

LA PRODUCCIÓN ESCRITA DE LOS ESTUDIANTES DE GRADOS 5 Y 9 DE EDUCACIÓN BÁSICA EN EL MARCO DE LA PREPARACIÓN PARA LAS PRUEBAS SABER EN ARMENIA Y EL QUINDÍO¹

WRITTEN PRODUCTION OF 5TH AND 9TH GRADERS ELEMENTARY SCHOOL FRAMED ON THE PREPARATION OF “SABER” TESTS IN ARMENIA AND QUINDIO REGION

Miguel Ángel Caro Lopera²
Carlos Alberto Castrillón³
José Rodolfo Rivera⁴

Caro L. Miguel; Castrillón Carlos; Rivera José / Sophia / No. 8 / p.p. 60-79 / ISSN:1794-8932
Recepción: Agosto 8 de 2012 - Aceptación: Octubre 17 de 2012

Resumen

Este informe resume los resultados de un proyecto de investigación que surgió del análisis de una pregunta de escritura incluida en un simulacro de prueba Saber dirigido a estudiantes de grados 5 y 9 de los colegios públicos de Armenia y del Quindío. De allí derivan reflexiones sobre los procesos de enseñanza de la escritura en Lengua Materna y recomendaciones para su didáctica. El proyecto se estructuró con un enfoque mixto entre los métodos cuantitativo y cualitativo, y desde los modelos de van Dijk (1980, 1997 y 1998) y De Beaugrande y Dressler (1997). La evaluación del corpus encontró problemas en la dimensión pragmática y en los niveles superestructural, macroestructural, microestructural y retórico. Del análisis resulta la propuesta de diez frentes estratégicos para la didáctica de la escritura, todos ellos de acuerdo con los Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y los Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, sobre todo en cuanto a la concepción del texto como acto de comunicación y de la escritura como proceso.

Palabras clave

Didáctica, Dimensiones y niveles del texto, Escritura, Pruebas saber, Texto argumentativo.

Abstract

This report summarizes the results of a research project emerged from the analysis of a writing question addressed to public school 5th and 9th graders through the “Saber” test drill in Armenia and Quindío Region. Some reflections are hence derived from the teaching processes on native language writing, as well as recommendations on writing didactics. The project was structured from a mixed approach between the quantitative and qualitative method and from Van Dijk models (1980 1997 and 1998) also from Beaugrande and Dressler (1997). The Corpus evaluation found problems on the pragmatic dimension and the super structