sus recursos el pensamiento científico | dejando en evidencia sus intereses | tan mezquinos | por ejemplo | la forma como las nuevas definiciones de planeta que plantea la uai | sacan del sistema solar a plutón | volviendo esto | más que un interés científico | en un interés || volviendo | esto*

más que un interés | // volviendo esto | volviendo esto | más que un interés científico | en un interés de poderío | a grandes rasgos podemos notar que esto no es solo un problema actual | porque a lo largo de la historia de las ciencias | hemos encontrado factores que han influido en el desarrollo de esta | factores como conveniencias políticas | de alcurnia | económicas e incluso religiosas | como puntos interesantes están la forma | el cómo se tomaron teorías para reafirmar la importancia de la iglesia | (pausa de 13seg.) incluso punto | punto seguido ||| como puntos interesantes están ||| el tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia | como la de Ptolomeo | donde la tierra es centro | teoría que implicó un duro trabajo para Copérnico y una paralización de la astronomía durante dos milenios | teorías que merecen condenas por parte de la iglesia | Galileo | otro claro ejemplo | después aparecen los principios de Newton | cuales son los principios de Newton / donde al parecer todo queda explicado ||| umm aquí está

283. C: xx (pausa de 10seg.)

284. J: *principios | um los principios | principios (pausa de 8) pero en realidad esto solo dio paso a la llegada de las poderosas ||| hola | ve | esto de los cuerpos celestes punto aparte no es cierto /*

285. C: uju (pausa de 20 segundos)

286. J: *pero en realidad esto solo dio paso a la llegada de las poderosas manos de Einstein | donde con sus teorías | lograrían aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo explicar | lástima que esto implicó un retraso de dos siglos mas.*

Fin de la grabación.

Grabación de la interacción del Grupo No 2 mientras escriben el texto 2
Pareja: Claudia (C) y Jimena (J).

1. J: primero quería dar un concepto de ciencia como para nosotros como para introducir el tema | entonces sería | *la ciencia para* ||
2. C: *la ciencia para*
3. J: la ciencia | pero no escribirlo allí | la ciencia para nosotros no
4. C: no
5. J y C: *la ciencia es..*
6. J: algo || entonces demos | o sea demos un concepto de la ciencia
7. C: bueno | que no se nos olvide de la cabeza
8. J: *la ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano ya que les brinda tecnología innovación descubriendo esos temas que para nosotros son tan enigmáticos siendo el ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad \ allí le estamos argumentando no sólo que qué es ciencia | sino que porqué para nosotros |*
9. J y C: *debe estar al servicio de la humanidad*
10. J: con los demás argumentos
11. C: si
12. J: entonces podemos iniciar así | el tema me parece interesante
(xxxxx) (pausa de 42 seg.).
13. J: tratemos de subir esto a un cuatro cinco
14. C : noo

(Pausa larga 30seg.)
15. C: entonces ese sería como el párrafo introductorio | después || cómo hacemos para conectar esta idea con las | con las estrategias | bueno entonces-
16. J: *ésta construcción del ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad pero quizás en estos momentos eso no se ve reflejado |*
17. C: dónde está la tesis que nosotros desarrollamos /
18. J: (xx) *haciéndolo poco objetivo y (xx) económicos |*

19. C: es que somos cómo muy duras o qué/ es que mirá que nosotras no identificamos la tesis a desarrollar | no tenemos la introducción-
20. J: *eso lo podemos comprobar* | xx
21. C: el último /
22. J: uju. *ésta construcción del ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad*
23. C: uju | entonces qué hacemos /
24. J: *esta construcción del –*
25. C: no | todo
26. J: todo/ *la ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano ya que les brinda tecnología innovación descubriendo esos temas que para nosotros son tan enigmáticos \ listo \ hasta allí \ la | allí podemos decir que incluso | pero la ciencia de cierta manera entra en la concepción de universo –*
27. C: no | no
28. J: no | cómo lo metemos /
29. C: no porque
30. J: no porque entramos de una también
31. C: o sea no encuentra una relación lo uno con lo otro
32. J: *podríamos decir son tan enigmáticos*
33. C: *esta construcción del ingenio humano debe estar al servicio de la humanidad / debería de estar al servicio de la humanidad /*
34. J: *en cierta manera esto no se ve | porque vemos que la ciencia tiene otros / vemos que actualmente | la ciencia quiere influenciar a las personas | o quiere | bueno | xx es que allí nos estamos es desviando del tema*
35. C: xx
36. J: bueno | pero cambiemos de tema | porque el tema central de nosotros es la concepción de universo | que de las personas que consultamos ee | ee como les ha cambiado el mundo capitalista
37. C: aja |

38. J: y cómo la ciencia se ha ido corrompiendo | por decir lo así | para la construcción de universo de esa gente \
39. C: entonces /
40. J: entonces lo que queremos es como meter el tema en un concepto de ciencia | el concepto de ciencia que por lo generalmente (xx)
41. C: bueno entonces podemos colocar | este es el ideal lo que | o éste debería | o éste es
42. J: *pero quizás hay falencias en la cuales encontramos que la ciencia de una manera | ha influenciado en los diferentes conceptos de cada persona y más específicamente en el que investigamos que fue el de xx*
43. C : uju \
44. J: bueno pues | entonces escribilo como en una hojita pues \
- (Pausa 40 seg)
45. J: *ésta construcción del ingenio humano xx pero encontramos / no sé-*
46. C: esperame | esperame | aquí dice por | *porque deberían ser la ciencia*
47. C: uy profe explíquenos porque no entendimos la letra | y esos cositos que significan |
48. P: que está más o menos redactado
49. J: todo
50. P: observaciones \ ah bueno y los números están asociados acá no / (xxx) qué es la ciencia para ustedes / entonces está asociado con esto | *la ciencia se ha convertido en una herramienta para manejar el poder económico* yyy que es este quede-
51. C: quede en m-
52. P: quede en ya \ ya\ lo que pasa es que yo empecé por | ya me acordé | ya me acordé | || miren \ ustedes hacen una relación entre el tiempo y economía o ciencia y poder político | ese es más o menos como el planteamiento fuerte que hay allí listo / el asunto | para para para decirlo en pocas palabras | el asunto es | esa idea que ustedes tienen de ciencia existe o la sacaron de la indagación | digamos | no porque cuestione que la hayan copiado | no | no estoy diciendo eso |
53. J y C : ah ya

54. P: si no que el ensayo debía partir de lo que ustedes observen y de la evidencia que tienen |
55. J Y C: umm
56. P: o sea yo no estoy cuestionando aquí | yo no estoy cuestionando aquí el planteamiento que hacen | si/ yo lo que estoy cuestionando es de dónde sacaron eso cuando el ensayo debía ser planteamiento pero sustentarlo en el material que se tenía
57. J: claro
58. P: si / eso es fundamental | claro muchos de los cuestionamientos que les hago | mejor dicho | muchas de las observaciones para que lo reflexionen y lo piensen | tienen que ver con eso | ustedes aquí hacen un planteamiento sobre ciencia | de hecho | en toda esta primera parte | hay un planteamiento sobre ciencia | entonces el asunto es que de dónde la sacaron / y de dónde la sacaron me tienen que decir | no mire | en el curso lo vimos de esta manera | no porque esto es inválido | no no es que sea inválido | sencillamente cuando se pide un ensayo argumentativo | digamos como trabajo final de este curso lo que me interesa es cómo ponen en diálogo lo que ustedes piensan con lo que vimos | o sea no me interesa que aquí me den la versión que quiero escuchar | pero yo necesito ver las relaciones | uju | o por lo menos expliquen | mire que para este ensayo el concepto de ciencia lo entendimos así de esta manera que difiere de lo que hemos visto | que difiere de lo que vimos en el curso por estos y estos inconvenientes
59. J : ah
60. P: Porque así | entonces cuando yo estoy leyendo digo | ah bueno listo tan | partiendo de otra idea de ciencia pero no desconocen las otras
61. J y C : umm ya
62. P: saben que existen | saben que significan pero están tomando una idea de ciencia en particular para algún propósito | y ese propósito pues es el desarrollo del ensayo | listo /
63. J . uju
64. P: entonces qué es la ciencia para ustedes | qué debería ser la ciencia | qué es la objetividad para ustedes | por qué no se puede lograr objetividad cuando se tiene en cuenta el contexto social / por qué es un poco como la idea que que por lo menos xx científica que tenemos de –
65. J: Profe prácticamente empezamos a desarrollar el ensayo de una e.. | pasando de las concepciones de universo de la gente |
66. P: uju | pero es muy claro

67. J: pero no desa - eso |
68. P: esa parte de que están partiendo de los conceptos no es muy clara
69. J: claro | a nosotras se nos olvidó como agregar esas concepciones de la gente | ponerlas allí | de la gente | de las personas que consultamos | sino ya | nosotras como que ya teníamos ahí y empezamos a desarrollar sin tener en cuenta eso |
70. P: bueno | eso | eso | falta | vayan siguiendo con los numeritos | explicar mejor cuáles son los mecanismos que ustedes encuentran en el desarrollo de las tecnologías y desde las cuales la ciencia maneja el poder económico / quienes o que personas están dentro de la ciencia | porque es que empiezan a hablar de la ciencia como un ente abstracto no / como cuando uno habla del gobierno | pero finalmente quienes componen el gobierno | entonces lo mismo acá quienes son los que están
71. J: vinculados con la ciencia
72. P: vinculados con la ciencia desde la perspectiva que ustedes están planteando si /
73. J: quienes son los que se encargan por decir | como nosotros lo planteamos | quienes se encargan de manipular esa ciencia para fines económicos y políticos |
74. P: y traten de caracterizar mejor eso | porque si no queda un poco etéreo | por qué E.U y Europa son el más claro ejemplo del control económico | social y político a través de la ciencia aquí lo mencionan pero no | no profundizan
75. C: no profundizamos _
76. P: o sea que las cosas que ustedes plantean uno puede decir | bueno | listo | pero es que digamos | hay problema xx ustedes plantean algo con lo cual hasta cierto punto yo estoy de acuerdo | pero el asunto | al hacer la evaluación que es lo que debo hacer | necesito saber hasta qué punto ustedes son capaces de tender un puente xx entre las cosas que vimos | las cosas que ustedes hicieron con indagación de los trabajos | y su planteamiento | si ustedes me dejan el ensayo nomás del lado de lo que ustedes estimen y xx no sirve | si /
77. J y C: uju
78. P: porque es como cuando uno se sienta a hablar la universidad como está de mal (...) En este caso lo que me interesa es cómo construir esos argumentos (...) entonces el reto para ustedes es | tiene lo que vimos en el curso | tienen lo que trabajamos en la indagación | tiene los dibujos | bueno | cómo aprovechan eso | para argumentar lo que ustedes están planteando | de repente no lo desarrollen todo | quiero decir | no tomen todo lo que plantearon | miren a ver | qué es lo que plantearon | qué se puede argumentar desde lo que hemos visto | eso es lo que me interesa | digamos | eso es lo que me interesa (...) listo

entonces termino de mirar lo otro | (...) porque consideran que las teorías de Einstein tuvieran un retraso de más de doscientos años | porqué lo plantean de esa forma si /

79. J y C: aja

80. P: por qué consideran | miren | plantean muchas cosas | pero las dejan planteadas | por qué consideran que el objetivo de la ciencia es ayudar a la humanidad | cuando más arriba me están diciendo que la ciencia está al servicio del poder económico | ustedes de dónde sacan eso | y cómo llegan ustedes a esa conclusión | además de la clasificación realizada al principio | qué otras cosas pueden decir a partir de los dibujos y las ideas de ciencia encontradas en la indagación / |||listo /

81. J y C : uju

(Pausa de 8 segundos.)

82. C: el reto | retísimo || (risas) que planteamos muchas cosas buenas pero ninguna sin desarrollar bien | como él quería \

83. J: o sea que nos salimos del contexto / según él /

84. C. uju | o sea | necesitamos retomar los planteamientos | lo que necesitamos retomar es lo que vimos en clase | lo que consultamos a las personas y todo eso conectarlo con la idea que nosotros queremos exponerle a él

85. J: entonces tenemos que quitar muchas de las ideas que están allí | muchas ||| por eje..mplo (pausa de 5) pues si prácticamente volverlo a hacer

86. C: pues si | entonces colocá ahí XX porque si no entonces qué hacemos

87. J: bueno ||| (tos) (alejan la grabadora) dale | dale | a ver |

88. C: umm bueno (en voz muy baja) *la ciencia para nosotros* / bueno | veamos | hagamos como un orden (voz muy baja) entonces escribamos lo que XX pero | pero | lo que no sé es cómo escribir lo del concepto | lo que hemos visto en clase | lo que tenemos y cómo hacemos para reunir todo eso |

89. J: uju | mirá es que mi idea | decir que *la ciencia se haya influenciada en el concepto de universo | en el imaginario de universo como ha influenciado en otras cosas* | si / *para que la ciencia ha desviado sus propósitos | e influenciar a la gente para fines económicos* listo |

90. C: listo | *para fines económicos* y tenemos que decir cuáles son las personas que están involucradas para que esos fines económicos se relacionen con el capitalismo |

91. J: listo | pero también hay que ver | que. | que.. xxx qué entendemos por ciencia y dejar planteada la tesis
92. C: cómo se ha visto en el transcurso del curso /
93. J: cómo se ha visto en el transcurso de la clase (voz muy baja xxx) (...) escribamos el concepto de ciencia y allí van fluyendo las ideas
94. C: umm | *para nosotros el concepto de ciencia-*
95. J: no – profe
- (Llaman al profesor pero este no las mira ni acude a ellas porque está con otro grupo)
96. J: no | no escribás para nosotros
97. C: no | *la ciencia*
98. J: *la ciencia es una herramienta.. que ayuda al proceso*
99. C: a ver | veamos |
100. P: el texto lo pueden entregar el lunes
101. J: bueno | ay bueno | ya estoy más tranquila
102. C: pero trabajamos hasta las cinco y media (pausa de 5). hola | no | si se retrasó por doscientos años | sino que nosotros no explicamos
103. J: NO ESO NO | eso lo quitamos
104. C: xx
105. J. pero no que estaba preocupada por
106. C: esa de estados unidos y Europa | por que estaban involucrados
107. J. si esas | esa|
108. C: más que todo en la parte económica para decir (...)
109. J: no sabemos cómo conectar todo eso | porque es que nosotros empezamos diciendo que no eran objetivos los dibujos porque pudimos ver que aun hay cierta tendencia a a a por ejemplo a -
- (Llega el profesor)
110. P: otra vez | otra vez | cuénteme
111. J: es que las concepciones de universo que tiene la gente | la ciencia ha tratado de cambiar esas concepciones –

112. P: allí | esa era la palabrita que estaba buscando | la ciencia ha tratado de cambiar | qué evidencia tienen ustedes | por qué creen ustedes que la ciencia trata de cambiar | allí hay dos situaciones | digamos | primera situación | las personas tienen unas ideas | y la ciencia trata de cambiarlas || si / entonces habría que ver cuáles eran las ideas iniciales que las personas tenían | y cómo esas ideas cambiaron por el tiempo | dónde podríamos ver eso |
113. J: en la. a lo largo de la historia \ de la ciencia | eso fue lo que quisimos decir y .._
114. P: a pero a partir del curso \
115. J: y también de y también ya en nuestro punto de vista ya como en lo económico y lo político se ha encargado también de-
116. C: pero eso es actualmente | o sea que actualmente la ciencia está influenciada por el poder económico digamos | pero esto tampoco | esto no se ha visto ahora | esto a lo largo de la historia también se ha visto | por ejemplo la ciencia | como la iglesia ha influido en la ciencia para ella obtener un beneficio | por ejemplo con las concepciones de Ptolomeo que las defendieron a como dio lugar | significando un retraso en la ciencia y todo ese tipo de cosas y como dice Jimena cómo la economía y lo político se han encargado como de corromper la ciencia para cambiarle la concepción a la gente de lo que es universo para ellos y y cómo quitar esa esa| cuestión a la gente de ver más allá de lo (xx) quitarle su identidad | si me entiende / como quitarle esa idea | e.. | e.. cómo lo explico
117. J: por ejemplo el sistema solar de una | y eso también es por el sistema educativo | influenciado por el poder económico |
118. P: a mí lo que me llama la atención es qué es lo que las lleva a ustedes || a considerar || como la idea || más perversa de la ciencia
119. J y C (risas)
120. P: y no a considerar otros elementos
121. J: le estamos dando mucho palo (risas)
122. P: este punto me llama mucho la atención | bueno | vamos a hacer lo siguiente | les voy - dejen el escrito el lunes con la secretaria de pedagogía
123. J: (xx) que la ciencia no tiene la verdad absoluta (xx) la concepción de universo ha ido cambiando | si me entendés /
124. C: si | porque antes se decía que el sol estaba en el centro ahora no | ya no | bueno | por diferentes aspectos | (xx)
125. J: Es que mirá podemos dar ese concepto globalizante | y que nosotros podemos sacar una conclusión de los dibujos | si me entendés | o sea | unir esos

conceptos y todo lo que está como similar y ya | como dar un concepto de ciencia de lo que y ese concepto cómo está relacionado a través de la historia y cómo se ha modificado ese concepto y cómo se ha modificado y si está relacionado o no tiene nada que ver o si hicieron mucho o no | o si está muy relacionado con lo que decía Copérnico, con lo que decía Einstein | si me entendés / relacionar eso con lo que hemos visto y ya al final escribir lo que hemos hecho

126. C: todo el ensayo (risas)
127. J: bueno pues por lo menos ya
128. I: qué tal /
129. J: ya solucionamos

Fin de la grabación.

Transcripción de grabación de la interacción oral del Grupo No 4 mientras escriben el texto 1.

Pareja: Vicky (V) y Dalia (D)

1. V: mirá esto aquí queda mejor porque si no se va la idea (pausa de 15 segundos)
2. D: (lee) *del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento | los estudios realizados | los estudios realizados | las experi- | las experiencias (xx) adquiridas | las experiencias adquiridas |*
3. V: dónde vas/
4. D: *por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de la vida \ qué \ no /*
5. V: se ha voltiado
6. D: si /
7. V: miralo ahí
8. D: escuchalo cómo queda | *pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento | los estudios realizados | las experiencias adquiridas | por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de la vida \ de su | vida* (pausa de 5) le pregunté por los estudios | *los estudios*
9. V: que qué /
10. D: *los estudios realizados | || coma || y las expe | no \ no esperate \ coma no | porque igual no vamos a seguir nombrando nada (xxx) y las experiencia adquiridas | y las experiencias adquiridas por el ser humano |* pausa de 7 segundos
11. V: uy hijuemadre escribir ese poco de palabras es duro (en voz muy baja)
12. D: hola | hola |
13. V: qué fue /
14. D: a lo largo de sus diferentes etapas de su vida
15. V: no dios mío esto está lleno de corrector (risas)
16. D. *a lo largo |*
17. V: (xx) en voz muy baja
18. D: *a lo largo de / de |*

19. V: *por el ser humano / por el ser humano / a lo largo de / de* | (pausa de 17 segundos mientras escribe, pone corrector, seca y reescribe)
20. D: ya /
21. V: si \ ||| a lo largo de las diferentes etapas de | su vida
22. D: *a lo largo de las diferentes etapas de su vida*
23. V: *porque a pesar de / por esta razón podemos afirmar / pero* en otra parte no /
24. D: no | ahí mismo
25. V: uju | listo entonces | *por esta razón podemos afirmar / por esta única y exclusiva* –
26. D. espera-
27. V: (risas) // *por esta razón /*
28. D: con tilde en la o (risas)
29. V: ay si
30. D: por esta razónn podemos ||| no | ||
31. V: si quedó bien / (Pausa de 10 segundos)
32. D: lo que sigue no queda bien con la tesis
33. V: no / || sabés otra cosa que tenemos que meter ahí / eso de los diferentes | cómo influyen los diferentes medios de comunicación | si me entendés / sobre eso |
34. D: por eso | pero eso va sustentado | en.. al final
35. V: no \
36. D: bueno | donde fuese |
37. V: igual yo creo que va en ésta página
38. D. si
39. V: yo creo que es mejor ahí |||
40. D. uju
41. V: *las diferentes etapas de su vida* (en voz muy baja)
42. D: dejamos hasta aquí

43. V: *porque a pesar de su edad*
44. D: miralo a ver |
45. V: *las diferentes experiencias adquiridas por el ser humano \ xx (en voz muy baja leyendo) porque.. porque ... porque.. encontramos |*
46. D. si porque ahí tenemos es que argumentar por qué estamos diciendo eso
47. V: porque encontramos | *porque a pesar de* | no/ porque encontramos una persona |
48. D: *del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados y las experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida porque | || a pesar | a pesar de la edad encontramos en una persona |*
49. V: *porque a pesar de su edad | encontramos en una persona de cincuenta y dos años*
50. D: años
51. V. que pudo haber cumplido
52. D. no (xx) porque a pesar
53. V: poné sus años
54. D. (xx)
55. V. *porque a pesar de | porque a pesar de la edad | una persona | de cincuenta y dos años todavía | sigue | concibiendo | sigue*
56. D: *sigue concibiendo el universo como todo lo que xx (en voz muy baja) debido a que no tuvo una educación completa | contrario a esto vemos (Pausa de 5seg.)*
57. V: porque ||| porque a pesar de la edad |
58. D: *a pesar de SU edad |*
59. V: no | *a pesar de la edad | una persona de cincuent | una persona ||| entre comill | entre comas | de cincuenta y dos años | (pausa de 9 segundos mientras D escribe) pailas | te moriste | (risas) de cincuenta y dos años | cierra | es cie.rra comas |*
60. D: aja \
61. V: todavía sigue con.cibi.endo/

62. D. no | todavía concibe | ella todavía concibe | ah | si |
63. V: todavía concibe | aja | todavía concibe |
64. D: todavía concibe el universo | (pausa 7seg.) todavía concibe el universo | esperate | como solo lo que fue | no | como solo lo que fue no | como lo que puede percibir solo con ideas todavía sigue con.cibi.endo/
65. V: pero entonces ahí | pero no entonces | esperate |
66. D: pero no porque entonces en dónde dejamos el resto pues | (xx)
67. V: no pues por eso te digo que hay que hacer | como | otro | enfatizar en lo que | en lo que no podía tener | lo que no podía tener era una visión fuera de la tierra ||| (xx) |||
68. D: o sea que veía lo que-
69. V: él ve lo que todavía puede tocar | porque igual |
70. D: por eso | es más que todo como lo que puede ver y tocar \
71. V: a pues si |||
72. D: querés ver cómo quedó/
73. V: esperate |
74. D: *como lo que hay | en la tierra | como lo que hay en la naturaleza* | porque igual lo que yo digo es naturaleza |||
75. D: sigue como /
76. V: como lo que | como lo que | como TODO lo que |
77. D: lo que hay | todo lo que existe /
78. V: como todo lo que existe
79. D: aja |||
80. V: (mientras escribe) *existe en la naturaleza | existe en la naturaleza* |
81. D. *como todo lo que existe en la naturaleza* |||
82. V: *nada* porque entre paréntesis | entre comas |

83. D: nada porque | *nada por fuera de ello* o algo así |||
84. V: o sea en | entorno a y nada fuera de | o sea como que están metidos |
85. D: mirá | pero esperame un momentito | (4seg.)
86. V: hacele pues | pausa de 17 segundos
87. D: uno | dos | (...) (cuenta cada una de las palabras que han escrito hasta el momento debido a que la tarea solicitada por PS es un ensayo de mil palabras) sesenta y nueve
88. V: seis nueve | setenta | si/
89. D: setenta | setenta y uno (...) dos ochenta y uno
90. V. dos ochenta y uno / no cien || ochenta y dos palabras
91. V: ciento ochenta y dos ah| ya |(xx) *existe en la naturaleza y no ve más allá de lo-*
92. D: *todo lo que la naturaleza | todo lo que existe y está | todo lo que existe en la naturaleza* | entre comas | o sea entre comas | *dentro de ella y nada más* |
- (Pausa de 13 segundos)
- V: *por fuera del planeta tierra* |
104. D: *nada de la naturaleza | nada por fuera del planeta tierra* (pausa de 5seg.) *y nada por fuera del planeta tierra*
105. V: *nada* ah |
106. D: *y nada por fuera del planeta tierra*
107. V. no es que dice aquí /
108. D: no | debido a que no tuvo la | a ya | debido a que no tuvo una formación educativa completa (pausa de 19seg. Mientras tanto, escribe)
109. V: *completa* |
110. D: *debido a que no tuvo una formación educativa completa | contrario a es.to* ||| coma | punto y coma
111. V: *contrario a esto* |||

112. D: *contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años* (14 segundos de pausa) (en voz muy baja) conclusión no depende de la edad | el conocimiento que tenemos no depende de la edad |
113. V: *contrario a esto* |
114. D: *contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años punto cinco eeh* | (risas)
115. V: *cuarentay ocho años tiene/*
116. D: *cinco minutos y tres segundos ehh* | (risas)
117. V. *cuarenta y cinco para ser más exactas eh* (risas) y *cuarenta y ocho años.* || *tiene una concepción*
118. D: *tiene una concepción más* | *más* | *cómo es que se dice* | *más objetiva* | *eso es abstracto* /
119. V: *no* | *más..* ||| *una concepción más* ||| xx
120. D. *compleja* | *es más compleja* /
121. V. *más compleja* | *más compleja y como más.* ||| y *más actualizada* /
122. D: *si*
123. V: *actualizada* | y *también* (risas) (pausa 8seg.) y *también* (xx)
124. D: *y también más actualizada*
125. V: *comparable con la* (xx) *quién* /
126. D: *ah no* | *no* (*hablan de otro compañero, luego vuelven al tema de la escritura*)
127. V: *más actualizada de universo* | *eh* | *muy cercana* | *muy cercana a la de* | *muy cercana a la visión que tenía Einstein de la* | *eh* | (risas) *estoy alargando* |||
128. (xx risas voz muy baja, apartan la grabadora)
129. V: *Dalia* y *por qué* (risas)
130. D: *esperame* | *esperame*
131. V: *porque..*
132. D xx

133. V: *la visión que tenía Einstein* (voz muy baja) (risas) del mismo (risas) pausa de 8 se risas y lectura del texto en voz baja
134. D: qué | que qué/ me desconcentré
135. V: complejo
136. D: bueno | *una concepción más compleja y también más actualizada de universo / muy cercana a la visión que tenía* |||
137. V: uy así escribiste / no marica
138. D: Einstein | esiatanche | einsten (risas) Eisten la e la i la n la s la t la e la i |||
139. V: e | i | n | ese | te | e | i | n |||
140. D: que son quinientas palabras / (pausa 9seg.)
141. V: dejá ver (voz muy baja) || (lee en voz baja y va aumentando) muy cercana a la visión de universo | visión de universo
142. D: *que tenía Einstein / de la visión que tenía Einstein*
143. V: *muy cercano a la visión que tenía Einstein* || *muy cercano a la visión que tenía Einstein* |||
144. *muy cercana a la visión que tenía Einstein / muy cercana a la visión –*
145. D: *de igual forma encontramos que también* (xx)
146. V: no | punto y coma | de igual manera uju
147. D: *de igual manera encontramos* | esperate que me encontré (xx) esto ya pasó | esto también (señalando un folio, luego otro) ay no pues este es de ahorita (refiriéndose a un folio) || aunque yo | este lo puedo poner a un lado y le cambio el nombre (se refieren a las hojas donde los informantes han realizados los dibujos) ||| un momentito
- V: uju ||| *de igual manera* | (4seg.) *encontramos* |
148. D: encontré por fin la (xx) (refiriéndose a un folio) (risas) encontramos ||| *a niños / encontramos en el pensamiento de los niños / encontramos que en las personas menores de diez años / (xx)* |||
149. V: umm | *de igual manera encontramos que en las personas menores de diez años* |

150. D: ac | no | en las personas de |
151. V: si porque las dos personas tienen-
152. D: próxima
153. V: si por lo menos ya por fuera | || *de igual manera encontramos que*
154. D: qué ||| (voz baja) *que en las personas menores de diez años /*
155. V: *que en las dos personas menores de*
156. D: no | *de igual manera encontramos que / || que en las personas si | ||*
157. V: Ay mirá que a dos no | mira que a cuatro vé ||| dos menores de tal |
porque nosotros aquí estamos analizando cuatro |||
158. D: aquí || a dos |||
159. V: a cuatro personas | dos de ellas |
160. D: y las otras | a no | dónde están / y las otras | y las otras y las otras
161. V: menores
162. D: y la otra
163. V: menores ||| de diez años
164. D: uju
165. V: y *que tenía de igual manera encontramos que las personas*
166. D: personitas (risas) (xx) |||
167. V: *que las personas menores de diez años / que las personas menores de diez años / tenían |*
168. D: la concepción |
169. V: tienen una concepción \ |
170. D. la concepción | uju |
171. V: no | tienen | no | la concepción de universo | ya dijo
172. D: uy nosotras porqué estamos rodando tanto como unas locas |
173. V: uf | eso es lo de universo | eso es lo de universo no /

174. D: uju || nosotras porqué estamos ||
175. V: *enseña* (lee).|||
176. D: hola | y es que en el computador le (xx) contar palabras y (xx)/
177. V: si
178. D: si /
179. V: uju | tantas palabras le dice a uno |(xx) palabras uju (xx) cuatro personas |
180. D: dos | |||
181. V: uju (lee en voz muy baja 12 segundos)
182. C: (otro compañero se acerca y les pregunta) ya van a acabar /
183. V: cuántas palabras vas /
184. C: xx
185. V: trescientas /
186. D: setecientas | no (Pausa 5 segundos mientras tanto lee y escribe).
187. V: *del universo / no tan compleja pero si / conciben el universo de igual manera / vemos / tiene el universo | ya | conciben el universo ya de una forma más | || como más científico | algo más |*
188. D: *de una forma más* | no |
189. V: *conciben el universo de una forma / en la que todos |*
190. D: *en la que todos* | más | (xx) | o sea que ven más allá | del planeta tierra | es decir de otros planetas |
191. V: y que pueden ver más allá | de una | de una forma | en la que pueden ver más allá | (pausa 12seg.) más allá | Voz muy baja
192. D: *es decir galaxias* (pausa de 10seg. Mientras tanto escribe) *otros / otros / planetas /*
193. V: *de otros planetas* | no es decir | bueno | otros planetas (pausa) galaxias || galaxias || eh (xx) *tienen una visión mucho más amplia de universo* ||| uju | *en conclusión / tienen una visión más amplia de universo* (pausa de 7seg.)

194. D: cometas también ||| pero no cometas las del tablazo eh | (se refiere al festival de cometas de los vientos de agosto)(risas)
195. V: más amplia |
196. D: como Popayán (xx) (voz baja)
197. V: bueno | vamos a otro planteamiento | será que lo pasamos al mismo tiempo /
198. D: no | terminemos de una vez con la concepción de universo o qué |
199. V: o metemos | bueno | esto qué planteamiento es / universo | hagamos el otro párrafo | el otro párrafo de ciencia de conclusión porque es que |
200. D. no porque nos falta | época
201. V: por eso ese es el de la época | vamos a hacer el de ciencia no / ||
202. D. no | no | o sea eso podemos dividirlo | ahora hagamos el de ciencia |
203. V: ah
204. D: y lo de los dos | no sé si lo de (xx)
205. V: y lo de la época
206. D: y lo que uno cree | o sea | si me entendés /
207. V: (xx)
208. D: si me entendés / ||| o sea | en el de ciencia | vamos a hablar | o sea | hasta aquí llegamos nosotros | xx | otro párrafo | no sé| como de lo que uno cree | no sé | lo que uno cree de las personas | según van apareciendo nuevas cosas
209. V: pero este es el de la introducción / pues yo te vengo diciendo | por ejemplo | bueno aquí ya tún tún | el otro planteamiento | o sea la ciencia ha contribuido a la invención || eso es de ciencia no / el planteamiento | o sea | aquí se decía lo de época |
210. D: (xx)
211. V: entonces hagamos lo de época y luego | hagamos lo de (xx) si /
212. D: *otros factores que –*
213. V: *otros factores que pueden haber influido*
214. D. *incidido* o qué /

215. V: *otros factores que pudieron haber influido* –
216. D: no \ que influyeron ||| en la realización pausa 7 segundos.)
217. V. ay no es tan rápido (pausa de 12 segundos.) otros factores que influyeron
218. D: porqué no te haces acá para que |
219. V. *otros factores que influyeron* | (xx) en (Pausa 5seg.) *los dibujos* (risas) *otros factores que influyeron / en lo que plasmaron las personas*
220. D: empezamos | *otros facto / otros factores que influyeron en los dibujos* | no.. | *otros factores*
221. V. *realizados por las personas /*
222. D: *otros factores que observamos que influyeron* |
223. V: *que pudieron haber influido* |||
224. D: *otros factores que creemos que pudieron haber influido* |
225. V: *que creemos pudieron haber influido /* otros factores
226. D: (xx) por una palabra eh |
227. V. *otros factores que pudieron influir / que pudieron*
228. D: (xx)
229. V: como / *otros factores que pudieron influir /* en que la concepción de la |
230. D. pues de pronto menos elaboradas que las otras |
231. V: ay que ella || o sea | en su entorno | en su |
232. D: cómo lo conectamos | como lo conectamos aquí |
233. V: o sea aquí /
234. D: *otras concepciones en* |
235. V: en las que cree | no \ ||| otras conc | no | *otros factores que*
236. D: *pudieron haber influido no*
237. V: (xx) otros factores | que

238. D: *que pudieron haber influido* |
239. V: *otros factores que pu.di.eron si / | que pudieron haber influido-*
240. D: *haber influido en los dibujos plasmados por las personas* (pausa de 8 segundos. mientras escribe)
241. V. *por las personas / fueron la época /*
242. D. *la época |*
243. V: *que han sido educadas en la época | no por*
244. D: *porque el de cuarenta y ocho también | o sea han sido educados en la misma época | pero no en el mis..mo entorno | o sea |*
245. V: *en la época | fueron educados en la misma época |*
246. D: *más no en el mismo entorno |*
247. V: *entonces hablemos del xx*
248. D: *uju*
249. V: *entonces esperame | con personas adultas / ||*
250. D y V : (xx)
- (Pausa larga de 40seg.)
251. V: *hola | a pesar va junto /*
252. D: *no \ a pesar*
253. V: *yo pensé que iban juntos | oís /*
254. D : *ochenta y seis | ochenta y .. ujú*
255. V. *mirá (lee en voz muy baja) xx a pesar de ser educados / ese a pesar lo podemos cambiar por otra cosa / buscar otro sinónimo /*
256. D. *aja*
257. V: *a pesar de ser educados en la misma época su proceso formativo se dio en entornos diferentes*
258. D: *a pesar si está bien | por qué decís que no |*
259. V. *no porque xx*

260. D: ah pero arriba | acá ya es otro párrafo
261. V: *de ser educados en la misma época su proceso formativo se dio en entornos diferentes no / ||| en entornos diferentes |||* esto lo | esto lo
262. D: ah |
263. V: pero acordate | acordate que preguntamos la educación a nivel escolar | su nivel de estudio mejor dicho | es que sabes cómo | dos puntos fueron y allí tabular | claro algo así -
264. D: no pero en un ensayo no se tabula |
265. V: no porque | o sea podemos aquí | podemos recordar de pronto un aspecto de acá que fue el que preguntamos a nivel de estudio | y también | también | o sea no de acá sino de acá | bueno de acá tam-
266. D: ah podemos achicar | pero no allí | *muy cercano a la división de grupo/ de igual manera pero en contra* | pero mirá que acá | *tiene una concepción más compleja y aquí actualizada debido a los grandes estudios y eso no lo escribimos |||*
267. V: cómo así |
268. D: que aquí tuvimos que haber escrito lo del estudio de | de xx | *debido a que no tuvo una educación educativa completa / contrario a esto vemos que una persona de cuarenta y ocho años tiene una concepción más compleja y también más actualizada de universo / muy cercana a la visión de Einstein / que tenía Einstein / de igual manera encontramos que en las personas menores / si ves / o sea aquí / debido a su formación / como magíster o algo así digamos / porque entonces allí si cambia / si me entendés /*
269. V: a no | no | porque lo podemos pasar acá | |
270. D: igual estamos (xx) | porque que vamos a borrar | *en entornos diferentes por ejemplo /*
271. V: *por ejemplo / ||| por ejemplo // la persona de cuarenta y ocho años /*
272. D: *la persona de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad |*
273. V: y porque el otro fue en el campo | ||| *en la ciudad / fue educada con entor / con entorno /*
274. D: *con un entorno* | me suena con muy campeche |
275. V: uju |
276. D: *en un entorno* |

277. V: no si no que dije *en entorno* | pero me sonó como mal |
278. D: *en un entorno* | *en un entorno* | *educada en la ciudad* |
279. *en un entorno universitario* | *de ciudad colonial* o algo así | o sea *muy diferente al XX un entorno universitario* | *por ejemplo* | *una persona educada* |
280. V: qué /
281. D y V: *educada* y *de cuarenta y ocho años-*
282. D: *por ejemplo una persona de cuarenta y ocho años que fue* |
283. V: *educada* | (risas) (xx)
284. D: no | *fue educada en la ciudad* | | *fue educada en la ciudad con formación* | | *con formación académica universitaria* |
285. V: *universitaria* /
286. D: *con formación académica universitaria* y *además* | *con postgrado* | cuántos posgrados | no tiene postgrados /
287. V: si | si tiene pero no sé cuántos | || pero
288. D y V: (xx)
289. V: si | en telemática |
290. D: aah
291. V: pues en la carrera él es ingeniero electrónico | || magíster en telemática
292. D: no | no digamos lo de los posgrados | sino que simplemente digamos lo de –
293. V: *la formación universitaria* y *ha tenido más contacto con* | *con la info.* | o sea | vive más actualizado \
294. D: uju | entonces esperate | cómo es que escribiste ahí / *por ejemplo la persona* | *la persona de cuarenta años* |
295. V. la edad / |
296. D: *con forma* | *con formación* | *con una* | *con una formación*
297. Dy V: *académica universitaria*

298. V: *además* |
299. D: *además / además / además/ de que tiene un postgrado*
300. V: un título | de que | de que |
301. D: de que tiene –
302. V. *además de tener*
303. D: *además de tener | además de tener un título de magíster en qué | en telemática* ///
304. V: magíster en electrónica o magíster en telemática /
305. D: no porque el de ingeniero electrónico va acá
306. V: entonces (xx) (hablan al tiempo) | *un título de magíster en telemática de la universidad el cauca / en telemática*
307. D: *un título de magíster en la universidad del cauca y manejar mucha / mucha información y por ende / y por ende / manejar mucha información | y otra vez | juemadre | y mantener muy actualizado*
308. V. *y por ende maneja/* (pausa de 7seg.)
309. D: tecnología de punta (risas) |
310. V: de cabo a rabo ehh | manejar | tecnología
311. D: no| *maneja mucha información / y tecnología /*
312. V. *por maneja información punto y coma*
313. D: *y por ende maneja | y por ende mantener actualijao | actualijao (risas) y por ende / estar actualizado / maneja mucha información / y tecnología*
314. V: okey / ///
315. V: cómo ve/ ///
316. D: ay no | yo creo que podemos dejar esto para tomorrou eh (risas)
317. V: *de otro lado encontramos que las personas*
318. D: bueno hasta ahí íbamos |
319. V. *otros factores que* |
320. D: *que pudieron haber influido*

321. V: ah | qué dice allí /
322. D: *que pudieron haber | influido /*
323. V: esperate un momentito | *influido* | *influida-*
324. D: *influido*
325. V: xx
326. D: queda más tecnológico eh (risas) 1 *que pudieron haber influido en los diversos plasmados por las personas aquí* || (pausa 4se)
327. V: en los diversos plasmados (risas)
328. D: *por las personas adultas / y es que a pesar de ser educados en la misma época |*
329. V: (xx)
330. D: *es que a pesar de ser educados en la misma época veinte | veintiuno |*
331. *Veintidós | en la misma época coma / su proceso / formativo |||*
332. V: *formativo / ||*
333. D: *uju ||| educativo*
334. V: xx la educación pues si | esperate a ver |
335. D. *entre ojo y ojo | entre diente y diente | entre braquer y braquer (risas)*
336. V : (xx) (risas)
337. D: (xx) ||| *formativo no / formativo*
338. V: *aja | debido en torno / debido en entornos diferentes*
339. D. *proceso formativo de / debido a entornos | uju || ciento cincuenta y siete | cincuenta y ocho (cuenta las palabras) debido a entornos diferentes | yo creo que punto | punto | por ejemplo | con mayúscula inicial eh (risas) por ejemplo la persona de cuarenta y ocho años // de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad de Popayán*
340. V: *la persona de cuarenta y ocho años fue educada en la ciudad de Popayán /*

341. D: coma | *con una formación académica* / y coma con una formación académica treinta y siete | treinta y ocho (cuenta palabras) (...) | *universitaria* / *universitaria* /
342. V: a ver no se me distraiga | a ver | por qué todo / (xx) (risas) está comiendo mucho (risas) | *formación académica* / *universitaria*
343. D. coma
344. V: coma *además de tener* / *acadé* / *mica* (risas) y *tener un título* (risas)
345. D: los demás ya acabaron | *además de tener un título* / *de magíster en telemática* ||| *en telemá* / *tica* | tilde
346. V: uju |
347. D: coma | a no | y *por ende* | (xx) *ahora* comilla mucho
348. V. y *por ende* |
349. D: *maneja mucha información* |
350. V: ay no esperate | y *por ende* | dónde vas /
351. D: esperate que íbamos aquí |
352. V. si por eso |
353. D: y por ende | estar actualizados -
354. V: tiene que estar |
355. D. y por ende tiene que estar actualizado | manejar más información –
356. V: *tiene que* | (Pausa de 5seg.)
357. D. (xx)
358. V: aja ya casi (xx) | y *por ende* | |||
359. D: y *por ende* | |||
360. V: jum || *por* | (pausa de 5seg.)
361. D. y *por ende* tiene que estar actualizado | coma | *manejar mucha información* | || y *tecnología* \ ||| (pausa de 5seg) y *tecnología* \ cuarenta y ocho | cuarenta y nueve | sesenta y nueve | sesenta y nueve \
362. V: aquí

363. D: uju |
364. V: (pausa de 1 minuto 12seg.) falta todavía /
365. D: no | a horita conté y aquí hay ciento cincuenta y dos
366. V: (xx)
367. D: ciento cincuenta y que /
368. V: dijiste cinto cincuenta y dos
369. D: uju
370. V: ciento cincuenta y dos | ochenta y ocho |
371. D: ochenta y ocho no |
372. V: ochenta | ay juemadre |
373. D: bueno cincuenta y ocho qué || (xx) setenta y cuatro
374. V: setenta y cuatro | chao
375. D: setenta y cuatro más || (voz muy baja) trescientas cuarenta y ocho
376. V: cuánto /
377. D: trescientas cuarenta y ocho (risas)
378. V: no nos movamos |
379. D: uju
380. V: *por otro lado* |
381. D: *por otro lado* |
382. V: *está la persona de –*
383. D: *por otra parte / parte* |
384. V: a si \
385. D: seguido /
386. V: yo creo que seguido |
387. D: aja | *por otra parte* ||

388. V: bueno aquí || (pausa 6seg.) *por otra parte* /
389. D: bueno | *por otra parte* / *por otra parte* /
390. V: *tenemos*
391. D: *a la persona de cincuenta y dos años* (pausa5) | *que fue educada en un ambiente campesino* (risas)
392. V: *que fue educada*
393. D: *campestre* / *una urbano*
394. V: *rural* / *rural* / *rural* ||| no ha terminado los estudios |
395. D: no ha terminado | obviamente que por allá mandan a los profesores no /
396. V: aja
397. D. no y todavía que en ese tiempo ponía a enseñar a cualquier
398. V: *rural* | sin garantías no /
399. D. *una educación rural* no | no pero en alguna época no /
400. V: *teniendo en cuenta que* (xx) | *que la persona de cincuenta y dos años* /
401. D: *la cual fue educada* / *en una zona rural* / *con con* |
402. V: *con posibilidades mínimas*
403. D: *con posibilidades mínimas de* |
404. C: de | de |
405. V: *de recibir información adecuada y precisa* / *con posibilidades mínimas de recibir información* / *adecuada y precisa*
406. D: *de los acontecimientos* / *de recibir la información adecuada y precisa de los acontecimientos* / *de los acontecimientos* / *o sea que están ocurriendo*
407. V: *de la época* /
408. D: *de los acontecimientos de la* / *época* / *o de los avances de la época*
409. V: no eso no | *quitálo* || queda maluca no / || digamos que *no tiene una formación* | o (xx)

410. D: no eso (xx)
411. V: por eso yo te digo |
412. D: o sea *debido* | *ya que*
413. V: no *ya que* no \
414. D: *debido*
415. V: *debido a que los profesores no ya por la profesoras* | o sea | *que los profesores como vos decías no / que estaban licenciados / pero que cualquiera podía enseñar* o porque igual *el medio no se prestaba para* (xx)
416. D: porque en ese tiempo la gente trabajaban mucho | o sea | a la escuela iban un ratico | eh | apenas a la hora del recreo eh (risas)
417. V: entonces | como | o sea | ya por -
418. D: u/ eso mismo | *ya por / ya porque los profesores no estaban bien instruidos*
419. V: *ya por / los profesores no estaban bien instruidos / ya que / ya que por / ya que por los profesores no* \
420. D: *ya* ||
421. V: no | *ya / ya por los profesor* | *escribámosle | metámosle los medios* algo así |
422. D: algo así
423. V: *los medios / ya porque los medios por los que contaban eran muy* | no eran bastos ||| *uy esa palabra de donde me salió dios mío / (pausa de 4seg) que contaba*
424. D: *no era suficiente*
425. V: eso | *no era suficiente* (risas) (xx) *me robaste mi palabra eh* | no era | no era
426. D: *suficiente* | y además digamos | por allá | o sea | no había sino hasta quinto | si me entendés / hasta hora hay quinto si dios quiere ya le tocaría a Uribe (risas)
427. V: *no era suficien..te* |||
428. D: y también *porque* |

429. V: igual él no había completado sus estudios-
430. D: *su ciclo académico \ eso es un ciclo *
431. V: uju
432. D: *media vocacional* (risas) ||
433. V: y también / *adema.s*
434. D: (xx) bueno
435. V: *una persona.* | no –
436. D: bonito porque tiene unos sentimientos eh | (risas)
437. V: (xx)
438. D: eh: se parece a mí (risas)
439. V: *porque esta persona no completó su./ completó su ciclo académico // su ciclo básico / porque no completó ni la primaria | como se llama /*
440. D: básica primaria /
441. V: *no completó su ciclo de básica primaria / no completó / no complemento / no completo su ciclo de educación básica primaria ///*
442. D: *de educación básica primaria* | dos palabras más (risas)
443. V: (voz muy baja (xx) | básica | ||primaria ya / *debido a los precarios recursos* (xx) /
444. D: *por otra parte tenemos a la persona de cincuenta y dos años / la cual fue educada en una zona rural con posibilidades mínimas de recibir información adecuada y precisa / además porque con los medios con los que contaba no eran lo suficientes | además porque con los medios con los que contaba | /*
445. V: *no le permitieron terminar sus estudios* (voz muy baja)
446. D: *además porque con los medios con los que contaban / contaban quienes | o sea contaba la educación |*
447. V: e.. *la institución* además porque-
448. D: no hombre \ no \ es que no es eso \ es *la institución* \ si me entendés /
449. V: *con los que contaban* |

450. D: *no eran suficientes* /
451. V: *en cambio no porque esta persona no completó | no ahí está todo raro eso | de recibir información adecuada y precisa*
452. D: *además | además porque esta persona no completen | no completo su | su educación básica primaria debido a los medios y debido a que los medios*
453. V: (xx) (voz muy baja)
454. D: *eran precarios*
455. V: (xx) (voz muy baja) | *me entiendes* /
456. D: *eran precarios* (voz alta y risas)
457. V: *pasala | pasala aquí (le entrega un folio en blanco) |||*
458. D: *por otra parte || ahí junto no será / por otra parte / se quiere completar esa* (risas)
459. V: *uy y nosotras cuando contamos eso | eso hasta donde está contado*
460. D: *no lo sé | ah xx | por otra parte | teníamos que la persona de cincuenta y dos años || tenemos a una persona de de cincuenta y dos años la cual | tenemos QUE la persona /*
461. V: *xx a la persona de cincuenta y dos años | cin.. cuen..ta y dos.. años.. / de cincuenta y dos años ||*
462. D: *la cual coma | la cual / / la cual fue educada en una zona rural |*
463. V: *uy no va con tilde*
464. D: *fue edu | fue va con tilde*
465. V: *fue /*
466. D: *fuE / (xx) en una zona rural | con*
467. D (risas) *con posibilidades |||*
468. V: *uy si todavía falta* (voz muy baja)
469. D: *con posibilidades / mínimas de recibir información | coma (xx) coma | con posibilidades de recibir una educación adecuada y precisa | una información | escribí una información | adecuada y precisa | una información adecuada y precisa | coma |*

470. V: en que *rural* /
471. D: bueno | esperate | *una información adecuada y precisa*
472. V: (xx)
473. D: no (xx)|| esperate *además* | no vas a escribir no | *además*
474. V: *además*
475. D: esperate | aquí aquí
476. V: *además no completó* cierto / su bachillerato
477. D: *además que no completó* / *además de que no completó* || eres muy carente de (xx) platón (risas) *no completó su educación básica primaria* | *que no completó su educación básica primaria* | *debido a* | es que no sabemos que vamos a escribir (risas)
478. V: *básica primaria* |
479. D: es que no sé en realidad | no teníamos más que escribir | (risas)
480. V: *básica primaria* / *y los medios con los que contaba* / *porque los medios con los que contaba* ay no.. | esperate que esto está todo enredado | *de que no completó su educación básica primaria y los medios con los que contaba* /
481. D. *porque* | si obviamente | *porque* \ |||
482. V: (xx) (voz muy baja)
483. D: obviamente |
484. D: *porque los medios con los que contaba no eran* |
485. V: (xx)
486. D: *porque las que eran* / (risas) *que era* / *porque las condiciones*
487. V eso ||| donde está /
488. D: *ya que* / no porque no ves que nosotras no hemos acabado /
489. V: estamos mal (ruidos en el salón de clase) porque los medios
490. D: por eso | porque | no | no | te acordás que íbamos a escribir porque | *esta era precaria* / no te acordás
491. V: *eran precarios*

492. D: *eran precarios* | ah sí |
493. V: *porque los medios con los que contaban eran precarios* || *con los que contaban en la institución eran precarios* (pausa de 10seg.)
494. D: *eran precarios* \
495. V: uju \ ya \
496. D: ucú | no hay que | tiene que concluir
497. V: *precario*
498. D: por eso decía que la persona a la cual se educa también | hay que decir que pasa con ella | y no hemos dicho nada |
499. V: es por esto que también se da esa diferencia de | de | dibujo | o sea |
500. D: qué fue lo que dijimos acá de ella/ de esa persona /
501. V: *es por eso que también o sea / es por eso que también* | o sea | lo que quiero decir es que *por esta razón ella no puede tener una educación adecua-*
502. D: *así / como* |
503. V: *no tiene una educación limitada*
504. D: *limitada* coma |
505. V: *por esta razón*
506. D: *por estass reasoness./* porque son varias
507. V: entonces *por estas razones* | *por estas.* |
508. D: no *estás* | no *por estas razones* |
509. V: *por estas razones* |
510. D: *por estas razones* |
511. V: (xx) /
512. D: *podemos decir que* (xx)
513. V: *podemos decir que son* | (xx)
514. D: (xx)
515. V: *podemos decir que* |

516. D: *podemos decir que* ||
517. V: *está* (xx)
518. D: *podemos decir que / por estas razones podemos decir que / que que / es que esta persona / para mí es referencia a esa persona /*
519. V: *esta última persona /*
520. D: *que esta última persona / no porque si que fueran muchas | no. | que esta persona /*
521. V: *que esta | esta no va con tilde en la e/*
522. D. *no |*
523. V *a no | es cuando esta..n las ||*
524. D: *cuando esta persona | qué /*
525. V: *que esta persona / tiene una visión limitada de univer-*
526. D: *por esta razón es que esta persona tiene | aja | tiene / una visión ||| visión si va con tilde en la o eh | (risas) |*
527. V: *una visión limitada |||*
528. D: *de universo*
529. V: *punto*
530. D: *por esta razón podemos decir que esta persona tiene una visión limitada de universo \ uju | ahora si pasemos a otro*
531. V: *pasemos a otro*
532. D: *esperate un momentito yo las voy a contar rapidito | que no se alargue mucho | uno | dos (...) sesenta y cuatro (Pausa de 32seg.)*
533. V: *entonces marcá y esto ya no | cómo le escribo incluso en las corre | esto ya | entonces la ciencia ha contribuido a la invención está mal || esto tampoco | uyy | nosotros en que nos hemos extendido tanto | |*
534. D: *ya\ entonces yo creo que allí ya seguimos con la ciencia no /*
535. V: *de los escritos de ciencia no / si | no |*
536. D. *de los escritos de ciencia podemos / podemos decir | || de que los breves escritos |*

537. V: esperame cómo fue | *de los escritos*
538. D: *escritos*
539. V: *de los escritos de ciencia* | (pausa 7seg.) *de los escritos de ciencia* | /
de los escritos de ciencia podemos/ pasamos /
540. D: no| lo hacemos directo
541. V: ah
542. D: dejame ver una cosa (voz muy baja) *de los escritos de ciencia*
podemos afir / podemos / afirmar / podemos |
543. V: *podemos*
544. D: *pudimos / pudimos de haber / pudimos analizar |*
545. V: *pudimos /*
546. D: coma | *pudimos analizar* entre comas-
547. V: ucú |
548. D: no / |||
549. V: *analizar |*
550. D: *pudimos analizar | que / //*
551. V: *pudimos analizar que los conceptos de ciencia han ayudado a la*
investigación /
552. D: uju |
553. V: *de la naturaleza-*
554. D: *de los avances / tecnológicos |*
555. V: esperate | pudimos analizar que |
556. D: *pudimos analizar que / los escritos | no esperate | que la idea / la idea*
que / la idea que general / general-
557. V: *que en general las personas manejan /*
558. D: si | *que en general / en general / que –*
559. V: *la idea coma*

560. D: no | escribilo acá oíste porque luego | *que en general* |
561. V: *que en general* | ||
562. D: hagámoslo aquí porque | y luego lo pasamos allá porque (xx) |
563. V: ujú | varias\ *de los escritos de ciencia pudimos analizar que la idea en general* |
564. D: no \
565. V: *que la ideaa* | *que la idea que* –
566. D: *xx la idea* | *que la idea que* –
567. V: *que manejan las personas en general* | es | (pausa 10seg.) *en general es* |
568. D: *que la idea que manejan las personas en general es* | ||
569. V: *es / la de la invención /es la concepción | no / es la concepción no* | || *invento* mirá | todo esto es *invento* | (pausa de 6seg.) *ideas compro.ba.das* / aquí también es *invento* | *a partir de otra* || *de invenciones* / es la ideas || *analizar* || *a partir de los cosas planteadas por otras personas en / en la historia* | si / algo así/
570. D: *esos son los avances* (pausa de 12seg.)
571. V: *de la historia*| *de la historia humana* /
572. D: *de la historia que* /
573. V: *humana*/
574. D. y porque *humana* / ||
575. V: no así está bien | esperate | esperate que | (xx) *que las personas*(xx) *de los planteamientos de otras personas a lo largo de la historia* | *además* || *además* | *de la destrucción* / y los avances tecnológicos que se manejan en *beneficio* /
576. D: a ver (xx)| como es como/ *la idea que manejan*
577. D y V: *las personas en general es* /
578. D: *es la* / *de* |
579. V: *invenciones* /

580. D: no es *de invenciones* | *la idea que manejan las personas en general es de invenciones realizadas*
581. V: *es la / es la de invenciones *
582. D: *es la de invenciones realizadas* |
583. V: *a partir de los planteamientos* | (xx)-
584. D: *invenciones realizadas de cosas* //
585. V: no sí | *invenciones realizadas a partir de los planteamientos de otras personas* |
586. D: *a partir de los planteamientos hechos* |
587. V: *por otras personas* |
588. D: uju | | *a partir de los planteamientos hechos / por otras personas / a partir de los planteamientos hechos por otras personas / a lo largo de la historia*
589. V: *a lo / a lo largo de la historia / de la historia / de los avances que se logren*
590. D: *que se han logrado* |
591. V: *además* /
592. D:(xx)
593. V: *se presenta / / presenta un* / (Pausa de 5seg.) *no pues que tal la letra* |
|| *dónde está tu / además de los / se centra en el estudio / de los fenómenos* |
594. D: *se centra en el estudio de los fenómenos* |
595. V: *de los fenómenos naturales*
596. D: *en el estudio de los fenómenos* /
597. V: *se centra en estos estudios o qué* / (Pausa de 6seg.) *en los fenómenos naturales* /
598. D: coma de (xx) |
599. V: *los fenómenos naturales / en los avances tecnológicos que logra el hombre* | *uy nosotras tan* (xx)-

600. D. *las ideas que manejan las personas en general es la de invenciones / es la de / es la de invenciones coma | y creaciones / cosas así | xx (Pausa 7seg.) dónde vás /*
601. V: *en la idea |*
602. D. *en la idea que /*
603. V: *que manejan las personas en general | (pausa 4seg.)*
604. D: *que manejan / las personas en general | es la de invenciones / y creaciones | (pausa 6seg.) descubrimientos eh | ||*
605. V: *invenciones /*
606. D: *y creacioness –*
607. V: *y creaciones porque no tenemos nada más que decir *
608. D: *invenciones y creaciones realizadas a partir | || a partir de los planteamientos hechos /*
609. V: *a partir de loss*
610. D: *y laa*
611. V: *de los planteamientos /*
612. D: *uju*
613. V: *a partir de los planteamientos || a partir de los planteamientos |*
614. D: *hechos por otras personas *
615. V: *de los planteamientos y avances / hechos por otras personas*
616. D: *aja (pausa de 8seg.) a lo/ a lo largo de la historia xx / a lo largo de la historia /// / a lo largo de la historia pero mirá que en ge | ne ge| además se centra en todos no | porque no conoce |*
617. V: *algunas personas se centran /*
618. D: *los adultos |*
619. V: *si son los adultos / si \ (pausa de 8seg.) de otra gente se avanza en la medida que se |*
620. D: *todos tienen | digamos | todos estos se centran | no \ todos tienen muy claro que a medida*

621. V: *que a medida*
622. V y D (xx)
623. V: *la ciencia se ha utilizado en beneficio de la humanidad |*
624. D: también- (en voz muy baja)
625. V: y vos decías que *avanza en la medida que no* (xx)
626. D: uju
627. V: *todos | lo que todos tienen en común |*
628. D: como *lo que encontramos en común era | lo que encontramos –*
629. V: punto y coma (xx)
630. D: *lo que encontr-*
631. V: *las cosas-*
632. D: *los aspectos | si los as | los aspectos que encontramos en común*
(pausa de 8seg.) *los aspectos que encontramos en común |*
633. V: es que || *es que todas las personas | los aspectos que encontramos en común es que todas no |*
634. D: (risas) *los aspectos*
635. V: *que encontramos y que nos*
636. D: *que encontramos en común fueron que todas las personas no |*
637. V: *todas | son que todas las personas | son tales y tales |*
638. D: *son dos puntos | todas las personas piensan | son dos puntos |*
639. V: *son*
640. D: los dos puntos porque si no queda (xx) (ruido externo) ||| *manejan*
641. V: no \ *todas las personass / opinan que la ciencia / (voz baja) porque ellos opinan*
642. D: ajá |si
643. V: *todos opinan* (pausa 7seg.) *opinan | opinan que la ciencia | debe ser | que la ciencia debe ser utilizada para satisfacción eh | debe ser utilizada para benefici | para beneficio del ser humano | para beneficio del ser humano | la otra era cual / | para beneficio del ser humano |*

644. D: otro | *ciencia / son todos los fenómenos /*
645. V y que | *y que la ciencia va evolucionando a medida que*
646. D: *que el hombre / y que todo / y que/ puede ser utilizada para beneficio | para beneficio del ser humano*
647. V: *y que la ciencia / la ciencia va a evolucionar siempre y cuando / el hombre ||| ||||| el hombre o la mujer*
648. D: *el hombre y la mujer / siempre y cuando el hombre y la mujer se preparen | no /*
649. V: *se preparen / que en su proceso educativo y formativo*
650. D: *ajá || y tengan un adecuado proceso formativo integral |||| (xx)*
651. V: *se preparen que /*
652. D: *teniendo / teniendo / un adecuado / teniendo un adecuado proceso educativo integral \ |||||*
653. V: *e integral*
654. D: *educativo integral | listo*
655. V: *uju*
656. D: *educativo integral \ ahora si las diferencia que encontramos*
657. V: *los adultos / porque igual los niños tienen una opinión distinta*
658. D: *xx*
659. V: *los niños | los niños tienen una opinión distinta a la que tienen xx*
660. D: *xx*
661. V: *no | exacta de | o sea de la creación |||| digamos falta de práctica |||| los niños | esperate los niños / los niños ven las cosas simplemente como invenciones | acá también | gracias a la ciencia como estudio de las cosas*
662. D: *es que es lo mismo ya lo de los niños está ahí | falta es lo de los adultos*
663. V: *si lo de los adultos*
664. D: *digamos los adultos |*
665. V: *no*
666. D: *como comenzamos ahí /*

667. V: no no | no | *para algunas persona / es importante / o sea para un niño es más importante para un niño* | no \
668. D: ya vamos un momentito \
669. V: *para un niño es importante / el hecho de que la gente xx-*
670. D: es que esto ya está| no es que dijimos *que para* |
671. V: no es que para ahorita tenemos que centrarnos en los adultos si me entendés | los adultos y ya | y la conclusión
672. D: no | los adult| para los adultos | para los adultos es fácil
673. V: a veces es confuso y | y | (voz muy baja) porque la gente xx naturales| sociales | no /
674. D: no | *para los adultos // la ciencia abarca //*
675. V uju
676. V y D: (xx)
677. D: entonces *para los adultos* | ||
678. V: nno | porque es que allí eso es tan común y acá como aparte no / |||| *como aspectos*
679. D: *los diferentes aspectos que encontramos en los adultos* | no | no *las diferen / las diferentes / las diferencias* aja ||||| *que encontramos en los adultos*
680. V: no yo no se xx| || otra vez cero
681. D: esperate | *las diferencias encontradas en los adultos* /
682. V: no | no no no | ahí tenemos que escribir como | *como los adultos tienen mas*
683. D: *es que para los adultos / para los adultos más que para los niños la ciencia es la que fue / es la / es la*
684. V: *encontramos / la que para los adultos más que para los niños* |
685. D: qué /
686. V: *las diferencias que encontramos entre y entre / es que para los adultos a diferencia de los niños* |
687. D: dale | dale | que ya nos pasamos | ocho minutos || |

688. V: *encontramos / es que para los adultos |||* |
689. D: *que para los adultos más que para los niños que / || más que para los || para los adultos más que para los niños / e. / la ciencia || debe ser utilizada / | para responder a las / para responder / || a las preguntas / a las diferentes preguntas / a las qué / si / a las diferentes preguntas |||| a las diferentes preguntas |||*
690. V: *ujú | más que para los adultos qué / que para los niños / ||la ciencia debe ser utilizada para responder las diferentes preguntas |*
691. D: *que surgen a partir de estudiar / que surgen a partir de estudiar los fenómenos que se presentan en la naturaleza / | los distintos fenómenos / los distintos fenómenos / que se presentan en la naturaleza / que se presentan en la naturaleza |||| que se presentan / en la naturaleza / los distintos fenómenos que se presentan en la naturaleza |*
692. V: *qué más / ya /*
693. D: *ujú *
694. V: *mirá que se nos dificulta un poco xx a las personas /*
695. D: *de distintos fenómenos que se presentan en la naturaleza | coma a partir de conocimientos / de conocimientos previos | o sea |*
696. V: *de conocimientos qué /*
697. D: *aparte | los dos puntos | entonces ahora si la conclusión y ya \ y voy contando las palabras*
698. V: *(ruido externo) ya íbamos como trescientas y algo | uuu ya deben ir más de quinientas |*
699. D: *ellos traían ya todo hecho |*
700. V: *ellos traían adelantado yo creo | la conclusión |*
701. D: *ay | ah ya | entonces ahora si / en conclusión /*
702. V: *uy yo tenía la conclusión hecha oís / dónde era que estaba la primera parte / |*
703. D: *lo que creen depende en cierta parte de la época | u | bueno |*
704. V: *ay como quedó ve /*

705. D: *lo que se presenta en la naturaleza* / definitivamente | esperate | digamos como que | las cosas van | como que *todo el pensamiento va evolucionando a medida* |
706. V: uju | esperate | podemos decir que |
707. D: podemos decir | *en conclusión podemos afirmar que* / || *podemos afirmar que* | como ha/ *que como ha ocurrido* | aja |
708. V: *que como ha ocurrido en la historia* | *en el transcurso*
709. D: *en el transcurso de la historia* | *en el* | *transcurso* | *de la historia* |
710. V: *en el transcurso de la historia de los seres humanos* /
711. D: ujú | (pausa de 6seg.) *en el transcurso de la historia de los seres humano/ todo* | esperate | *en conclusión podemos afirmar*
712. V: qué /
713. D: que | como | ha | ocurrido en el transcurso de la historia de los seres || todo está en constante ..| *todo está* / / *en constante evolución* / *todo está en constante cambio de acuerdo* |
714. V: *cammbioo*|
715. D: *todo está* / *en constante cambio* \ *de acuerdo* | (pausa 6seg.) de acuerdo con |
716. V: *de acuerdo* |
717. D: a..
718. V: (xx)
719. D: *todo está en constante cambio* / *todo está en constante cambio*
720. V: *to.do. es.tá.*
721. D: *está en constante cambio* \ *ya que* | tiene que haber un *ya que* por ahí |
722. V: xx
723. D: no / a. sí \ (voz baja) *constante cambio* \
724. V: *ya que* | ||
725. D: vamos a acabar rápido |
726. V: *ya que* | ||

727. D: xx
728. V: *ya que* ||
729. D: *que está en constante cambio / ya que / / el pensamiento / el pensamiento evoluciona /*
730. V: *ya que /*
731. D: *el pensamiento evoluciona / el pensamiento evoluciona / imposible que siga igual (risas) ay no me importa (risas)*
732. V: *el pensamiento humano evoluciona / evoluciona / de acuerdo*
733. D : *de acuerdo a los avances / / de acuerdo*
734. V: *al acceso que tenga a la información |*
735. D: *de acuerdo al acceso que tenga / a la / a la de acuerdo al acceso / que ten.ga./ a la información / a la de / al entorno porque allí tenemos que meter todo ya /*
736. V: *de acuerdo al en.tor.no /*
737. D: *al entorno en el que se desenvuelva | (risas) entorno*
738. V: *en. tor.no | (pausa de 6seg.) entorno en que-*
739. D: *en el que se desenvuelva*
740. V: *y se forme y realice-*
741. D: *y realic / y realice su propia formación /*
742. V: *y tenga |*
743. D: *es que escribamos desde acá porque así no podemos / humanos todo está en constante cambio ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga /*
744. V: *a la información*
745. D: *ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga a la información / al entorno en que se desenvuelve y*
746. V: xx
747. D: *y al entorno en que se desenvuelve / y / a la formación y*

748. V : *y a la forma-*
749. D: *no \ y a la formación | no | y a la ..*
750. V: *y al nivel educativo | |*
751. D: *y al nivel educativo si / y al nivel educativo que alcance / si | al nivel educativo /*
752. V: *y a la calidad / a la calidad del nivel educativo (ruido)*
753. D: *que no se vaya a golpear y lo quiebre (se refieren a la mp3 grabadora) (pausa 19seg.) otra hoja más para meterle aquí \ | |*
754. V: *y ahora qué hago mirá \ ||| y nivel / nivel educativo /*
755. D y V: *la calidad*
756. D: *y el nivel | no \ a la calidad | (pausa de 11seg.) en torno (voz baja)*
757. V: *el nivel educativo*
758. D: *a la calidad y al nivel educativo / a la calidad y al nivel educativo / y al nivel educativo que lo*
759. V: *y al nivel educativo*
760. D: *en conclusión podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia de los seres humano | todo está en constante cambio | ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga a la información al entor.no.*
761. V: *al entorno*
762. D: *al entorno en el que se desenvuelva*
763. D y V: *a la calidad y al nivel educativo que logre /*
764. D: *así que | así que | el pensamiento que cada persona tenga a cerca del mundo | variará*
765. V: *xx variará*
766. D: *varía de acuerdo | así que / | así que de acuerdo /*
767. V: *de acuerdo /*
768. D: *así que de acuerdo / a la | así que de acuerdo. a la..*

769. V: xx | *en consecuencia / en consecuencia / de allí que / ah ya \ \ \ en consecuencia /*
770. D: *en consecuencia* | que es que dice /
771. V: no pues es que toca que volver a mirar porque *de acuerdo y de acuerdo* hasta aquí \
772. D: a ver \ empiezo \ *así que en consecuencia /*
773. V: no \ *en consecuencia *
774. D: ah bueno | listo \ *en consecuencia |*
775. V: *en consecuencia / el nivel |*
776. D: el que / *en consecuencia / la visión \ / la visión /*
777. V: *del*
778. D: *que cada persona / la visión que cada persona / \ \ que cada persona |*
779. V: ujú | *que cada persona tenga |*
780. D: *que cada persona tenga / a cerca de determinada.. / a cerca de determina.da.. /*
781. V: no | no\
782. D: bueno \
783. V: *universo /*
784. D: *que tenga a nivel de ciencia /*
785. V: *que tenga de universo y ciencia*
786. D: *varía*
787. V: *variará | qué es que dice /*
788. D: *variará | coma / variar á |*
789. V: *dependerá*
790. D: suena mejor (risas)
791. V: *dependerá \ \ depender á |*
792. D: yo escucho

793. V: *dependerá.. // dependerá..*
794. D: y vas a dejar eso ahí /
795. V: y no vamos a cambiar/
796. D: no pues tenemos que volver a mirar | pero completo | (pausa de 6seg.)
797. V : *dependerá /*
798. D: uy las seis y veinte
799. V: *dependerá /*
800. D: *dependerá | de | de qué fue que dijimos que dependerá |*
801. V: *dependerá de lo que sea que para ellos es verdad*
802. D: no..(risas) eso no | esperate \ *dependerá ..no ahí se me fue la paloma que era lo que | vamos a ver si | el pensamiento humano evoluciona |*
803. V: *en cierta forma dependerá*
804. D: de qué depende /
805. V: de... | de cómo evoluciona |
806. D: *dependerá / de los cambios / de los cambios |*
807. V: *cambios que surjan xx ahí / ||| dependerá | ||*
808. D: *de la evolución*
809. V: *de los avances tecnológicos |*
810. D: xx
811. V: no.. *en conclusión podemos afirmar que como ha ocurrido en el transcurso de la historia de los seres humanos | todo está en constante cambio | ya que el pensamiento humano evoluciona de acuerdo al acceso que tenga a la información | al entorno en el que se desenvuelve | a la calidad y al nivel educativo que logre \ en consecuencia la visión que cada persona tenga de universo y ciencia | dependerá. | dependerá en gran parte. | dependerá en gran parte. //*
812. V: *de su educación \ (pausa 5seg) dice el pensamiento humano evoluciona de acuerdo. |*

813. D: no porque allá arriba está y nosotros íbamos era a decir otra cosa / *la visión que cada persona tenga de universo | siempre dependerá de qué/ de qué depende/*
814. V: no.. olvidémonos de || *dependerá | juepucha | ||| del cambio que surja / || dependerá del pensamiento que logre crear | dependerá del pen | del*
815. D: *del pensamiento que logre crear no \ |||del..*
816. V: xx tengo que BoRRar | uych
817. D: *dependerá del.*|
818. V: *del.. / del conocimiento / es que no se puede (risas)*
819. D: risas (xx)
820. V: se me fue la palabra (risas)
821. D: xx risas
822. V: no | yo lo dije | pero se me olvidó (risas)
823. D: juemadre | *dependerá..*
824. V: ay cómo se me olvidó esa xx|||
825. D: *dependerá de la educaci- dependerá de la educación es que eso está arriba*
826. V: por eso |
827. D: pero otra cosa |
828. V: (voz muy baja) *dependerá del conocimiento / || puede llegar a tener cambios del conocimiento que tenga | || también en este trabajo tuvimos en cuenta como fueron la edad la educación |||*
829. D: xx volver a leer | *el pensamiento humano evoluciona / de acuerdo al acceso que tenga a la información / al entorno en el que se desenvuelva / a la calidad y al nivel educativo que logre \ en consecuencia la visión que cada persona tenga de universo y ciencia / |dependerá.*| ya me estoy acordando | esperate | es que supuestamente el profesor | nos decía que la evolución | no era que todo iba cambiando con el tiempo no / pero que todo iba a cambiar con el tiempo |
830. V: xx es que la evolución –
831. D: es que eso era lo que yo quería meter allí | es que eso es lo que decía ese señor | que todo iba a cambiar con el tiempo | que el pensamiento de la gente

está evolucionando | pero con el tiempo | que todo se estaba modificando | de acuerdo.

832. V: si. || *de los cambios /*
833. D: si \ *dependerá de los cambios | no nos vamos a acordar | dependerá de los cambios que surjan /*
834. V: *de los cambios que surjan / //*
835. D: *de los cambios que surjan..*
836. V: *en algún momento /*
837. D: uju
838. V: *en la historia*
839. D: *en la historia de la humanidad*
840. V: si
841. D: esperate | *dependerá de los cambios que surjan en la historia de la humanidad*
842. V: en la historia o en el futuro /
843. D: *en el futuro de la huu | ah bueno en el futuro | ah obvio | en el futuro / en el futuro de la humanidad porque ya la historia no se puede cambiar |*
844. V: *en el futuro*
845. D: hay una frase como siempre (risas) || que es que hicimos | a ver
846. V: ay vení ya está nuestros nombres ahí |
847. D: ujú
848. V: (.xx)
849. D: *todo en la vida..| como escribimos /xx / una frase aquí de cambio*
850. V: um.. no
851. D y V: (hablan al tiempo)
852. D: esa es una frase célebre
853. (xx)
854. D: así fue como empezamos |

Transcripción de la interacción oral del Grupo No 4 mientras escriben el texto 2

Pareja: Vicky (V) y Dalia (D)

1. D: *el conocimiento se modifica / ||| esperate | esto si está bien no / así existan verdades absolutas el conocimiento puede llegar a transformar a medida que el hombre o la mujer se eduquen apropien conocimientos y por ende estén en la capacidad de confrontar debatir o creer en algo \ escribilo igual*
2. V: uju (pausa 20 segundos mientras escribe)
3. D: *mirá que aquí le ha hecho chulito | será que esto está muy bien entonces / mirá que aquí le ha hecho chulito | chulito | chulito | o sea no le ha hecho chulito ni al | ni a la conclusión | ni a estos dos párrafos | esperate | ||*
4. V: *pues tenemos que preguntarle a él antes de organizar ahí ||*
5. D: *entonces miremos como lo organizamos aquí |*
6. V: ujú
7. D: *mirá que aquí hay otro párrafo*
8. V: xx
9. D: *mirá que en este sí | no en este deberíamos de dejarlo así | pero tum aquí en medio de este meterle esto | porque mirá *de igual manera encontramos que las personas menores de diez años conciben el universo ya de una forma en la que pueden ver más allá del planeta tierra | es decir | otros planetas sistemas solar galaxias en conclusión tienen una visión más amplia de universo \ yo creo que a esto se debe a cómo pueden ver los niños más allá de la tierra (se refiere a la observación uno realizada por el profesor al T1) debido a que tal |**
10. V: umm
11. D: *si / así que aquí tenemos que sustentar porque | porque estamos diciendo esto*
12. V: *lo que vimos ahorita de..| de esto | de involucrar | o sea | esto / que ayude a sustentar específicamente*
13. D: *por eso \ aquí podemos decir *debido a. que.. | la educación que ellos han recibido | es más actualizada | más-**
14. V: *para su información tiene más acceso a los medios de información | de publicación y cosas así eh..||| y de ahí hay otras preguntas /*
15. D: *pues aquí digamos tum | aquí sustentamos lo que estamos hablando y entonces quedaría más larga | y..| y.. otra (lee la segunda observación del profesor) *cómo creen que | aquí entonces lo de las diferencias que encontramos ta | ta | ta | entonces aquí podemos decir | de esta forma | digamos o | nosotros**

como estudiantes del área de xx planteamos que la mejor forma de cambiar esta concepción de universo / o sea la mejor forma /

16. V: *de ir modificando* | eso es como.-
17. D: digamos como de | de volver como más real las situaciones | o sea como si que..| porque nosotros decimos que son muchos problemas de la visión que tiene la gente es debido a la escuela o sea que no están bien formados |
18. V: *muchos / muchos de los problemas podrían ir cambiando y ..*
19. D: escribamos
20. V: si los docentes igual | si se actualizan
21. D: cogerlos como que al trabajar en eso | o sea que | no entre esa formación de antes | es que mucho antes | entraban los profesores por rosca | es decir | porque no había más | entonces que para este caso | para comenzar a cambiar la visión que las personas tienen de ciencia | los colegios tienen que empezar a coger personas preparadas | como para | para ejercer su cargo y no | que no acepten personas | digámoslo | por salario | entre comillas | que entre gente bien preparada y al igual | todas las personas que estén adentro que se les hablar constantemente a ver que tanto | a ver que tanto se les está | porque muchos profesores no | yo fui bueno como hasta que entré| si me entendés / pero cuando ya estoy ejerciendo mi labor | entonces como ya tiene un grado entonces u...
22. V: xx
23. D: uju | entonces eso | digamos que *la educación deberían de irse/ o los rectores* | o algo | no sé | igual en general | nacional | deberían como de ir evaluando a los profesores a ver qué están actualizando | como para que actúen | entonces allí ya | a la muela | pues porque los que no sirven eh.. (risas)
24. V : como dice el refrán | el que no sirve se va eh (risas)
- (Pausa 18 segundos).
25. D: ay | escribí la conclusión porque luego nosotros nos olvidamos| o sea que | supuestamente para nosotros | *no depende de ../ no dependería ni de la. / edad ni el sexo. / ni la ocupación / no ocupación no \ y ocupación donde está / | ni edad* | digamos *la concepción que una persona tenga de universo / las concepciones que una persona pueda tener de universo / que dependen / dependen del grado de conocimiento que pueden tener / y como le llegue la información / o sea la forma como le llegue la información / como le llegue la información \ \ \ \ y el acceso que estas personas tengan / digamos / a la información no /*
26. V: de xx

27. D: digamos también | como *del interés a la información* | porque hay personas como que no les interesa | o sea la disposición que cada persona tenga para informarse o para algo ||| xx eh (risas)
28. V: no. XX y ahora /
29. D: ay no | entonces que hacemos /
30. V: no es que para mí las observaciones xx
31. D: no | pero mira que entonces acá son chulito | chulito | pero mirá que porque son así y preciso las que más llevábamos bien y yo no sé si esta es que está mal \ ||| qué hacemos / ||| (bromea) teniendo en cuenta e.. (risa)
32. D y V: profe
33. D: *así existan verdades absolutas* coma |
34. V: *así existan* /
35. D: *así existan / verdades absolutas el conocimiento puede llegar a transformarse a medida* | no es que mirá eso depende como del ritmo que uno lea oíste / porque a veces uno se desubica \ | *el conocimiento puede llegar a transformarse a medida que el hombre o la mujer se eduquen* \ xx *el conocimiento puede llegar a transformarse* –
36. V: *coma* |
37. D: *coma* \ el conocimiento puede llegar a transformarse ||| como para que tenga como ritmo ahí mira que
38. V: *a medida que*
39. D: al ritmo
40. V: estamos como ventarrón y *así digan verdades absolutas* |
41. D: *el conocimiento puede llegar a transformarse a medida que el hombre o la mujer se eduquen*
42. Profesor: en esta hora es mejor que discutan que van a escribir y que | rescriban el texto |con más calma en sus casas|
43. V: hola | de una vez corrijamos y entregamos | *el hombre o la mujer se educan* /
44. D: ujú | coma apropien conocimiento y por ende estén en la capacidad de confrontar | (pausa de 10seg.) de confrontar | debatir o creer en algo \ coma |
45. V: (en voz muy baja y mientras escribe) de debatir o creer en algo.

46. D: coma | debatir o creer en algo (pausa de 5seg.) ahora si abajo | eso si no porque ahí no hay nada que co- mirá que para mí ahí tiene concordancia-
47. V: *con base*
48. D: (lee) *con base en el*
49. V: al
50. D: a si | si | él mismo nos corrigió
51. D y V: (leen) *con base al estudio realizado en la unidad temática historia de las ciencias / dirigida por el profesor H*
52. D: *que consistió en entrevistar a cuatro personas dos de ellas mayor de cuarenta años y las otras dos / y las otras dos aquí nos comimos mira | y las otras dos*
53. D y V: (leen) *menores de diez años*
54. D: (lee) *quienes hicieron un dibujo que representaban la idea que tenían de universo además de un breve escrito en el que explicaban que entendían por ciencia | esto es importante*
55. V: y eso está bien | si eso está bien | (escribe) *con base |*
56. D: *con base al estudio realizado en la unidad temática*
57. V: si lo dejamos para el jueves es otra preocupación más y –
58. D: (dicta a V) *al estudio realizado en la unidad temática / temática y en mayúscula historia de las ciencias /// coma dirigida por el profesor H.*
59. V: *dirigida por el profesor*
60. D: U | punto y coma | | *que consistió |||*
61. V: *consistió. |*
62. D: *que consistió // en entrevistar a cuatro personas (pausa de 5seg.) a cuatro personas | coma | dos de ellas || mayores | mirá | dos de ellas mayores | de cuarenta años | (risas) si era dos de ellas mayores |*
63. V: ujú
64. D: ay que errores de ortografía (risas)
65. V: es que escribimos *cuatro y dos de ellas*

66. D: ajá | *dos de ellas mayores / de cuarenta años* | (risas) y *las otras menores* | uy no |
67. V: y *las otras cuarenta menos* (hace broma)
68. D: y *las otras dos* | y aquí si le corregimos | y *las otras dos menores* | bueno // y *las otras dos menores de diez años* |
69. V: *menores de diez años* |||
70. D: ujú | *menores de diez años* | xx a ya | *menores de diez años* coma | *quienes hicieron un dibujo* // *un dibujo que representaban la idea* / no esperate | *quienes hicieron un dibujo* |
71. V: *representando* /
72. D: si *representando* suena mejor
73. V: *quienes hicieron un dibujo* /
74. D: *representando* || tenemos que contar las palabras (risas)
75. V: *representando* |
76. D: *la idea que tenían de universo* / *la idea que `poseían* / no-
77. V: noo\
78. D: si suena bonito /
79. V: noo (risas) *la idea que tenían de universo* (risas) |
80. D: *que tenían de / universo* \ || coma | ay no | *además de un breve / además de un breve* | no será /
81. V: *además de* |
82. D: *además de / además de un breve o además de breve / además de breve* / no suena mejor / esperate | *quienes hicieron un dibujo que representaban la idea que tenían de universo / no además / no* | esperate |
83. V: *quienes hicieron un dibujo representando la idea que tenían de universo / de universo / además de un breve escrito*
84. D: *además / además un breve / además un breve escri* |
85. V: *breve/ además un breve escrito* |
86. D: (canta) los niños

87. V: *además de un breve escrito en el que explicaron / en el que explicaron \ en ell que explicaron*
88. D: *en el que explicaron *
89. V: *ujú | que entendieron / qué entendían / qué entendían por universo |*
90. D: *a no | esperate | qué entendían por ciencia |*
91. V: *qué entendían por ciencia |*
92. D: *si | qué entendían por ciencia | cómo lo entendían | para realizar este trabajo / tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes/*
93. V: *ahí si xx para realizar laboriosamente | (risas)*
94. D: *para realizar exitosamente este trabajo eh*
95. V: *uh si (en voz muy baja) para presentar |*
96. D: *exitosa ssii exitosamente porque igual era un éxito ehh (risas)*
97. V: *xx (risas) ||| no es para reírse ya / xx (risas) | para realizarr |*
98. D: *sii*
99. V: *acertadamente*
100. D: *no \ a mí me suena bonito exitosamente porque suena como que uuf quedó bien hecho | o sea para alabarnos nosotras mismas eh / quien nos alaba eh (risas)*
101. V: *y acertado /*
102. D: *acertadamente / nooo | a mí me suena exitosamente (risas) | tuvimos en cuenta qué / ciertos aspectos /*
103. V: *este trabajo /*
104. D: *ujú ||| tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes como lo fueron |||*
105. V: *ciertos ass-*
106. D: *como lo fueron / / /*
107. V: *como lo fueron /*
108. D: *que fueron dos puntos || coma |*

109. V: coma
110. D: uju | coma | *la ocupación / nivel educativo* | | uju | punto | a ver qué mas \ ya \ (lee el tercer párrafo) *del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados y las experiencias adquiridas / por e-*
111. V: coma
120. D: *adqui / adquiridas por el ser noo* |
121. D y V: *y las experiencia adquiridas por el ser humano*
122. D: *a lo / a lo largo de las diferenntes etapas de su vida / porque a pesar*
123. V: xx (no se escucha porque D no le da el turno)
124. D: *del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que son bases fundamentales del conocimiento los estudios realizados y las experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida \ ahí está completa no /*
125. V: hagámosle a esto
126. D: *del estudio mencionado (pausa de 7seg.) pudimos comprobar (pausa de 5seg.)*
127. V: anteriormente |
128. D: *anteriormente pudimos comprobar / (pausa 5)*
129. V: aquí falta una palabra (pausa de 7seg.) si /
130. D: *anteriormente pudimos comprobar |*
131. V: ujú | anteriormente
132. D: *pudimos comprobar / que son bases fundamentales del conocimiento | (pausa de 6seg.) yo creo que deberíamos voltear luego las experiencias adquiridas y los estudios realizados por el ser humano |*
133. V: si
134. D: *las experiencias adquiridas | | del conocimiento dos puntos \ pues no será así /*
135. V: pues si \

136. D: entonces |
137. V y D: *las experiencias adquiridas*
138. D: *y los estudios / estudios realizados / | por el ser humano / por el ser / por el ser humano a lo largo de las ex / experiencias adquiridas / por el ser humano*
139. V: a ver | *experiencias adquiridass / los estudios realizados por el ser humano*
140. D: *por el ser humano a lo largo de las diferentes / esperate / por el ser humano* ||
141. V: *a través de las noo es que / a lo largo / a lo largo de*
142. D: *de las diferentes etapas de su vida / el ser humano a lo largo de / de de su vida*
143. V: *de su vida y las diferentes etapas*
144. D: *a lo largo de su vida* | si porque eso de diferentes etapas queda como muy | se sobreentiende que al decir vida | quiere decir que la vida tiene muchas etapas o sea | no tiene necesidad de decir más | porque no hay necesidad de contar palabras |
145. V: ah vamos a contar palabras todavía /
146. D: no | digo acá necesitábamos que eso se viera larguísimo supuestamente | (en voz muy baja) era como una presión ahí
147. V: *por el ser humano* |
148. D: *a lo largo de su vida* (pausa de 4seg.)
149. V: *adquiridas por los estudios realizados / realizados a lo largo de su vida* |
150. D: *de toda su vida/ de toda su vida/ mirá que aquí dice –*
151. V: esperate que faltó algo | *experiencias adquiridas y/ los estudios realizados por el ser humano* / como estamos sacando del otro (se refiere al T1)
152. D: ah | (pausa de 5seg.) mirá que dice porque *a pesar de la edad una persona de cincuenta y / a lo largo de su vida porque* | ese porque quedó tum ahí metido como dentro de |
153. V: *porque el ser huma* |

154. D: *porque a pesar de la edad una persona* (pausa de 10seg, ruido externo del curso) por el ser humano || hay que trabajar hasta las cinco y media no /
155. V: *por el ser humano* | es que ni escribe | *porr ell serrr a humann-*
156. D: no por el ser humano no es
157. V: *por el ser humano a lo largo de su vida* esperate | a lo largo de su vida | *porque a pesar de la edad* /
158. D: noo\ *adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida*
159. V: esperate (lee rápido) *a lo largo de su vida* / *porque* / y no está bien /
160. D: *a lo largo de su vida porque a pesar de su edad* no porque mirá que aquí hay un concepto y acá hay otro y entonces quito porque
161. V: por qué ||
162. D: o sea nosotros aquí estamos sustentando una cosa muy diferente de lo que decía acá arriba | mirá | vé | aquí dice digamos ta ta ta | anteriormente | *los estudios realizados y las experiencias realizadas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida* porque a pesar de la edad| o sea
163. V: ahí pasamos de una explicación a otra
164. D: aja | otra cosa entonces aquí termina con otra idea\ si me entendés / *los estudios realizados y experiencias adquiridas por el ser humano a lo largo de las diferentes etapas de su vida* / *de esta forma encontramos que a pesar de*
165. V: *etapas de la vida a lo largo de su vida*
166. D: ajá *de esta forma*
167. V: *de esta forma a lo largo de su vida* |
168. D: por ahí si | *de esta forma encontramos que a pesar que una persona* | o sea *de esta forma* |
169. V: si /
170. D: de esta manera encontramos que una persona a pesar de la edad noo
171. V: no
1. D: *a lo largo*
183. V: xx

184. D: *a lo largo de su vida*
185. V: *de esa for – de esta manera*
186. D: *si de esta manera | podemos afirmar que una persona de cincuenta y y*
187. V: *dos años –*
188. D: *no\ ya | afirmar | porque lo que sigue no le coincide | de esta manera decimos que | unn|*
189. V: *que a pesar de-*
190. D: *que a pesar de la edad |*
191. V y D: *una persona de cincuenta*
192. V: *y dos años*
193. D: *aja | de esta manera | de esta manera | de esta manera decimos que a pesar de la edad ay no | que a pesar de | que a pesar | | que a pesar de la | edad | (pausa de 5seg.) una persona de cincuenta y dos años | una persona de cincuenta y dos años | coma | | todavía concibe el universo | todavía concibe el universo como | como todo lo que existe en la natura | como todo | todo lo que existe en la naturaleza | todavía concibe el universo como | como todo lo que existe en la naturaleza | (pausa de 5seg.) como todo lo que existe en la naturaleza | todo lo que existe en la naturaleza entonces yo creo que entre paréntesis | todo lo que puede tocar |*
194. V: *eso no lo ponemos (le señala un fragmento del T1)*
195. D: *(lee el fragmento) todas las | no \ es decir como todo lo que puede tocar | algo así || es decir todo lo que puede tocar |*
196. V: *es decir coma | todo | loo | quee-*
197. D: *puede tocar |||*

198. V: *puede tocar*
199. D: eso así entre comillas no / *es decir* | no si | no | *todo lo que puede tocar*
200. V: *todo lo que puede tocar*
201. Dy V: (hablan la tiempo) xx
202. D: *ver las estrellas y las estrellas si ya xx*
203. V: no si | por eso | entonces la naturaleza | todo lo que puede tocar | eso es un xx
204. D: si | porque aquí mirá después dice | *dentro de ella* | *nada por fuera del planeta tierra* | por eso te decía como un inciso | como entre comillas | como
205. V: no \ puede ir entre paréntesis-
206. D: entre comillas no \ o si / no entre paréntesis
207. V: si (lee) *la naturaleza* | entonces no podría ir-
208. D: entonces –
209. V. xx-
210. D: por eso xx (hablan al tiempo,) *todo lo que pueden tocar*
211. V: xx ir y yo seguí escribiendo (risas) chistoso
212. D: no (risas) pues si
213. V: xx (hablan al tiempo)

214. D: es decir | todo lo que puede tocar |||
215. V: xx-
216. D: no | puede decir todo lo que puede tocar / *lo puede tocar* / *todo lo que está dentro de ella y nada por fuera del planeta tierra* había podido decir || *todo lo que puede tocar / todo lo que está dentro de ella / y nada por fuera del planeta tierra* ||a ver es que –
217. V: *nada por fuera del planeta tierra y nada por fuera de ella* | no podemos decir esto y al final decir xx
218. D: si | dentro | si como fue que lo dijimos / *es decir todo lo que puede*
219. V. es decir | xx *es decir* | (pausa de 20seg.)
220. D: bueno | *todo lo que puede tocar* || *como todo lo que* qué / |
221. V: *es decir / es decir todo lo que-*
222. D: ah es decir |
223. V: *es decir / es decir* |
224. D: *es decir dentro de ella* qué / *y nada por fuera* / *es decir*
225. V: *es decir dentro/ dentro de la tierra y*
226. D: es que supuestamente esto no lo íbamos a quitar | *es decir-*
227. V: no si-
228. D: *todo lo que se puede tocar* | coma || *lo que está dentro y nada por fuera de ella* | algo así | ah yo no sé me enrrredé toda-

229. V: ah estamos hablando de la naturaleza
230. D: o ahí qué / qué es lo que ibas a colocar ahí
231. V: nada nada | *concibe el planeta tierra*
232. D: ah | *concibe el planeta tierra*
233. V: *tierra* | adelante si me entendés /
234. D: ah | no | no yo estaba hablando de la naturaleza | es *concibe el universo como todo lo que existe en la naturaleza / como todo lo que existe en la naturaleza dentro de ella / no esperate | no esperate | ah sí es decir | yo pensé que iba a decir | como acá dice | todo lo que exista en la naturaleza dentro de ella y nada por fuera del planeta tierra* | o sea | queda como raro
235. V: no | no porque es que estamos hablando de la naturaleza
236. D: ujú
237. V: porque todos aquí tiene diversas opiniones-
238. D: por eso | pero es que mirá que hemos planteado-
239. V: la tierra como la veía la niña | la tierra-
240. D: 136 at | *dentro de ella y nada por fuera (Lee) del planeta tierra*- ujú por eso | no pues como te digo es la segunda la que la tenemos mala | es decir | que todo lo que podamos tocar | podamos tocar –
241. V: por lo regular el es decir tiene que estar conectado con lo que sigue
242. D: pero que era lo que te iba a decir / pero no no no porque mirá que está mal ahí \ porque mirá que el *es decir* | el *es decir* que-
243. V: el *es decir* tiene que estar delante

244. D: obvio \ delante porque está | está
245. V: prestame el corrector | que te estoy diciendo (risas)
246. D uuu | mirá | perdoná | naturaleza | esta | esta es la aclaración de naturaleza |
247. V: el es decir entonces queda como aparte /
248. D: exacto
249. V: xx risas | si no que queda este espacio oíste/ ||
250. D: *pues todo lo que puede tocar* | aquí ahora si | es decir | ahora si queda como más especializado (voz muy baja) es decir
251. V: un borrador |
252. D: *es decir* | qué pasa | dejen trabajar no entiendo
253. V: *es decir* /
254. D: *todo lo que está dentro de ella* /
255. V: *es decir* /
256. D: *todo lo que está dentro de ella y nada por fuera no* (risas)
257. V. *es decir todo lo que está dentro del planeta tierra nada por fuera de ella* \
258. D: ya es decir |
259. V: *es decir todo lo que está-*

260. D: (risas) otra vez allí / (risas)
261. V: (risas) estábamos revisando estos escritos pues xx (risas)
262. D: es decir | es decir | qué sigue /(risas) como tengo es decir o sea (risas) cómo se diría | | no alegue tanto
263. V: es decir |
264. D: seguí diciendo (risas) no mentira | es decir todo dentro de él (risas)
265. V: noo |
266. D y V: todo lo que está dentro del planeta tierra nada por fuera de ella \
267. D. de él | de él | porque estamos hablando del planeta | el | (risas) no estamos hablando en francés (risas)
268. V: era la planeté | xx es decir toda la ||
269. D: todo lo que está dentro || dentro | del planeta | planeta tierra | o sea | y nada por fuera | y nada por fuera de él | punto | ah no | punto y coma | creo | debido a que no tuvo una formación educativa completa | a que no tuvo una formación educativa completa | || (pausa 7) y la poca que tuvo | la poca que tuvo | yo creo | fue precaria | eso no lo planteamos | o si /
270. V: no
271. D: no | *el planeta tierra* / / *planeta tierra* | *o sea* | *y nada por fuera* / *y nada por fuera de él* /
272. V: ah sabés que podemos hacer ahí / que ella ve las cosas como Aristóteles o como los griegos | si me entendés / ||| porque si lo tenemos xx pero no hicimos la comparación allá arriba (pausa de 7seg.)
273. D: ajá | no | yo creo que | mira que acá si lo hemos escrito precario | porque no tuvo una formación educativa completa y la que tuvo fue precaria | y la poca que tuvo | (risas) si le damos y la poco que tuvo fue desafortunadamente |
274. V: qué | infortunadamente no se dice/ infortunada /

275. D: ahí si estoy infortunada | me va a tocar que | *fue infortunadamente precaria no es / infortunadamente precaria punto *
276. V: condiciones precarias
277. D: qué /
278. V: *infortunadamente*
279. D: *precaria / ya |*
280. V: *y la poca comunicación fue infortunadamente precaria*
281. D: *punto y coma / contrario a esto / / contrario a esto / coma / vemos que a una persona de cuarenta y ocho años |||*
282. V: ay | no mencionamos a Aristóteles
283. D: ay no mirá porque yo pasé acá no será /
284. V: ah bueno
285. D: ah | pero eso es de ciencia no /
286. V: umm
287. D: ah pero igual | él no nos dijo nada | o sea | las observaciones no | *contrario a esto vemos que / una persona de cuarenta y ocho años tiene una concepción / tiene una concepción más compleja / tiene una concepción más compleja || y también más actualizada /*
288. V: *tiene.. un..a concepción*
289. D: *una concepción más compleja / / y más actualizada ||| y más actualizada de universo / coma muy cercana a la visión que tenía Einstein |*
290. V: *más*
291. D: *coma / de universo / ah no / muy cercana / muy cercana coma / muy cercana a la visión que tenía Einstein*
292. V: a la visión que tenía Einstein
293. D: entonces | *debido* | mirá que aquí no le hemos conect-puesto si ves / *de igual manera encontramos que las personas* | si ves / ahí tum nos saltamos esto | ahí | ahí sí sería porque | porque para que no nos quede otra vez debido | porque | porque | porque esa perso- no porque
294. V: porque | no estaba a delante /

295. D: no adelante no | yo creo que deberíamos de ponerlo acá y quitarlo de aquí
296. V: eso es lo que dice aquí
297. D: o aquí escribamos como un breve abrebocas eh | (risas)
298. V: *porque tuvo su formación más completa*
299. D: *porque.. su formación académica fue mucho más completa |*
300. V: entonces ahí |
301. D: luego le pasamos a explicar por qué | *porque. Su formación académica fue mucho más completa. | y de calidad \ / / / punto y coma porque xx | de igual manera encontramos que | de igual manera encontramos que en las personas menores de diez años / / / /*
302. V: *encontramos |*
303. D: *encontramos que | en las personas menores de diez años / / / que en | mirá ese que en quitáselo | que en las personas porque dice que conciben el universo*
304. V: *porque las personas menores de diez años | conciben el universo | ya de una forma |*
305. D: no | esperate | *conciben el universo*
306. V: *conciben el universo de una forma en la que –*
307. D: no | esperate \ de forma | no ahí está mal | esperate |
308. V: *en el universo | conciben el universo*
309. D: ahí como *de forma tal que pueden ver más allá del planeta tierra* o algo así | no /
310. V: aquí tenemos que corregir universo /
311. D: no porque eso ya lo hicimos | debido a ..
312. V: *como pueden ver | los niños más allá-*
313. D: por eso | porque aquí vamos a escribir así | *es decir | otros pueden ver más allá del planeta tierra otros planetas galaxias en conclusión tienen una visión más amplia del universo / / porque su nivel |*

314. V: no porque es que eso lo vamos a pasar a explicar después de esto porque es un encabezado ||| umm.
315. D: qué vamos a decir / si no que ya | ya que de una forma | no sé | ya que
316. V: *ya que* (lee en voz baja) (...) *personas menores de diez años conciben el universo / (risas) conciben el universo de una forma en la que pueden ver más allá del planeta tierra*
317. D: *de una forma* no \ a mí me parece que suena raro | *conciben el universo de una forma en la que pueden ver* | | no tiene sentido como lógico | no | *encontramos*
318. V: *de diez años encontramos* |
319. D: *ya que-*
320. V: *de tal manera que pueden ver* –
321. D: *de tal manera* si | *porque forma* /
322. V: es que está xx
323. D: ujum | si yo lo
324. V (hablan al mismo tiempo) *si la forma de ver / la manera de ver xx*
325. D: esperate | *de diez años* | *de tal manera que pueden ver* | | | *de tal manera en la que pueden ver / no* | *de tal manera que pueden ver* | no que pueden ver / *más allá del planeta tierra* | | | *más allá del planeta tierra* | *coma o por fuera de ella* | por ejemplo no será / | *del planeta tierra o por fuera de ella es decir* | claro ahí nos faltó sustentar esto y eso que no se pilló la otra |
326. V: cuál era la otra / *es decir otros planetas* |
327. D y V: *otros planetas*
328. D: *galaxias / sistema solar* |
329. V: *otros planetas.. / otros planetas.. / sistemas solares.. /*
330. D: *galaxias / sistema solar / solares* | no porque nosotros no dijimos | sistema solar |
331. V: *galaxias /sistemas*
332. D: *sistema* |
333. V: es que estamos hablando de planetas | de sistemas solares.. |

334. D: *es decir otro / otros planetas..* | no entonces quitale sistemas | porque ahí si nos bajamos y luego que tengamos que exponer y nosotras allá así | cuando sistemas solares significa que hayan dibujado más | y ninguno lo dibujó |

335. V: umm | porque somos diferentes grupos y los otros también tienen dibujos de sistemas solares

336. D: por eso | sistemas solares | es que cuando vos decís sistemas solares | o sea suena como si en un dibujo hubieran dibujado varios sistemas solares | si me entendés / o sea que ellos pueden ver varios sistemas solares | | |

337. V: (en voz baja) *sistema solar..* | esperate cómo así / es decir otros planetas | galaxias |

338. D: por eso |

339. V: es que yo xx | si me entendés / porque mirá xx (voz muy baja) ||| no \ dejale galaxias | porque igual tocaría que pasar a escribir en singular porque

(Pausa de 14seg.)

340. V: son las cinco y treinta

341. D: a vamos y eso lo hacemos allá

ANEXO No. 6.

6. Textos No 1 y No 2 de los estudiantes.

Grupo No 1, Texto No 1

Estudiantes: *Hugo y Dimas*

“Ensayo de Historia de las Ciencias”

1. Todos los seres humanos tenemos la capacidad de observar
2. y analizar; Finalmente de lo que observamos, podemos con
3. cluir, de cierta forma, el por qué de muchos de los sucesos que
4. ocurren a nuestro alrededor.

5. **Es así** como los primeros filósofos, argumentaron sus hipó
6. tesis **de los diferentes** procesos que ocurrían en la naturaleza y con
7. el paso del **procesos** que ocurren con el hombre y
8. **con la** sociedad; **A lo largo** de la historia ha sido **la ob**
9. **seriación como** un pilar fundamental de la investigación y for
10. mulación de ideas, **a raíz de la ciencia de experimentación.**

11. Haciendo alusión precisamente a la observación que hicie
12. ron los primeros filósofos y lo que concluyeron, uno podría pre
13. **guntarse** ¿cómo observaban? ¿Qué era lo que observaban?
14. **¿Por qué concluían** de la forma en que lo hacían? Pudiéramos
15. afirmar que en el caso de estos filósofos, no podían consi
16. derar como parte de su universo, algo más de lo que simple
17. mente sus ojos podían ver, y en sí los que sus sentidos les
18. transmitían y lo único que podían observar era justamente
19. como crecían las plantas, qué sucedía antes y después de llover
20. **y en conclusión todos los procesos presentes en su entorno natu**
21. **ral y** todo lo que observaban, con un poquito de imagina
22. ción, definió “su forma de pensar, de analizar, y de plantear sus ideas”.

23. Hoy pudiéramos hacer el mismo cuestionamiento respec
24. to a cómo observa la gente y cómo esas observaciones los
25. llevan a convencerse y creer lo que es y no es universo y
26. ciencia. Es muy común que las personas consideren que
27. el universo es y está conformado por el sol, como centro
28. del mismo, y los demás planetas girando alrededor del **sol,**
29. aún sin haberlo visto y haberlo palpado de antemano.
30. **Incluso muchos consideran que el universo no está conformado**
31. **solo para nuestro sistema solar, sino que aparte de éste, existen**
32. **otros cuerpos celestes en el espacio exterior y aun así, sigue**
33. **sigue siendo para ellos, nuestro sistema solar el centro del universo.**

34. ¿a qué se debe esta idea tan común de universo? ¿por qué la
35. gente piensa y concluye de esa forma? Probablemente debido
36. a que es esa idea la que los medio de comunicación **las han**
37. **trasmitido** durante muchos años, también porque en las es
38. **cuelas, colegios y centros de formación académica, es la idea y**

39. el concepto más común que se suele tener acerca del universo, y **que**
 40. se transmite sin ningún tipo de contrajuicio.
 41. Además, no es muy difícil comprobar que de cierta forma, es
 42. esa la mejor opción de respuesta a incógnitas o preguntas
 43. tales como, ¿Qué es el universo? Pues la gente a diario observa
 44. cómo el sol cambia de posición respecto a la tierra, **cuando**
 45. amanece, **cuando** anochece; y en la misma oscuridad de
 46. la noche pueden ver como las estrellas es como si se movie
 47. ran en la cúpula celeste ,y la luna como cambia con el pa
 48. sar de las semanas;
 49. Todo esto influido por la idea común que se tiene de univer
 50. so (universo heliocéntrico), no da lugar en la mente de
 51. las personas a pensar y creer en otra forma de universo aun

(Cambio de página)

52. sin que puedan verlo o palparlo directamente en el espacio
 53. exterior.
54. Ahora bien, existe un contraste entre los conceptos de univer
 55. so antiguos y actuales, con los conceptos de ciencia, que
 56. se han tenido desde antes hasta ahora.
 57. Pues se puede observar como para los filósofos de la an
 58. tiquedad que de hecho no poseían un alto grado de ex
 59. perimentación y de artefactos científicos y tecnológicos, el con
 60. cepto de ciencia era simplemente **la organización y la sistematización**
 61. de los conocimientos extraídos, de largos periodos de observación;
 62. concepto de ciencia que de hecho, no se ha modificado mucho a lo lar
 63. go de los años, pues actualmente las personas, creen que cien
 64. cia es y la constituyen todo tipo de conocimientos ex
 65. traídos de la observación y la experimentación, y
 66. por lo tanto, **se llega a considerar a las ciencias naturales,**
 67. sociales, las matemáticas, la informática, y **muchas otras**
 68. **ciencias del conocimiento**, que aunque no hacen invención
 69. de artículos y aparatos sofisticados, **pero** si contribuyen al
 70. mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, como
 71. conocimientos científicos, y en últimas **como** “ciencia”.
72. Como podemos ver, el concepto de ciencia que ha perdurado
 73. a través de los tiempos hasta la actualidad, es muy pa
 74. recido; y podríamos cuestionarnos del porque de
 75. tal fenómeno. **Muy posiblemente pudiéramos considerar**
 76. **que** las personas tienen tal idea de ciencia, debido a que
 77. para muchos no es lo mismo trabajar un conocimiento ma
 78. temático, a un conocimiento de español y literatura;
 79. el hecho de que estos conocimientos requieran cada uno
 80. de sus propios métodos y formas de aplicación, le da un
 81. alto grado de complicación a la hora aprenderlos, **aplicar**
 82. **los** y aun mas de organizarlos; lo que para muchas per
 83. sonas es **suficiente** requisito suficiente **requisito y condición** para considerar

84. como ciencia. **Pues se tiende a pensar que** aquellas á
 85. reas del conocimiento que trabajan a profundidad complicados
 86. conceptos, son ciencia, mientras que aquellos cono –
 87. cimientos fáciles de aprender y de aplicar, como los “em-
 88. píricos por ejemplo, no poseen ciencia alguna. **De ahí**
 89. **la respuestas común de muchas personas** “ ¡ha... pero
 90. eso no tiene ciencia... eso está muy fácil!”

91. A raíz de todo lo dicho aquí y observado y analiza
 92. do en las entrevistas, dibujos y escritos, podemos con-
 93. cluir, como la observación, el análisis, la imaginación,
 94. juegan un papel primordial e importante, en todo aque
 95. llo que la gente cree y piensa a diario. De
 96. ahí la importancia de ser extremadamente minuciosos y
 97. analíticos en nuestras apreciaciones; y no dejarnos
 98. vender ideas, que muchas veces suelen ser el medio, de
 99. manipulación de opiniones, van y analizan por encima, muy
 100. por encima de nuestra supuesta realidad y que persiguen
 101. sus propios deseos económicos, políticos y sociales.

Observaciones del profesor al texto No 1

1. si bien hay problemas y los argumenta, no hace referencia explícita ni al material recolectado (dibujos y escritos) y no relaciona este material con las ideas de universo y ciencia trabajadas en el curso.

Calificación: 4.0

Grupo No 1, Texto No 2
Estudiantes: Hugo y Dimas

“La observación pilar de nuestros conceptos”

1. Todos los seres humanos tenemos la capacidad de observar y
2. analizar, finalmente de lo que observamos podemos concluir, de
3. cierta forma, el por qué de muchos de los sucesos que ocurren a
4. nuestro alrededor. Fue la observación precisamente, un factor muy
5. importante en el presente ejercicio, pues en el observar continuo del
6. como observan los demás, es que hemos podido determinar
7. posibles causas del porqué observan y piensan de una forma u
8. otra, acerca del universo y de ciencia, algunas personas de nuestro
9. entorno.

10. Fue mediante la observación, precisamente como los primeros once
11. filósofos, argumentaron sus hipótesis acerca del porqué de algunos
12. sucesos y procesos que ocurrían en la naturaleza y con el paso del
13. tiempo de los diferentes cambios que ocurren con el hombre y su
14. lugar en la sociedad; lo anterior, deja a la vista, cómo la observación
15. a través de la historia ha sido un pilar fundamental de la
16. investigación y formulación de hipótesis.

17. Haciendo alusión precisamente a la observación que hicieron
18. los primeros filósofos y lo que concluyeron, podríamos empezar por
19. preguntarnos ¿cómo observaban? ¿Qué era lo que observaban?
20. ¿Qué era lo que los llevaba a concluir de una forma u otra? para
21. después hacer entonces una relación entre el cómo y el porqué de
22. sus observaciones y de las de las personas de nuestros días; con
23. respecto a las diferentes formas de ver el universo y la ciencia.

24. Pudiéramos afirmar entonces, que en el caso de estos filósofos,
25. no podían considerar como parte de su universo algo más de lo que
26. simplemente sus ojos podían ver, y en sí los que sus sentidos les
27. transmitían y lo único que podían observar era justamente todo lo
28. que ocurría en la naturaleza que los rodeaba, y que por cierto,
29. durante mucho tiempo, había sido fuente de mitos e historias
30. místicas, como única respuesta a dichos sucesos de la naturaleza.
31. Sucesos tales como lo ocurrido antes y después de llover, o el
32. proceso que sigue en una planta al crecer. Fue así entonces, como
33. todo lo que observaban, con un poquito de imaginación, definió su
34. forma de pensar, de analizar, y de plantear sus ideas.

35. Hoy pudiéramos hacer el mismo cuestionamiento respecto a
36. cómo observa la gente y cómo esas observaciones lo llevan a

37. convencerse y creer lo que es y no es universo y ciencia. Es muy
38. común que las personas consideren que el universo es y está
39. conformado por el sol como centro del mismo, y los demás
40. planetas girando alrededor de él, aún sin haberlo visto y haberlo
41. palpado de antemano. Fue eso precisamente lo que percibimos en
42. cada una de las representaciones gráficas de universo dadas por
43. algunas personas de nuestro entorno, lo que nos lleva a hacernos el
44. mismo cuestionamiento antes planteado como es ¿a qué se debe
45. esta idea tan común de universo? ¿por qué la gente piensa y
46. concluye de esa forma?
47. Probablemente debido a que es esa idea la que los medio de
48. comunicación han divulgado y transmitido durante muchos años,
49. también porque en las escuelas, colegios y centros de formación
50. académica, es la idea y el concepto más común que se suele tener
51. acerca del universo, y se trasmite sin ningún tipo de contrajuicio
52. Además, no es muy difícil comprobar que de cierta forma, es esa la
53. mejor opción de respuesta a incógnitas o preguntas tales como,
54. ¿Qué es el universo? Pues la gente a diario observa cómo el sol
55. cambia de posición respecto a la tierra, al amanecer , al anochecer;
56. y aún en la misma oscuridad de la noche pueden ver como las
57. estrellas es como si se movieran en la cúpula celeste ,y la luna
58. como cambia con el pasar de las semanas;
59. Todo esto influido por la idea común que se tiene de universo
60. (universo heliocéntrico), no da lugar en la mente de las personas a
61. pensar y creer en otra forma de universo aun sin que puedan verlo
62. o palparlo directamente en el espacio exterior.
63. Ahora bien, existe un contraste entre los conceptos de universo
64. antiguos y actuales, con los conceptos de ciencia, que se han
65. tenido desde antes hasta ahora.
66. Pues se puede observar como para los filósofos de la antigüedad
67. que de hecho no poseían un alto grado de experimentación y de
68. artefactos científicos y tecnológicos, el concepto de ciencia era
69. simplemente la sistematización y la organización de los
70. conocimientos extraídos de largos periodos de observación;
71. concepto de ciencia que de hecho, no se ha modificado mucho a lo
72. largo de los años, pues actualmente las personas, creen que
73. ciencia es y la constipen todo tipo de conocimientos extraídos de
74. la observación y la experimentación, o al menos eso fue lo que se
75. dejó entrever en los escritos de ciencia aportados por algunas
76. personas de nuestro entorno; era muy común encontrar en casi
77. todos los escrito acerca de qué es ciencia , la idea de que esta es
78. todo lo que se pueda aprender y en conclusión todas las áreas del
79. conocimiento, y por lo tanto, a raíz de esto, las personas empiezan,
80. a considerar como ciencia la sociales, las matemáticas, la
81. informática, la geografía, la historia, la gramática y el español, que
82. aunque no hacen invención de artículos y aparatos sofisticados, si

83. contribuyen al mejoramiento de la calidad de vida del ser humano, y
84. por lo tanto se constituyen en conocimientos científicos, y en últimas
85. en ciencia.
86. Como podemos ver, el concepto de ciencia que ha perdurado, a
87. través de los tiempos hasta la actualidad, es muy parecido; y
88. pudiéramos cuestionarnos del porque de tal fenómeno de la misma
89. forma como lo hicimos con el concepto de universo; posiblemente
90. las personas tienen tal idea de ciencia, debido a que para muchos
91. no es lo mismo trabajar un conocimiento matemático, a un
92. conocimiento de Español y literatura; el hecho de que estos
93. conocimientos requieran cada uno de sus propios métodos y
94. formas de aplicación, le da un alto grado de complicación a la hora
95. aprenderlos, de ponerlos en práctica y aun más de organizarlos; lo
96. que para muchas personas es requisito suficiente para considerar
97. tales conocimientos como ciencia
98. La explicación al porqué de tal forma de pensar es sencilla, la gran
99. mayoría de personas consideran que aquellas áreas del conocimiento
100. que trabajan a profundidad complicados conceptos, son ciencia,
101. por el alto grado de dificultad; mientras que aquellos que son
102. aparentemente fáciles de aprender y de aplicar, por ejemplo los
103. empíricos, no lo son, esto se deja entrever en afirmaciones que son
104. muy comunes entre las personas, “ ¡ha... pero eso no tiene
105. ciencia... es nuevo... eso está muy fácil!”
106. Finalmente llegamos a un punto en el que es necesario preguntarse
107. qué tan acertados han sido los conceptos que la gente tiene acerca
108. del universo y de la ciencia, o qué tan equivocados han estado;
109. entonces tendríamos que preguntarnos que tan verídico ha sido lo
110. que muchos personajes de la antigüedad han planteado; pues bien,
111. solo pudiéramos decir que así como Copérnico no se equivocó al
112. plantear un universo diferente al de sus antecesores, uno
113. Heliocéntrico tampoco la gente de hoy día se equivoca al
114. considerar el universo de tal forma, pues finalmente lo que
115. realmente importa no es si están o no equivocados, sino más bien
116. que es lo que prevalece en la forma de pensar en nuestra sociedad,
117. a la hora de acoger o no un determinado concepto. Pues es a
118. partir de allí que se da el cómo y porque de nuestra historia, de
119. nuestras creencias, de nuestro actuar, de nuestro vivir.

Grupo No 2 T 1
Estudiantes: Claudia y Jimena

La ciencia en la concepción de Universo

1. La ciencia, de cierta manera ha influenciado en nuestro imaginario
2. de universo, haciéndolo poco objetivo y quizás sirviendo como
3. intermediaria para beneficios económicos.
4. Esto lo podemos comprobar en las diferentes concepciones de universo;
5. entre los adultos y los niños: Encontramos en los adultos un pen-
6. samiento guiado por la teoría de Copérnico (La idea de un universo
7. centrado en el sol), y quizás por la de Newton, siendo un universo
8. armonioso, perfecto y clásico; en cambio en los niños encontramos
9. algo parecido a la nueva definición de planeta; ya no es tan perfecto
10. y lo conforman otros cuerpos celestes.
11. Aquí se puede observar como la ciencia se involucra en las percepcio-
12. nes de universo de las personas consultadas; No solo de esto,
13. sino también en la concepción de ciencia en sí. Ya no se puede lograr
14. objetividad, al opinar sobre estos dos temas porque de alguna u otra
15. forma el contexto social y fenómenos como el capitalismo se han
16. encargado de desviar el verdadero propósito de la ciencia a otros
17. (1) intereses. La ciencia se ha convertido en una herramienta para
18. manejar el poder económico; y que este quede en manos de los
19. (2) potencias. Esto se evidencia en cómo se crean mecanismos para
20. inventar nuevas tecnologías. Europa y Estados Unidos es un claro
21. ejemplo, como también es claro ejemplo que el resto del mundo
22. (3) sigue pasivo ante su poderío mundial en cuanto a ciencia se refiere. Y
23. cuán fácil es para ellos manipular por medio de sus recursos econó-
24. micos el pensamiento científico; dejando en evidencia sus intereses tan
25. mezquinos.
26. por ejemplo: las formas como las nuevas definiciones de planeta
27. (4) que plantea la UAI, sacan del sistema solar a Plutón, volviendo
28. esto más que un interés científico, un interés de poderío.
29. A grandes rasgos podemos notar que esto no es solo un problema
30. actual, porque a lo largo de la Historia de las Ciencias, hemos encon-
31. trado factores que han influido en el desarrollo de esta. Factores
32. como: conveniencias políticas, de alcurnia, económicas e incluso
33. religiosas. Como puntos interesantes están el tomar teorías para
34. reafirmar la importancia de la iglesia y del hombre como tal;
35. El favoritismo de la teoría de Ptolomeo donde la tierra es centro,
36. es un ejemplo. Teoría que implicó un duro trabajo para Copérnico y una
37. polarización de la astronomía durante dos milenios. Teorías que
38. merecían condenas por parte de la iglesia, Galileo otro claro ejemplo.
39. Después aparecen los principios de Newton donde al parecer todo
40. queda explicado y solucionado; pero en realidad esto solo dio paso a la
41. llegada de los poderosas manos de Einstein, donde con sus teorías
42. (5) lograría aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo explicar. Lástima

43. que esto implicó un retraso de dos siglos más.
44. Cuando por fin sucede este hecho aparece otro obstáculo en la historia
45. **resulta** que las ideas de Einstein contradicen la nobleza aristócrata;
46. **y los casamientos más sólidos del espíritu prusiano; quizás**
47. **ayudó también el hecho de que** Einstein fuese de clase social baja
48. **súbdito judío-Alemán y ciudadano Suizo; pero Einstein fue** lo
49. suficientemente valiente e inteligente, para lograr que sus ideas
50. **social –demócratas** triunfaran.
51. **Estos son solo unos pocos obstáculos que se han presentado a lo largo de la**
52. **historia de la ciencia; esto nos deja ciertas dudas de lo que en**
53. **“verdad se dice que es ciencia y sus propósitos”**
54. En la actualidad vemos como **las grandes multinacionales con sus**
55. **recursos tecnológicos han manejado la ciencia a su antojo**, compran
56. la educación haciendo a los futuros profesionales herramientas de
57. desarrollo, productividad, acrecentando así la economía y a la vez su poderío
58. globalizante.
59. **(6) Vemos así como la ciencia se desvía de su esencia natural: “ Ayudar**
60. **a la humanidad.**
61. **Podemos creer en los propósitos de la ciencia?**
62. **Quién sabe, quizás este tema de gran envergadura se quede como**
63. **un enigma. Tal responsabilidad sobre esto depende de cada uno**
64. **de nosotros, en cuestionar la forma como estamos asimilando**
65. **y arraigando el conocimiento científico; quizás la crítica debe empezar**
66. **desde nosotros, en la forma como nos estamos dejando influir, desde**
67. **nuestra subjetividad para así poderlo entender en un contexto más**
68. **general.**
69. **Por último debemos darle un buen manejo a la ciencia como tal**
70. **haciendo primordial el beneficio de la humanidad, tomando participa**
71. **ción en los verdaderos propósitos de la ciencia que deben estar**
72. **encaminados al servicio de la humanidad.**

Observaciones del profesor:

(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)

(1)¿Qué es la ciencia para ustedes? ¿Qué debería ser la ciencia? ¿Qué es la objetividad para ustedes? ¿Por qué no se puede lograr objetividad cuando se tiene en cuenta el contexto social?

(2) Explicar mejor cuáles son los mecanismos que ustedes encuentran en el desarrollo de las tecnologías y desde los cuales la ciencia maneja el poder económico, ¿Cuáles y qué personas están detrás de la ciencia?

(3)¿Por qué EE.UU. y Europa son los más claros ejemplos del control económico, social y político a través de la ciencia?

(4) ¿Por qué la sociedad plantea que el concepto de planeta fue más una intención política que científica?

(5) ¿Por qué consideran que las teorías de Einstein tuvieron un retraso de más de 200 años?

(6) ¿Por qué considera que el objeto de la ciencia es ayudar a la humanidad? ¿De dónde saca esto?

(7) Además de la clasificación realizada al principio del curso, ¿Qué otras cosas pueden decir a partir de los dibujos y las ideas de ciencia encontradas en la indagación?

Calificación 3.5

Grupo 2, Texto No 2: G2 T2
Estudiantes: *Claudia y Jimena*

La ciencia en la concepción de Universo

1. La ciencia es una herramienta que ayuda al proceso de desarrollo en
2. las diferentes áreas fundamentales del conocimiento humano, ya
3. que les brinda tecnología, innovación, investigación, descubriendo
4. esos temas que para nosotros son tan enigmáticos.

5. A lo largo del estudio de las ciencias hemos podido comprobar que la
6. ciencia no es tan exacta, que no hay verdades absolutas, este cambio
7. se refleja debido a los diferentes factores que intervienen en ella,
8. factores como lo son el contexto social e histórico y esto se
9. evidencia también en la forma como cada dibujo de concepción
10. de universo e idea de ciencia contiene en ella, una percepción que
11. difiere tanto en los niños como en los adultos.

12. Encontramos en el imaginario de universo 3 dibujos que hacen
13. referencia al modelo heliocéntrico copernicano, esto en cuanto a los
14. niños el cual está influenciado por la educación que han recibido
15. en su formación de primaria.

16. En los adultos observamos totalmente lo contrario un universo
17. geocéntrico, Ptolomeico, esto en 2 de los dibujos. Mientras que
18. en los restantes su modelo de universo es lo que se siente y lo
19. que se ve.

20. Para demostrar que la ciencia ha cambiado y por ello el pensamien
21. to de las personas, es necesario hacer un viaje hacia el pasado,
22. para ello es necesario remontarnos a la antigua Grecia, donde
23. el contexto social e histórico influyó mucho para darle paso a
24. la razón como base del conocimiento, los diálogos que se
25. establecían en la antigua Grecia en los cuales los protagonistas
26. eran los grandes filósofos. Se dedicaron mucho a la retórica permitien
27. do que cada una de las personas desarrollara su propio conocimiento
28. y lo fuera construyendo permitiendo un desarrollo donde lo mítico
29. ya no cabía y este fue un gran paso de los filósofos Naturales.

30. Pues aquí encontramos que la experiencia y lo que se ve era la
31. base para construir un nuevo pensamiento, ya que la cultura griega
32. era muy difícil de influenciar hasta incluso interactuar, debido al
33. detrimento de las vías de acceso, no se permitió durante largos
34. años un avance ideal, que es lo que se hubiese querido, el hecho
35. real de que no existiera un desarrollo tecnológico como el de
36. hoy en día fue un obstáculo que limitó la experimentación a una
37. simple experiencia u observación.

38. Encontramos también en la edad media un avance que va a

39. pasos lentos pero seguros que también depende de las bases
40. de conocimiento del siglo pasado y que también está influenciado
41. por los anteriores factores mencionados; como puntos interesantes
42. están el tomar teorías para reafirmar la importancia de la iglesia
43. y el hombre como tal, el favoritismo de la teoría de Tolomeo
44. donde la tierra es centro, es un ejemplo. Teoría que implicó un
45. duro trabajo para Copérnico y una polarización de la astronomía
46. durante dos milenios. Teorías que merecían condenas por parte de la
47. iglesia, Galileo otro claro ejemplo.
48. Después aparecen los principios de Newton donde al parecer todo
49. queda explicado y solucionado; pero en realidad esto solo dio paso
50. a la llegada de los poderosas manos de Einstein, donde con sus
51. teorías lograría aclarar algunas cuestiones que Newton no pudo
52. explicar.

53. Cuando por fin sucede este hecho aparece otro obstáculo en la
54. historia que las ideas de Einstein contradicen la nobleza aristócrata;
55. pero Einstein fue lo suficientemente valiente e inteligente para lograr
56. que sus ideas triunfan reconstruyéndose nuevamente y quedándose
57. para siempre una nueva concepción de universo que ya no era
58. mítico, armonioso, perfecto, finito sino completamente lo contrario
59. ya no caben las explicaciones míticas y se considera al universo
60. como algo infinito y con muchos otros cuerpos celestes
61. aquí se puede observar como el contexto social e histórico se
62. han involucrado en los imaginarios de universo de las personas
63. consultadas y de los siglos pasados. Ahora comprobamos como
64. se involucra con la ciencia.

65. Solo factores que han influido en la ciencia a lo largo de la
66. historia nos dejan ciertas dudas sobre la exactitud de la ciencia
67. y si en realidad existen verdades absolutas en ello.
68. En la actualidad vemos como estos factores han influenciado
69. a la ciencia. Como ejemplo claro tenemos a fenómenos como el
70. capitalismo. La ciencia se ha convertido en una herramienta
71. para manejar el poder económico manipulando por medio de
72. recursos económicos al pensamiento científico dejando en evidencia
73. intereses mezquinos como por ejemplo al comprar la educación
74. haciendo a los futuros profesionales herramientas de desarrollo,
75. productividad, acrecentando así la economía de pequeños grupos
76. sociales y a la vez su poderío globalizante.

77. Para concluir podemos creer en una ciencia exacta con verdad-
78. des absolutas? Para nosotros como lo dijo Heráclito en aquellos
79. tiempos “todo fluye, todo cambia” y vemos como la ciencia
80. ha cambiado debido a los diferentes contextos y entornos
81. a los que ha sido sometida durante los años.

82. No debemos perder la fe en la ciencia porque a pesar de que
83. ha sido manipulada durante años para varios fines, actualmente
84. económicos y políticos la humanidad es consciente de que

85. sin ello la raza humana no hubiera podido sobrevivir y
86. que gracias a ella podemos disfrutar de sus beneficios.
87. llegamos a esta conclusión ya que haciendo el sondeo de los
88. imaginarios de universo y con las ideas de ciencia encontramos
89. la influencia de los anteriores factores nombrados.

Grupo No 3 Texto No 1
Estudiante: Juan y Oscar

Imaginarios sobre ciencia y universo

1. La idea que el hombre ha desarrolla de la ciencia, ha
2. ido cambiando con respecto al contexto histórico y social
3. en el que ha vivido. De acuerdo al análisis **que hemos**
4. realizado sobre los conceptos **nos** han dado, dos
5. niños y dos adultos, sobre ciencia, vemos que su pensa
6. miento es diferente, mientras que los niños relacionan
7. el concepto de ciencia con la tecnología, los adultos
8. relacionan este concepto con el estudio de los ob-
9. jetos y los seres vivos

10. Creo que esta diferencia radica en que el
11. contexto histórico-social, en el cual viven los niños
12. se ve un auge tecnológico, en el cual tienen un
13. fácil acceso a elementos tecnológicos como: ipood,
14. mp4, mp3, Internet, celulares, entre mucho otros
15. que hacen que los niños relacionen estos elementos
16. tecnológicos con el concepto de ciencia.

17. Por otra parte los **dos** adultos al dar su definición
18. de ciencia, no solo tienen en cuenta la tecnología,
19. sino que también la relacionan con el conocimiento
20. que producen los estudios realizados a los objetos
21. y seres vivos: este modo de reflexionar es parecido
22. a la forma en que lo hacían los alquimistas ya que
23. **(1) ellos al dar un nuevo concepto se basaban en**
24. **investigaciones ya hechas, de este modo la**
25. **forma de pensar y reflexionar se hace sobre**
26. **una base o conocimiento previo. Los niños dan**
27. sus definiciones sin tener en cuenta el contexto histórico
28. (es decir de la evolución del pensamiento sobre
29. ciencia) y lo dan teniendo en cuenta más que
30. todo lo que ellos creen y lo que están viviendo.

31. Con respecto a la idea o concepto de universo,
32. **planteamos** dos miradas, dos niños y un adulto (el
33. cual ha **llegado hasta** noveno grado) coinciden
34. en que el universo es Heliocéntrico, y que no solo
35. los planetas giran alrededor del sol, sino también
36. **(2) otras estrellas** y asteroides entre los cuales hay
37. vacío, representado por el color negro, y teniendo
38. en cuenta los dibujos, **nos** atreveríamos a plantear que solo
39. en el planeta tierra (planeta coloreado de azul y verde)
40. existiría la vida, tal y como la conocemos gracias a la luz
41. solar que viaja por el espacio (a través del vacío) el
42. **(3) planeta `presenta unas condiciones apropiadas** (es decir

43. que recibe calor solar que no es demasiado ni poco)
 44. en comparación con planetas que se ven desfavore-
 45. cidos por estar demasiado cerca o demasiado
 46. lejos, el sol es el único astro que emite esta luz.
47. La otra mirada es la del segundo adulto, con un
 48. grado de estudio universitario, que **nos** refuerza la
 49. **la idea** de que solo en el planeta tierra hay vida,
 50. plantea que la tierra es el centro del universo
 51. (geocentrismo) ya que en este planeta está la vida, lo
 52. más importante para esta persona, la familia, la naturaleza, la escue
 53. la y que esto es posible gracias a la ayuda del
 54. sol, el agua y las plantas, también tiene en cuenta
 55. a la luna que refleja a la luz solar durante la
 56. noche, las estrellas y los planetas, giran alrededor
 57. de **este planeta**. Considera también como parte
 58. de este universo al trueno, la lluvia, las nubes
 59. y los animales. Esta persona tiene esta
 60. concepción de universo porque es docente en una
 61. comunidad indígena y por eso
 62. ha adquirido esta concepción. (4)
63. A modo de conclusión queremos resaltar que la
 64. forma de ver el universo, para mí, depende
 65. de las vivencias que tengan las personas y de
 66. la educación recibida y al igual que los conoci
 67. mientos y conceptos que adquiramos en las
 68. (5) diferentes etapas de nuestra vida, el conocimiento
 69. o la idea de un concepto en este caso de
 70. ciencia y universo evoluciona, así tal vez en
 71. unos años volvamos a entrevistar a estas mismas
 72. personas y su pensamiento haya cambiado o
 73. por el contrario, lo sustenten con más
 74. argumentos adquiridos a través del estudio,
 75. la investigación y las vivencias que se hayan
 76. desarrollado.

Observaciones del profesor:

(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)

(1) ¿Qué elementos tienen ustedes para decir que los alquimistas se basaban en investigaciones o estudiar a otras personas para sacar sus conclusiones?

(2) La idea de que las estrellas giran alrededor del sol es de ustedes o lo encontraron en los dibujos.

(3) ¿Qué les hace pensar a ustedes que las condiciones climáticas son las únicas que determinan la vida en la tierra?

(4) ¿Por qué ustedes asocian el geocentrismo con la cosmovisión indígena? ¿Qué piensan de las personas que han dibujado el planeta tierra como representación del universo y sin embargo no han tenido en cuenta las comunidades indígenas?

(5) como futuros docentes en educación básica (en Enseñanza de las ciencias) cómo creen que deben enseñar la idea de universo y ciencia.

Calificación: 4.0

Grupo No 3: Texto No. 2

Estudiantes: Oscar

Imaginarios sobre ciencia y universo

1. La idea que el hombre ha desarrollado de la ciencia, ha
2. ido cambiando con respecto al contexto histórico y so-
3. cial en el que ha vivido. De acuerdo al análisis realizado
4. sobre los conceptos que me han dado, dos niños y
5. dos adultos, sobre ciencia, vemos que su pensamiento
6. es diferente, mientras que los niños relacionan el
7. concepto de ciencia con la tecnología, los adultos
8. relacionan este concepto con el estudio de los ob-
9. jetos y los seres vivos

10. Creo que esta diferencia radica en que el contexto
11. histórico-social, en el cual viven los niños se ve un
12. auge tecnológico, en el cual tienen un fácil acceso a
13. elementos tecnológicos como: ipod, mp4, mp3,
14. Internet, celulares, entre mucho otros que hacen
15. que los niños relacionen estos elementos tecnológicos
16. con el concepto de ciencia.

17. Por otra parte los adultos al dar su definición acerca
18. de lo que para ellos es ciencia, no solo tienen en cuenta
19. la tecnología sino que también la relacionan con el
20. conocimiento que producen los estudios realizados a
21. los objetos y seres vivos: esta forma de pensar la veo
22. clara gracias a las clases de HC,
23. porque a través de las diferentes exposiciones
24. se ve claro como, algunas veces necesitamos ver
25. al pasado para reformarlo en el presente y fomu-
26. lar algo, como por ejemplo cuando los alquimistas
27. retomaron la idea de los cuatro elementos que ya había men-
28. cionado, tanto Empedócles como Aristóteles en sus
29. tiempos, aunque los alquimistas no lograron su objetivo,
30. dejaron grandes aportes a la química, de la anterior
31. forma los adultos retomaron conocimientos para dar
32. las respuestas a lo que ellos consideran por ciencia. Los
33. niños dan sus definiciones sin tener en cuenta el contexto
34. histórico (es decir de la evolución del pensamiento que
35. hay sobre ciencia) y lo dan teniendo en cuenta
36. más que todo lo que ellos creen y lo que están viviendo.

37. Con respecto a la idea o concepto de universo, planteo
38. dos miradas, dos niños y un adulto (el cual ha alcan-
39. zado tan solo el 9 no grado de primaria) coinciden
40. en que el universo es Heliocéntrico, y que no solo
41. los planetas giran alrededor del sol, sino también
42. otras estrellas y asteroides (de esta forma lo plasman
43. en los dibujos) entre los cuales hay vacío, represen-

44. tado por el color negro, y teniendo en cuenta los
45. dibujos, me atrevería a plantear que solo en el planeta
46. tierra (planeta coloreado de azul y verde) existiría
47. la vida, tal y como la conocemos gracias a la luz
48. solar que viaja por el espacio (a través del vacío)
49. el planeta `presenta unas condiciones apropiadas
50. (es decir que recibe calor solar que no es demasiado
51. ni poco) en comparación con planetas que se ven
52. desfavorecidos por estar demasiado ceca o demasiado
53. lejos, lo anterior quiere decir que también las condicio-
54. nes climáticas favorecieron, ya que el planeta no
55. recibía ni mucho calor ni poco, el clima tal vez
56. era perfecto; el sol es el único astro que emite
57. esta luz (luz que transporta calor) según los dibujos.

58. La otra mirada es la del segundo adulto, con un
59. grado de estudio universitario, que refuerza el plantea-
60. miento anterior de que solo en el planeta tierra hay vida,
61. aunque a diferencia de los dos niños y el adulto, nos
62. da, otra representación del universo, ya que nos refleja
63. la idea de geocentrismo (tierra centro del universo)
64. ya que en este planeta está la vida lo más importante
65. para esta persona, la familia, la naturaleza, la escuela
66. y que esto es posible gracias a la ayuda del sol, el agua
67. y las plantas (agua-> ríos, lluvias, sol calor – condi-
68. ciones climáticas). También tiene en cuenta a la luna
69. que refleja a la luz solar en la noche, las estrellas y los pla-
70. netas, giran alrededor de la tierra. Considera también como
71. parte de este universo al trueno, la lluvia, las nubes y los ani-
72. males. Esta persona tal vez tenga esta concepción de universo
73. porque es docente en una comunidad indígena y por eso
74. ha adquirido esta concepción. Asocio esto a la idea de
75. geocentrismo porque se considera la tierra el centro del
76. universo porque en solo en este planta hay vida por esto
77. no es necesario vivir en una comunidad indígena para dibujar el
78. planeta tierra con las anteriores características (lluvia, relám-
79. pagos, personas ...)
80. A modo de conclusión quiero señalar que la forma de ver el universo,
81. para mi , depende de las vivencias que tengamos y de la educación
82. que recibamos, al igual que los conocimientos y conceptos que adqui-
83. ramos en las diferentes etapas de nuestra vida, el conocimiento
84. o la idea de un concepto en este caso de ciencia y
85. universo evoluciona así tal vez en estas mismas perso-
86. nas y su pensamiento haya cambiado o por el contrario
87. los sustenten, con más argumentos adquiridos a través
88. del estudio, la investigación y las vivencias que se
89. hayan desarrollado, como futuros docentes de educación
90. básica, la forma en que yo enseñaría el concepto de
91. ciencia y universo sería la siguiente: primero les preguntaría
92. ellos que entienden por ciencia y universo, después, poco a poco

93. les iría introduciendo nuevas definiciones acerca de universo
94. y ciencia, desde las primeras definiciones, hasta las últimas
95. de esta forma mis alumnos, también la forma en que
96. va evolucionando el pensamiento e irán aprendiendo otras
97. concepciones.

Calificación: 4.5

Grupo No 4, texto No 1
Estudiantes: Vicky y Dalia

¿El conocimiento se modifica?

1. Así existan verdades “absolutas”, el conocimiento puede
2. llegar a transformar, a medida que el hombre
3. o la mujer se eduquen, apropien conocimientos
4. y por ende estén en la capacidad de confrontar,
5. debatir o creer en “algo”.

6. Con base al estudio realizado en la unidad temática
7. Historia de las ciencias, dirigida por el profesor U
8. H; que consistió en entrevistar a cuatro personas
9. dos de ellas mayores de cuarenta años y las otras dos menores
10. de diez años, quienes hicieron un dibujo que
11. representaba la idea que tenían de universo, además
12. un breve escrito en el que explicaron que entendían
13. por ciencia. Para realizar este trabajo tuvimos en cuenta
14. ciertos aspectos importantes como lo fueron: la edad,
15. el sexo, la ocupación y su nivel educativo.

16. del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar
17. que son bases fundamentales del conocimiento, los es
18. tudios realizados y las experiencias adquiridas y por el
19. ser humano a lo largo de **las diferentes etapas de** su vida.
20. porque a pesar de la edad una persona, de cincuenta y dos
21. años, todavía concibe el universo como todo lo que
22. existe en la naturaleza, **dentro de ella y nada por fuera del**
23. planeta tierra , debido a que no tuvo una formación educativa
24. completa; contrario a esto, vemos que una persona de
25. cuarenta y ocho años tiene una concepción más compleja
26. y **también más** actualizada de universo, muy cercana
27. a la visión que tenía Einstein; de igual manera encontramos
28. que las personas menores de diez años conciben el
29. **(I)** universo de tal manera que pueden ver más allá
30. del planeta tierra, es decir, otros planetas, sistema solar
31. galaxias, en conclusión, tienen una visión más amplia
32. de universo.

33. Otros factores que pudieron haber incidido en los dibujos
34. plasmados por las personas adultas, es que a pesar de
35. ser educados en la misma época su proceso formativo
- (En otra pagina)
36. se dio en entornos diferentes. Por ejemplo, la persona
37. de cuarenta y ocho años fue educado en la ciudad,
38. con una formación académica universitaria, además
39. de tener un título de magíster en telemática y por
40. ende tiene que estar actualizado, manejar mucha
41. información y tecnología. Por atraparte tenemos

42. a la persona de cincuenta y dos años, la cual fue
 43. educada en una zona rural, con posibilidades mínimas
 44. de recibir una información adecuada y precisa, además
 45. de que no completó su educación básica primaria,
 46. porque los medios con los que contaba la
 47. institución eran precarios. Por estas razones
 48. podemos decir que esta persona tiene una
 49. visión limitada de universo.

50. De los escritos de ciencia pudimos analizar, que
 51. la idea que manejan las personas en general es la
 52. de invenciones y creaciones realizadas a partir
 53. de los planteamientos y avances hechos por
 54. otras personas a lo largo de la historia. Los
 55. aspectos que encontraremos en común son: todas las
 56. personas opinan que la ciencia debe ser utilizada
 57. para beneficio del ser humano y que la ciencia
 58. va evolucionar, siempre y cuando el hombre y
 59. la mujer se preparen teniendo un adecuado
 60. proceso educativo integral.

61. Las diferencias que encontramos es que para los adultos
 62. más que para los niños, la ciencia debe ser
 63. utilizada para responder las diferentes preguntas
 64. que surgen a partir de estudiar los distintos fenómenos
 65. que se presentan en la naturaleza.

66. En conclusión, podemos afirmar que como ha
 67. ocurrido en el transcurso de la historia de los
 68. seres humanos, todo está en constante cambio,
 69. ya que el pensamiento humano evoluciona de
 70. acuerdo al acceso que tenga de la información, al
 71. entorno en que se desenvuelve, a la calidad y al
 72. nivel educativo que logre. En consecuencia, la visión que
 73. cada persona tenga de universo y ciencia, dependerá
 74. los cambios que surjan en el futuro de la humanidad.
 75. “ El futuro se construye”

Observaciones del profesor:

(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)

(1) ¿Cómo pueden “ver” los niños más allá de la tierra?

(2) ¿Cómo creen que se debería trabajar estos temas en la educación básica teniendo en cuenta que ustedes se están formando como docentes?

Calificación: 4.5

Grupo No 4, Texto No 2
Estudiantes. Vicky y Dalia

¿El conocimiento se modifica?

1. Así existan verdades “absolutas”, el conocimiento puede llegar
2. a transformar, a medida que el hombre o la mujer
3. se eduquen, apropien conocimiento y por ende estén
4. en la capacidad de confrontar, debatir o creer en “algo”.
5. Con base al estudio realizado en la unidad temática Historia
6. de las ciencias, dirigida por el profesor UH que
7. consistió en entrevistar a cuatro personas dos de ellas mayores
8. de cuarenta años y las otras dos menores de diez años,
9. quienes hicieron un dibujo representando la idea que tenían
10. de universo, además un breve escrito en el que explicaron
11. que entendían por ciencia. Para realizar exitosamente este
12. trabajo tuvimos en cuenta ciertos aspectos importantes como
13. lo fueron: la edad, el sexo, la ocupación y su nivel educativo.

14. del estudio mencionado anteriormente pudimos comprobar que
15. son bases fundamentales del conocimiento: las experiencias
16. adquiridas y los estudios realizados por el ser humano
17. a lo largo de su vida. De esta manera decimos que a pesar
18. de la edad una persona de cincuenta y dos años, todavía
19. concibe el universo como todo lo que existe en la naturaleza,
20. (todo lo que puede tocar) es decir, todo lo que está
21. dentro del planeta tierra y nada por fuera de él; debido a
22. que no tuvo una formación educativa completa y la poca
23. que tuvo fue infortunadamente precaria; contrario a esto,
24. vemos que una persona de cuarenta y ocho años tiene una
25. concepción más compleja y más actualizada de universo, muy
26. cercana a la visión que tenía Einstein, porque su formación
27. académica fue más completa y de calidad; de igual manera
28. encontramos que las personas menores de diez años
29. conciben el universo de tal manera que pueden ver más
30. allá del planeta tierra o por fuera de él, es decir, otros
31. planetas, galaxias, cometas, etc. En conclusión, podemos decir
32. que estos niños tienen una visión más amplia de lo que es
33. el universo, debido a que en la educación actual los niños tienen
34. mayores posibilidades de acceder a la información por medio
35. de las nuevas tecnologías implementadas en el aula de clase.

36. Otros factores que pudieron haber incidido en los dibujos plasmados
37. por las personas adultas, es que a pesar de ser educados
38. en la misma época su proceso formativo se dio en entornos
39. diferentes. Por ejemplo, la persona de cuarenta y ocho años

40. fue educado en la ciudad, con una formación académica

41. universitaria, además de tener un título de magíster en telemática
42. y por ende tiene que estar actualizado, manejar mucho
43. información y tecnología. Por atraparte tenemos a la
44. persona de cincuenta y dos años, la cual fue educada en una
45. zona rural con posibilidades mínimas de recibir una información
46. adecuada y precisa, además de que no completó su educación
47. básica primaria, porque los medios con los que contaba
48. eran precarios. Por estas razones podemos decir que esta
49. persona tiene una visión limitada de universo.

50. de los escritos de ciencia pudimos analizar, que la idea que
51. manejan las personas en general es la de invenciones y
52. creaciones realizadas a partir de los planteamientos y avances
53. hechos por otras personas a lo largo de la historia. Los
54. aspectos que encontraremos en común son: todas las personas
55. opinan que la ciencia debe ser utilizada en beneficio del
56. ser humano y que la ciencia va evolucionar, siempre y cuando
57. el hombre y la mujer se preparen teniendo un adecuado proceso
58. educativo integral.

59. Las diferencias que encontramos es que para los adultos
60. más que para los niños, la ciencia debe ser utilizada para
61. responder las diferentes preguntas que surgen a partir
62. de estudiar los distintos fenómenos que se presentan en la
63. naturaleza.
64. por estas razones, es importante para nosotros como futuros
65. educadores comenzar a replantear la metodologías y contenidos
66. dadas en el aula de clase así, como también mantenernos
67. a la vanguardia con las nuevas tecnologías. Además sería
68. clave para la educación que los profesores sean evaluados
69. constantemente para constatar que tan actualizados mantienen.
70. En conclusión, podemos afirmar que como ha ocurrido en
71. el transcurso de la historia de los seres humanos, todo está
72. en constante cambio, ya que el pensamiento humano evoluciona de
73. acuerdo al acceso que tenga de la información, al
74. entorno en que se desenvuelve, a la calidad y al nivel
75. educativo que logre y no dependerá del sexo, la edad y la ocupación.
76. “ El futuro se construye”

Calificación: 4.6

Grupo No 5 y texto No 1
Estudiantes: Julia y Liz

LA CIENCIA Y EL UNIVERSO TOMADOS DESDE
 DIFERENTES PUNTOS DE VISTA

1. El ser humano desde que empezó a hacer uso de la razón
2. se ha interesado por darle explicación a todo aquello que lo
3. rodea, es por esta **razón** que nos detuvimos a pensar la
4. forma como se han ido modificando ciertos conceptos, como
5. por ejemplo el universo y el de ciencia

6. Para **llevar a cabo este análisis** fue necesario **remontarnos a los**
7. inicios de la filosofía e ir avanzando poco a poco por las dife
8. rentes teorías y pensamientos de los distintos pensadores
9. hasta llegar a lo que actualmente conocemos, así mismo analizar
10. cuál es el concepto que tienen personas con las que convivimos
11. diariamente, como lo son los niños y los adultos.

12. Comenzaremos por explicar el pensamiento que tienen nuestros
13. niños sobre universo:

14. El primer dibujo (es decir un sistema solar), lo podemos asociar
15. más que todo con la idea heliocentrista de universo de Copér
16. nico ya que al compararlos, nos damos cuenta que el sol
17. es el centro de todo y que alrededor de él giran los planetas.
18. por el contrario, el segundo niño tiene una idea de que el universo
19. es simplemente el planeta tierra y al igual que los antiguos
20. como una unidad cerrada y finita, pero a la vez podemos deducir
21. que tiene un parecido con los planteamientos de Platón y de otros
22. filósofos como Aristóteles y Eudoxo quienes consideraban a la
23. tierra como el centro de todo

24. Igualmente al indagar sobre el concepto de ciencia, notamos
25. que para ellos la ciencia es simplemente un área que **estudia**
26. la naturaleza y todo aquello que la compone, como los animales
27. y sus procesos de desarrollo.

28. A través de esta experiencia logramos darnos cuenta que más que
29. los padres o los medios de comunicación, las instituciones educa
30. (**I**) tivas son las que impiden a los niños tener una visión más
31. amplia y más crítica de todo lo que los rodea limitándose a
32. enseñar un concepto y dejando a un lado lo verdaderamente
33. importante, es decir que para, llegar a estos el ser humano
34. ha tenido que pasar por una serie de procesos que han
35. requerido de mucho tiempo y dedicación.

36. Ahora daremos cuenta del pensamientos que tienen
37. los adultos acerca de ciencia y universo:

38. Para el primer adulto el universo está relacionado con la naturaleza
 39. y sus procesos, motivo por el cual podemos asociarlos con
 40. planteamientos de los filósofos naturales quienes buscaron
 41. dar una explicación de universo a partir de los fenómenos
 42. naturales cabe resaltar que la entrevista fue hecha a una mujer.
43. (2) El segundo adulto tuvo una explicación mucho más acertada
 44. **considerando el universo** como un espacio infinito donde
 (En el anverso de la página)
45. todo lo que podemos y no podemos percibir; esto tiene
 46. un parecido con la idea newtoniana al decir que el universo
 47. es infinito
48. Cuando preguntamos por el concepto que tenían de ciencia
 49. los dos nos dieron una definición muy similar y mejor estruc
 50. turada, debido a que tienen estudios más avanzados que
 51. les permitieron concluir que la ciencia es algo “dinámico” que
 52. lleva a cabo procesos investigativos, científicos, de desarrollo y
 53. progreso del universo.
54. En esta segunda experiencia nos dimos cuenta que hay una visión
 55. más amplia de ciencia y universo aunque todavía hay personas
 56. que conservan conceptos de hace muchos años que en la
 57. actualidad han sido reemplazados, consideramos que esto se debe
 58. a la falta de oportunidades que hasta hace tiempo había para
 59. las mujeres, lo cual les impedía acceder fácilmente a lugares
 60. donde pudieran adquirir algún conocimiento, además de esto
 61. la falta de interés por estar informados.
62. Finalmente, podemos concluir que las personas adquieren sus
 63. conocimientos y es a partir de estos que crean sus propios
 64. conceptos los cuales se encuentran sujetos a su forma
 65. de pensar y de ver el mundo.
66. Es importante resaltar que se está brindando al ser humano
 67. (1) una educación que no aporta a su desarrollo como persona
 68. si no que por el contrario es tomado como un objeto
 69. al que se llena de conocimientos pero no se genera
 70. un pensamiento crítico e investigativo que le permita
 71. cuestionarse más sobre el porqué de las cosas y profundizar
 72. sobre las cosas que ya están planteadas, es decir no se
 73. está educando para la vida si no para satisfacer a la
 74. sociedad de consumo que tiene un mirada de hombre
 75. como un ser que debe dedicarse a la producción de
 76. mercancía, motivo por el cual invierte una parte de tiempo
 77. en sus estudios y otra en acumular riqueza.

78. En general esta experiencia nos sirvió mucho para darnos
79. cuenta que no todas las personas tienen las mismas oportu-
80. nidades para adquirir conocimientos que les permitan
81. desarrollarse intelectualmente y además que estas cuatro
82. personas sin tener un conocimiento demasiado amplio
83. sobre los temas propuestos o sea el desarrollo que han
84. tenido estos desde sus inicios, **también** se crean
85. una idea muy similar a la de los antiguos pensadores

Observaciones del profesor:

(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)

(1) Como futuros docentes en la educación Básica (Ciencias) ¿cómo creen que deberían superar estos temas para superar las diferencias que ustedes manifiestan?

(2) ¿Por qué esta idea de universo es más acertada? ¿En Copérnico con qué y con quién es más acertada?

Calificación: 4.0

Grupo No 5 y texto No 2:**Estudiantes:** Julia y Liz

LA CIENCIA Y EL UNIVERSO TOMADOS DESDE DIFERENTES
PUNTOS DE VISTA

1. El ser humano desde que empezó a hacer uso de la razón, se
2. ha interesado por darle explicación a todo aquello que le rodea; es
3. por este motivo que nos detuvimos a pensar la forma como se han
4. ido modificando ciertos conceptos, como por ejemplo: el universo
5. y el de ciencia

6. Para lograr entender mucho mejor lo anteriormente dicho fue nece-
7. sario llevar a cabo un análisis partiendo desde los inicios de
8. la filosofía e ira avanzando poco a poco por las diferentes teorías
9. y pensamientos de los distintos pensadores hasta llegar a lo
10. que actualmente conocemos, así mismo analizar cuál es el concepto
11. que tienen personas con las que convivimos diariamente como lo son
12. los niños y los adultos.

13. Comenzaremos por explicar el pensamiento que tienen nuestros niños
14. sobre universo
15. El primer dibujo (es decir un sistema solar), lo podemos asociar más
16. que todo con la idea heliocentrista de universo de Copérnico ya que
17. al compararlos, nos damos cuenta que el sol es el centro de todo
18. y que alrededor de él giran los planetas, por el contrario, el segundo
19. niño tiene una idea de que el universo es simplemente el planeta
20. tierra y al igual que los antiguos lo toma como una unidad cerrada
21. y finita, pero a la vez podemos deducir que tiene un parecido
22. con los planteamientos de Platón y de otros filósofos como Aristóteles
23. y Eudoxo quienes consideraban a la tierra como el centro de todo

24. Igualmente al indagar sobre el concepto de ciencia, notamos que para
25. ellos la ciencia es simplemente un área que se encarga de estudiar
26. la naturaleza y todo aquello que la compone, como los animales
27. y sus procesos de desarrollo.
28. A través de esta experiencia logramos darnos cuenta que más que
29. los padres o los medios de comunicación, las instituciones educativas
30. son las que impiden a los niños tener una visión más amplia y
31. más crítica de todo lo que los rodea limitándose a enseñar un
32. concepto y dejando a un lado lo verdaderamente importante, es
33. decir que para, llegar a estos el ser humano ha tenido que paasar
34. por una serie de procesos que han requerido de mucho tiempo
35. y dedicación.

36. Ahora daremos cuenta del pensamientos que tienen los adultos
37. acerca de ciencia y universo

38. Para el primer adulto el universo está relacionado con la naturaleza
39. y sus procesos, motivo por el cual podemos asociarlos con

40. planteamientos de los filósofos naturales quienes buscaron dar una
41. explicación de universo a partir de los fenómenos naturales
42. cabe resaltar que la entrevista fue hecha a una mujer ama de casa.
43. El segundo adulto tuvo una explicación mucho más acertada ya que

(En el anverso de la página)

44. al desempeñarse como profesor se encuentra más actualizado respecto
45. a estos temas por lo tanto considera al universo como un espacio
46. infinito donde está todo lo que podemos y no podemos percibir
47. esto tiene un parecido con la idea newtoniana al decir que el
48. universo es infinito
49. Cuando preguntamos por el concepto que tenían de ciencia los
50. dos nos dieron una definición muy similar y mejor estructurada, debido
51. a que tienen estudios más avanzados que les permitieron concluir
52. que la ciencia es algo “dinámico” que lleva a cabo procesos inves-
53. tivos, científicos, de desarrollo y progreso del universo.

54. En esta segunda experiencia nos dimos cuenta que hay una visión más
55. amplia de ciencia y universo aunque todavía hay personas que
56. conservan conceptos de hace muchos años que en la actualidad ya
57. han sido reemplazados, consideramos que esto se debe a la falta
58. de oportunidades que hasta hace tiempo había para las mujeres, lo
59. cual les impedía acceder fácilmente a lugares donde pudieran adquirir
60. algún conocimiento, además de esto la falta de interés por estar
61. informados.

62. Finalmente, podemos concluir que las personas adquieren sus conocimie
63. tos y es a partir de estos que crean sus propios conceptos los
64. cuales se encuentran sujetos a su forma de pensar y de ver
65. el mundo.

66. Es importante resaltar que se está brindando al ser humano una educa-
67. ción que no aporta a su desarrollo como persona si no que por el
68. contrario es tomado como un objeto al que se llena de conocimientos
69. pero no se genera un pensamiento crítico e investigativo que le
70. permita cuestionarse más sobre el porqué de las cosas y profundizar
71. sobre las cosas que ya están planteadas, es decir no se está educando
72. para la vida si no para satisfacer a la sociedad de consumo que tiene
73. un mirada de hombre como un ser que debe dedicarse a la producción
74. de mercancía, motivo por el cual invierte una parte de tiempo en sus
75. estudios y otra en acumular riqueza.

76. A partir de todo lo que hemos argumentado proponemos que los docentes
77. dejen a un lado los paradigmas, es decir rompan las barreras de su
78. propia educación y actualicen constantemente sus estrategia de ense-
79. ñanza sin subestimar la mente creativa e imaginativa del niño.

80. No es suficiente con una profesión y creer que por ello lo saben todo.
81. Es recomendable capacitarse por medio de talleres que permitan desa-

82. desarrollar una pedagogía que valla de la mano con las inquietudes del
 83. niño. Ser docente no significa pararse en frente de los estudiantes a repe
 84. tir lo que se encuentra en un libro, es mejor que con sus propias palabras se
 85. dialogue con los estudiantes respecto a un tema determinado
 86. hasta que logremos abarcar de él no solo lo que el docente
 87. considere necesario sino lo que el estudiante verdaderamente
 88. necesita conocer.
-
89. En general esta experiencia nos sirvió mucho para darnos cuenta
 90. que no todas las personas tienen las mismas oportunidades
 91. para adquirir conocimientos que les permitan desarrollarse intelectu
 92. almente y además que estas cuatro personas sin tener un cono
 93. cimiento demasiado amplio sobre los temas propuestos o sea el
 94. desarrollo que han tenido estos desde sus inicios se crean
 95. una idea muy similar a la de los antiguos pensadores

Grupo no 6, Texto No 1
Estudiantes: Clara y Sandra

CONCEPTO DE UNIVERSO Y CIENCIA

1. El universo es comúnmente definido como todo lo que
2. existe **físicamente**, Totalidad de espacio y del tiempo
3. de todas las formas de materia, impulso, energía y las leyes
4. constantes y físicas de Gobierno. Sin embargo la palabra
5. universo puede ser utilizada en sentido diferente para
6. referirse a conceptos como cosmos, el mundo o la
7. naturaleza.
8. (1) Esto fue lo que ocurrió en una **investigación realizada** en
9. personas mayores de 40 años donde **muchas coinciden**
10. (2) con que el universo es extremadamente grande y que
11. es imposible observar todo **el espacio, pues creen que el**
12. universo **puede tener el mismo tamaño que todo el**
13. (3) **espacio, ven** como un modelo geocéntrico planteado
14. por Tolomeo dibujando la tierra como el centro del universo
15. siguiendo el pensamiento griego, donde solo se basan en la
16. observación y esta concepción la tienen porque ellos
17. pueden ver la luna, el sol, las estrellas y algunos planetas.
18. (4) **En estas personas es** difícil cambiar este pensamiento **puesto**
19. que **esta se mantuvo durante mucho tiempo y es lo que**
20. **ellos aprendieron y han creído** durante toda la vida.
21. (2) **Por otro lado, algunos** niños menores de 10 años que **han**
22. **tenido** conocimientos previos acerca del universo por medio del
23. colegio, creen que el universo es lo que les han enseñado,
24. el sol y alrededor los planetas, ellos se guían por un modelo
25. heliocéntrico, planteado por Tomas Copérnico.
26. Pero para los otros dos niños que no conocen este término se imaginan que
27. el universo es lo que ellos observan, lo que pueden palpar lo
28. que vuela y lo que está cerca de las Nubes.
29. Un concepto que llama mucho la atención es el de una niña
30. de 9 años que imagina que el universo es el colegio, el
31. lugar donde ella pasa mayor tiempo, mostrando éste como un
32. lugar grande, pero que tiene fin creyendo que lo rige una
33. persona y que son pocas las personas que pueden entrar ahí.
34. **Estos niños toman el pensamiento alquimista porque lo que les**
35. (5) **enseñan está basado en experimentaciones.** Como lo fue en el
36. **tiempo de los alquimistas.**
37. En si algunas personas de estos dos grupos coinciden en que el

38. universo es infinito, Pero en realidad será infinito?
39. habrá una definición segura de universo? La verdad no
40. se sabe lo que sí sabemos es que a medida que pasa el
41. (6) tiempo van cambiando los conceptos debido a que va
42. surgiendo la necesidad de retomar los conceptos anteriores y
43. los pasados. Esto es un leve ejemplo de lo que ha ocurrido
44. con nuestros ancestros y es por ello que cada día, cada mes
45. y cada año surgen nuevas teorías y nuevos conceptos.
46. En este trabajo se puede observar que el pensamiento en los
47. adultos es muy difícil de cambiar, puesto como lo habíamos
48. mencionado antes, ellos han crecido con estos conceptos mientras
49. que en los niños el pensamiento es más flexible ya que ellos
50. se guían por lo que les enseñan en el colegio o las personas
51. adultas, este es un ejemplo de nuestro futuro, pues el tiempo
52. irá pasando y los conceptos tal vez también cambien y así
53. mismo será muy difícil cambiar el pensamiento que se tiene
54. hoy en día.
55. (1) otra parte de la investigación fue preguntar el concepto de
56. ciencia el cual se puede definir como un conjunto de
57. (7) conocimientos obtenidos mediante la observación y el razonamiento
58. y conocimiento en cualquier campo de la experimentación.
59. (8) Aquí podemos seguir afirmando nuestra teoría de que los niños
60. se basan y dicen esencialmente lo que aprenden en el
61. colegio, aquí adquieren un conocimiento profundo en una
62. (9) de las ramas de la ciencia (las ciencias naturales) o profundizan
63. en zoología y naturaleza.
64. por lo tanto su respuesta al preguntarles sobre qué entienden
65. por ciencia está muy relacionado con naturaleza y todo lo
66. que hay dentro de ella.
67. las personas mayores tienen un conocimiento más amplio respecto
68. a la ciencia ya que ellos por su edad han podido
69. vivir los aportes y desarrollo que ha tenido la ciencia
70. a medida del tiempo. Dando un concepto más complejo,
71. no solo describiendo la ciencia como algo palpable
72. sino también como el saber de todo relacionado con la
73. tecnología, y la que ha tratado de descifrar y dar solución
74. a algunos fenómenos
75. Es curioso observar como los adultos pueden cambiar
76. el pensamiento del concepto de ciencia y no el que tienen
77. de universo, esto sucede porque ellos pueden observar
78. y beneficiarse de cambios científicos y tecnológicos
79. que han venido surgiendo, mientras que el concepto de
80. universo no lo cambian ya que no han podido
81. darse cuenta por ellos mismos sino por la investigación
82. de otras personas

83. A pesar de la diferencia de edades en estos dos
 84. grupos se ve una relación en la definición de los
 85. conceptos de universo y ciencia. Los adultos tienen
 86. un concepto más complejo, mientras que lo que
 87. piensan los niños abarca una mínima parte del concepto.
88. (10) Podemos concluir que la experimentación y la observación son
 89. elementos fundamentales en la vida del hombre y en el
 90. avance de la ciencia y los conceptos e hipótesis que conocemos
 91. han sido producto de estas.
92. El concepto de universo es relativo a las personas en cuanto a que su educación,
 93. contexto social, su entorno, y sus creencias, en general
 94. esto varía, así podemos darnos cuenta que no se puede
 95. dar una definición clara y concreta de dichos
 96. conceptos.
97. A medida que pasa el tiempo estos conceptos irán
 98. cambiando, pues no siempre los estudios teóricos de hipótesis
 99. pasadas serán retomadas por las personas actuales,
 100. con el fin de obtener una reconstrucción completa del
 101. mundo, cada vez más amplia, profunda y exacta.

Observaciones del profesor:

(Los subrayados del texto son del profesor, al igual que los números entre paréntesis que hacen referencia a las observaciones)

(1) El trabajo que ustedes realizan NO ES UNA INVESTIGACION, en un sentido crítico de la palabra, ya que lo que se ha planteado se requiere haber esclarecido, desde qué referentes teóricos resumirían el trabajo, antecedentes y otras investigaciones, ampliación de una problemática al abordar objetivos y otras metodología.

(2) evite utilizar expresiones como “muchas” o “pocos” esto es muy vago e impreciso. Mencione cuántos fueron el total que indagaron

(3) de acuerdo con la indagación que ustedes realizaron ¿Cuál es la diferencia entre espacio y universo?

(4) ¿Las personas que ustedes indagaron estudiaron el modelo geocéntrico del universo? ¿Esto lo aprenderían en el colegio?

(5) ¿Qué tipo de experimentación realizaron en el colegio y en cuál se ven involucrados los niños para construir la idea de universo?

(6) ¿por qué plantean que a medida que pasa el tiempo se regresa o se adoptan conceptos del pasado?

(7) ¿De dónde sacan estas definiciones de ciencia? ¿Es de los niños' ¿es de los adultos? ¿En todas contestaron en el mismo sentido?

(8) ¿Cuál es la "teoría" que ustedes plantearon? ¿Por qué es una teoría?

(9) ¿Por qué crees que los niños alcancen un conocimiento prohibido a las ciencias naturales?

(10) ¿Por qué llegan a esa conclusión?

Calificación: 3.5

Grupo No 6 texto No 2.

Estudiantes: Clara y Sandra

CONCEPTO DE UNIVERSO Y CIENCIA

1. El universo es comúnmente definido como todo lo que existe,
2. Totalidad de espacio y del tiempo
3. De todas las formas de materia, impulso, energía y las leyes
4. constantes y físicas de Gobierno. Sin embargo la palabra
5. universo puede ser utilizada en sentido diferente para
6. referirse a conceptos como cosmos, el mundo o la naturaleza.

7. Esto fue lo que ocurrió en un trabajo de consulta realizado
8. a cuatro personas mayores de 40 años donde Tres de estas cuatro
9. coinciden con que el universo es extremadamente grande y que
10. es imposible observarlo todo.
11. Ven el universo como un modelo geocéntrico planteado por
12. Tolomeo dibujando la tierra como el centro del universo
13. siguiendo el pensamiento griego, donde solo se basan en la
14. observación y esta concepción la tienen porque ellos
15. pueden ver la luna, el sol, las estrellas y algunos planetas
16. lo que hace difícil cambiar este pensamiento que han
17. tenido durante toda la vida a pesar de las modificaciones
18. que se han descubierto a medida del tiempo.

19. por otro lado en el mismo trabajo de consulta, pero realizado
20. a cuatro niños menores de 10 años que tienen conocimien-
21. tos previos acerca del universo por medio del colegio. Dos de ellos
22. creen que el universo es lo que les han enseñado,
23. el sol y alrededor los planetas, ellos se guían por un
24. modelo heliocéntrico, planteado por Tomas Copérnico.

25. Pero para los otros dos niños que no conocen este termino
26. se imaginan que el universo es lo que ellos observan, lo que
27. pueden palpar lo que vuela y lo que está cerca de las
28. Nubes. Un concepto que llama mucho la atención es el de
29. una niña de 9 años que imagina que el universo es
30. el colegio, lugar donde ella pasa mayor Tiempo, mostrando
31. éste como un lugar grande, pero que tiene fin creyendo
32. que lo rige una persona y que son pocas las personas
33. que pueden entrar ahí.

34. En si algunas personas de estos dos grupos coinciden en que
35. el universo es infinito, Pero en realidad será infinito?
36. habrá una definición segura de universo? La verdad no se sabe
37. lo que sí sabemos es que a medida que pasa el tiempo
38. van cambiando los conceptos debido a que va surgiendo la
39. necesidad de retomar los conceptos anteriores y los

40. pasados. Esto es un leve ejemplo de lo que ha ocurrido
41. con nuestros ancestros y es por ello que cada día, cada
42. cada mes y cada año surgen nuevas teorías y nuevos conceptos.

43. En este trabajo se puede observar que el pensamiento en
44. los adultos es muy difícil de cambiar, puesto como lo
45. habíamos mencionado antes, ellos han crecido con estos
46. conceptos mientras que en los niños el pensamiento es más
47. flexible ya que ellos se guían por lo que les enseñan
48. en el colegio o las personas adultas. Este es un
49. ejemplo de nuestro futuro, pues el tiempo irá pasando
50. y los conceptos tal vez también cambien y así mismo será
51. muy difícil cambiar el pensamiento que se tiene hoy en
52. día.

53. otra parte de la investigación fue preguntar el concepto
54. de ciencia el cual teóricamente según el diccionario
55. Larousse se puede definir como un conjunto de conocimientos
56. obtenidos mediante la observación y el razonamiento
57. y conocimiento en cualquier campo de la experiencia.

58. Aquí podemos seguir afirmando nuestro pensamiento de lo que los
59. niños se basan y dicen esencialmente lo que aprenden en el
60. colegio porque ellos relacionan el concepto de ciencia con una
61. de las ramas de la ciencia que es las ciencia naturales.

62. por lo tanto su respuesta al preguntarles sobre qué entienden
63. por ciencia está muy relacionado con naturaleza y todo lo
64. que hay dentro de ella.

65. las personas mayores tiene un conocimiento más amplio
66. respecto a la ciencia ya que ellos por su edad han
67. podido vivir los aportes y desarrollo que ha tenido la
68. ciencia a medida del tiempo. Dando un concepto más
69. complejo, no solo describiendo la ciencia como algo palpable
70. sino también como el saber de todo relacionado con
71. la tecnología, y la que ha tratado de descifrar y dar solución
72. a algunos fenómenos

73. Es curioso observar como los adultos pueden cambiar en
74. pensamiento del concepto de ciencia y no el que tienen de
75. universo, esto sucede porque ellos pueden observar y beneficiarse
76. de cambios científicos y tecnológicos que han venido surgiendo,
77. mientras que el concepto de universo no lo cambian ya que
78. no han podido darse cuenta por ellos mismos sino por la
79. investigación de otras personas

80. A pesar de la diferencia de edades en estos dos
81. grupos se ve una relación en la definición de los conceptos
82. de universo y ciencia. Los adultos tienen un concepto más

83. complejo, mientras que lo que piensan los niños abarca
84. una mínima parte del concepto.

85. Al observar el trabajo de consulta realizado podríamos llegar
86. a la conclusión según nosotras, de que la experimentación
87. y la observación son elementos fundamentales en la vida
88. del hombre y en el avance de la ciencia. Y que los
89. conceptos e hipótesis han sido producto de estas.
90. El concepto de universo es relativo a las personas en
91. cuanto a que su educación, contexto social, su entorno, y sus
92. creencias, en general esto varía, y así podemos
93. darnos cuenta que no se puede dar una definición
94. clara y concreta de dichos conceptos.

95. y a medida que pasa el tiempo estos conceptos iban cambiando,
96. pues no siempre los estudios teóricos de hipótesis pasadas
97. serán retomadas por las personas actuales, con el fin de
98. obtener una reconstrucción completa del mundo, cada vez
99. más amplia, profunda y exacta.

Calificación: 4.0

ANEXO No. 7

7. El corpus de artículos reseñados para el estado del arte.

Los artículos reseñados fueron tomados de las siguientes referencias bibliográficas en medios magnéticos de CD.ROM y en libros impresos:

- (2001). *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD.ROM.
- (2004) Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* No 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Narváez y Cadena (Comp.) (2004) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- (2008). *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Vázquez (Comp.) (2005) *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- (2002). *Memorias* del II coloquio internacional sobre currículo. Popayán: CD.ROM.
- (2005). *Memorias*, II Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Bogotá: CD.ROM.
- Jurado, F. (1997) *Investigación, escritura y educación*, Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional.
- (2006) V Encuentro Colombiano de La Red y III Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Ibagué: CD.ROM.

Las referencias bibliográficas en detalle son las siguientes:

- Agudelo, W. (2001). Lectura, escuela y medios de comunicación: cambios en la cultura escolar. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD.ROM.
- Arbeláez, O. et al. (2008). La Competencia comunicativa: política institucional en la Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Arias, C. (2008). ¿Qué investigan las facultades de educación sobre las didácticas en competencias comunicativas? En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Barletta, N. (2001). Intervención metodológica para el desarrollo de las competencias lectoras desde un área particular. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III

Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.

- Benvegnú, M. A. (2004). Las prácticas de lectura en la universidad: un taller para docentes. En Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto* No 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- Bentancurt, L y Khon, E. (2001). La didáctica de la lengua en el nivel inicial curso a distancia. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Cadena, S et al. (2008). Tareas escritas y asignaturas del área profesional. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Cardona, M^a. C. et al. (2001). Desarrollo de habilidades cognitivas y apropiación de conceptos científicos a través de la lectura y la escritura, En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina, Cartagena: CD-ROM.
- Calderón, A. (2001). La argumentación como estrategia para la elaboración y validación de sentidos matemáticos. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Carlino, P. (2005). *Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad: los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina*. Argentina: Universidad Nacional de La Matanza.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. México: FCE.
- Carlino, P. (Comp.). (2004). *Textos en contexto N°6: leer y escribir en la universidad*. Buenos Aires: Lectura y Vida.
- Carrasco, A. (2008). Lectura y escritura en la universidad: entre lo que los cursos básicos ofrecen y lo que los estudiantes necesitan. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Chois, P. et al. (2008). Sobre un curso inicial de lectura y escritura: ¿qué y a quiénes Enseñar? En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD-ROM.
- Cisneros, M. (2001). Hacia la producción y la comprensión de textos en el nivel universitario. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.

- Cisneros, M. (2008). Comprensión lectora y escritora en el momento de ingreso a la educación superior. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Correa, R. (2005). Didáctica, práctica pedagógica e investigación en el marco de una red de docentes del lenguaje. En Vázquez (Comp.) *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- Corrales, S. y Jiménez, S. (2002). La lectura y la escritura en la universidad: resistencias e insistencias en los procesos de reforma curricular. En *Memorias del II coloquio internacional sobre currículo*. Popayán: CD.ROM.
- Díaz, F. (2008). Aprendizaje universitario y composición escrita: la perspectiva sociocultural y situada. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Di Stefano, M. y Pereira, C. (2004). La enseñanza de la lectura y escritura en el nivel superior: procesos, prácticas y representaciones sociales. En P. Carlino (Coord.) *Textos en Contexto No 6*. Buenos Aires: Lectura y Vida / Asociación Internacional de Lectura, pp. 23-39.
- Fajardo, M. y Arango, M. (2008). Las funciones de la composición escrita en la formación del docente universitario. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Fumero, F. (2008). Propuesta metodológica en torno a un prototipo de texto académico para el docente universitario. En *Memorias, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá. CD.ROM.
- Farías, P y Martin, E. (2008). Los procesos de aprendizaje en la universidad. Un estudio sobre las tareas de escritura. En *Memorias, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior*. Bogotá: CD.ROM.
- García, M. y Bustamante, J. (2008). Propuesta para el mejoramiento de la enseñanza universitaria del ensayo periodístico. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Gálvez, A. (2008). Una propuesta metodológica para la enseñanza de la comprensión textual en estudiantes universitarios. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Gómez, M. (2005). Los Proyectos de Aula en lengua castellana: espacio para la mediación pedagógica en lectura y escritura. En *Memorias, II Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura*. Bogotá: CD.ROM.

- González, S. et al. (2008). Lectura y escritura, conocimiento y creación. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Goyes, A. (2008). Dificultades de los estudiantes para elaborar ensayos: Estrategias didácticas para mejorar la escritura argumentativa. En *Memorias*, II encuentro nacional y primero internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Hernández, R. (2008). El perfil lector del estudiante universitario. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Henao, J y Toro, L. (2008). Cultura escrita y educación superior: el caso de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Medellín. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Henao, J. et al (2001). La lectura en la educación superior resultados de una investigación. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Jurado, F. (1997). *Investigación, escritura y educación*, Bogotá: Programa RED, Universidad Nacional.
- Leal, B. (2008). Cuando se habla de didáctica de la lectura y la escritura en educación superior, ¿de qué se habla? En *Memorias* II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- López, G. (1999). Los profesores universitarios y la lectura: hacia la búsqueda de lectores autónomos. En *Lenguaje*, No. 27, Escuela de Ciencias del Lenguaje. Cali: Universidad del Valle.
- López, G y Ramírez, R. (2008). Una experiencia de escritura con estudiantes de ingeniería). En *Memorias* II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- Lomello, C. y Muñoz, G. (2008). Estrategias metodológicas para trabajar la comprensión y Producción de textos en el curso de ingreso. En *Memorias* II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- Martínez, M^a. C. (2001b). Leer y escribir para aprender a pensar y seguir aprendiendo. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena, CD-ROM.
- Martínez, R. (2001). ¿Cómo se enseña a escribir en el centro universitario de ciencias exactas e ingenierías de la universidad de Guadalajara? Problemáticas y

- estrategias de solución. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Martins, I. M. (2004). *Representaciones de los profesores de la escuela de derecho sobre la escritura en los ámbitos académico y profesional: Estudio de caso en la Universidad Central de Venezuela*. Trabajo de investigación de la UAB.
- Martins, I. (2004). Sobre la escritura académica en América Latina: síntesis de los estudios en Argentina, México y Venezuela. En *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 36, 96-108. Barcelona: Graó.
- Marucco, M. (2004). Aprendiendo a enseñar a escribir en la universidad. En Carlino, P. (Coord.) *Leer y escribir en la universidad*. Colección *Textos en Contexto*, No 6. Buenos Aires, Asociación Internacional de Lectura / Lectura y Vida.
- May, O.C. (2008). La lectura en la universidad del norte: procedimientos investigativos y propuestas resultantes. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Méndez, P. (2008). La escritura de textos con fines académicos, una revisión de los textos universitarios principiantes. En *Memorias*, II encuentro nacional y primero internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Molina, V. (2008). Hacia un mejoramiento de las habilidades de estudiantes y profesores. En *Memorias* de II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Mostacero, R. (2001). Procesos metacognitivos en la construcción de la reseña científica. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Murillo, M.E. y Sandoval, C. (2005). *Autobiografía y Lengua Materna*. Serie: Estudios sociales. Popayán: Unicauca.
- Narváez, E y Cadena, S. (Comp.) (2008). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Navarrete, P. (2008). El Programa lea: lecto-escritura y aprendizaje. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD. ROM.
- Ordóñez, N. (2002). El seminario: una forma para crear comunidad académica en la universidad. En *Memorias*, II coloquio internacional sobre currículo. Popayán: Unicauca. CD. ROM.
- Pérez, M. et al. (2006). Cultura académica y escritura en la universidad análisis de interacciones y prácticas discursivas soportadas en herramientas virtuales de trabajo colaborativo. En *Memorias*, V Encuentro Colombiano de La Red y III

Coloquio de didáctica de la lengua materna, las lenguas extranjeras y la literatura. Ibagué: CD.ROM.

- Patiño, L. y Castaño, L. (2005). La escritura de textos académicos: un elemento de formación del docente universitario. En Vázquez, F. (Comp.) *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- Rincón, G. (2005). Un punto en la agenda de la didáctica de la lengua materna en la universidad. En Vázquez, F. (Comp.) *La Didáctica de la lengua materna – Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.
- Rincón, G. et al. (2004). Enseñar a comprender textos escritos en la universidad: ¿qué y cómo se está haciendo? En *Lenguaje*, 32, 183-211. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje.
- Rincón, G. et al. (2005) *Enseñar a comprender textos en la universidad- análisis de dos casos*. Cali: Convenio Andrés Bello.
- Roux, R. (2008). Prácticas de alfabetización académica: lo que los estudiantes dicen de la lectura y la escritura en la universidad. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Silgado, A. (2008). Leer discursos científicos en la educación superior. Recorridos y acercamientos desde una perspectiva polifónica del discurso. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Torres, C. et al. (2001). Itinerarios en la apropiación del conocimiento en la universidad: significados de las producciones intermedias de los estudiantes. En *Memorias*, I Coloquio Internacional y III Regional de la Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina. Cartagena: CD-ROM.
- Trigos, L. (2008). El Ensayo: Un Espacio Propicio Para El Desarrollo Del Pensamiento. En *Memorias*, II encuentro nacional y I internacional sobre la lectura y la escritura en la educación superior. Bogotá: CD.ROM.
- Vázquez, A. (2008). La producción de los textos académicos a partir de fuentes múltiples y aprendizaje en la universidad: exigencias de la tarea, dificultades de los estudiantes. En Narváez y Cadena (Comp.) *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: Caminos posibles*. Cali: UAO.
- Vásquez, F. (Comp.) (2005). *La Didáctica de la lengua materna –Estado de discusión en Colombia*. Bogotá: Editorial Univalle-ICFES.

ANEXO No. 8

8. Texto del ensayo guía trabajado en la IP

LA PENA DE MUERTE, EL CASTIGO MÁS JUSTO

Díaz, A. (2002) *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.

“Cada vez que en el país los medios de información registran actos criminales que impactan a la colectividad por la cobardía y las intenciones con que se realizaron por individuos o grupos constituidos en enemigos de la sociedad, nuevamente proliferan las opiniones a favor de la legalización de la pena de muerte. Los países y las comunidades en donde existe la pena capital consideran que, por ser el castigo más proporcional con el daño cometido, es la pena más justa. El dolor, la ira, la sed justicia y, ¿por qué no?, de venganza, y los propósitos y consecuencias de esos crímenes son factores que impiden prever los alcances negativos de su legalización, **la pena de muerte es una insensatez que jamás debe consagrarse en nuestra Constitución**. A pesar del clamor con que algunos defienden la legalización de la pena de muerte, existen factores de diversa índole que no favorecen su aplicación.

Cuando una sociedad o un estado ejecutan a uno de sus integrantes, aun cuando se le haya demostrado el crimen que se le imputa, imita precisamente la conducta que condena. Tal actitud encierra una seria contradicción. Con ese proceder, implícitamente se les está sugiriendo a otros potenciales asesinos que matar al prójimo puede ser una forma lícita para resolver graves problemas humanos. Pero **matar es la peor solución para resolver aun los más conflictos humanos**. La aprobación de la pena de muerte en nuestros tiempos significaría regresar a épocas de barbarie ya superadas.

Se dice que la disuasión es el único objetivo de las ejecuciones. Pero, en verdad, **la pena de muerte no intimida**. Los criminales de alta peligrosidad son personas insensibles ante el dolor físico y moral. Ellos saben muy bien que la muerte es uno de los riesgos de su oficio, por lo tanto no los aterra, como ilusamente creen muchas personas de bien. Tampoco intimida a quienes cometen crímenes pasionales, ya que cuando estas personas delinquen son inconscientes de su conducta y de las consecuencias de la misma. Las únicas personas a quienes atemoriza la pena de muerte son los delincuentes ocasionales y las personas honestas y pacíficas que temen que por alguna inesperada circunstancia del destino, se lleguen a ver comprometidos en un crimen que podría llevarles a la pena de muerte. Edmund Brown, ex gobernador del estado de California, declaró tras una ejecución en 1964. “La pena de muerte se ha constituido en un grave fracaso, porque a pesar de su error y de incivildad, no ha protegido al inocente ni ha detenido la mano de los criminales”.

Como corolario de lo anterior, **la pena de muerte no ejemplariza**. Si así fuese, en los países que aún existe tan inhumano castigo, no tendrían lugar los aberrantes crímenes que allí se cometen. Eso precisamente ocurre en numerosos condados de los Estados Unidos en donde aún existe tal sanción. Nada ha demostrado que allí los índices de crímenes violentos hayan disminuido. En nuestro país, por ejemplo, especialistas en criminología y Sicosociología concluyen que los sicarios- tal vez los primeros candidatos para que se les aplique la pena de muerte- en su mayoría son personas que no tienen esperanzas de llegar a la vejez y tienden a creer que morirían antes de cumplir los 30 años. A asesinos de esa clase no se les intimida con la pena de muerte; para ellos la vida no tiene valor alguno. En la mayor parte de los países en donde se aplica la pena capital, está prohibida para menores de 18 años. Al legalizarse esa pena en nuestro país, probablemente se mantendría el mismo principio humanitario. Pero también es muy probable que la delincuencia organizada contrataría a menores de edad como sicarios para llevar a cabo sus crímenes tal como ya lo está haciendo y para ellos no habría la posibilidad de sentenciarlos a muerte.

En muchas ocasiones se ha logrado comprobar con el correr del tiempo lo injusto que se fue al haber sancionado como culpable a alguien cuya responsabilidad en el delito que se le imputó, no fue investigada exhaustivamente. **Nuestro sistema judicial, al igual que el**

de países con mejor infraestructura jurídica, es propenso a cometer errores. Un caso mundialmente famoso nos servirá para ilustrar esta injusticia, nos referimos al caso denominado “los seis de Birminham”. Una corte de justicia londinense condenó a cadena perpetua a seis irlandeses, sospechosos miembros del IRA, de haber hecho explotar una bomba en un pub de Birminham ocasionando la muerte a 21 personas en 1974. Sólo a comienzos de 1991 la justicia inglesa reconoció su error, luego de mucionas investigaciones.

Durante 16 años, 3 meses y 21 días que los condenados estuvieron en prisión sufrieron diversos tipos de tortura. El caso de los seis de Birminham no es la única equivocación cometida por la justicia británica. Hasta la fecha aún no se ha dado con los verdaderos responsables. ¿Qué posibilidad de enmendar el error hubieran tenido los jueces ingleses si a los sospechosos se les hubiera condenado a muerte? Si en países con un sólido sistema criminalístico y jurídico ocurren estos hechos, qué cosas peores no ocurrirían en el nuestro, que carece de una moderna y eficaz infraestructura criminalística que garantice que no haya lugar a la impunidad ni a condenar erradamente a un imputado?.

Los brutales métodos empleados a las ejecuciones evidencian un espíritu de venganza. Parece que el objetivo de la pena de muerte no es que se cometan menos asesinatos sino que la sociedad se sienta vengada. Pero **con la aplicación de la pena de muerte no hay proporcionalidad entre el daño causado y la reacción del estado.** Un problema que tiene que enfrentar los jueces es que, con mucha frecuencia, la misma naturaleza de los hechos dificulta establecer la proporcionalidad de la pena; así ocurre, por ejemplo con delitos contra la salud, contra la humanidad, contra el medio ambiente, la captación ilegal de ahorros, la especulación, los delitos políticos. Por eso los ordenamientos penales no prescriben que, por ejemplo, se quemé la casa de quien provocó premeditadamente un incendio con intenciones criminales, ni que se viole al violador. La famosa Ley del talión que reza “ojo por ojo, diente por diente”, no es apropiada por nuestros tiempos. Pero esto no debe interpretarse como una invitación a la cobardía disfrazada de tolerancia hacia los delincuentes, sino que los asociados han comprendido que es necesario sobreponer toda una gama de valores por encima de quien se condena. Que el estado responda los actos perversos de los criminales con el criterio retaliativo es una actitud repudiable.

La pena de muerte se justificaría si con ella se extirparan las verdaderas causas de la criminalidad. Mientras existan aberrantes injusticias sociales como la desigualdad ante la justicia, la tenencia de la tierra en manos de una élite que ni la trabaja ni la facilita para que el campesino la cultive; mientras exista desidia gubernamental y política para satisfacer las necesidades de vivienda, educación, salud, trabajo y de justicia, no- es justo que se legalice un castigo tan drástico. Con la pena de muerte, es cierto, se amenaza al potencial delincuente, pero eso no soluciona la raíz de los problemas causantes de la violencia.

No es un secreto que en nuestro país el peso de la ley muy pocas veces recae sobre sectores sobre privilegiados. Numerosos peculados, sobornos, contrabando técnico y toda una cadena de conductas delictivas que cometen miembros de la clase privilegiada se quedan sin castigo. Numerosos delincuentes de cuello blanco que se enriquecen con la complacencia de diversos sectores políticos y del mismo gobierno, permanecen libres, mientras que las cárceles están llenas de desarraigados sociales, sin poder económico ni de otra clase para presionar al sistema para que los declare inocentes. Con toda seguridad, que de aprobarse la pena de muerte, sólo a este sector se le aplicaría.

Definitivamente, la pena de muerte es un cruel castigo cuya aplicación embrutece a quien la aplica, colocándolo en el mismo plano de los delincuentes a los que se les aplica. Si la vida es el principal derecho humano, el suprimirla es la primera violación, y si el Estado quien oficializa el crimen, agrava la violación. Cuando una ley no surte el efecto por el cual es creada, lo mejor es no aprobarla”.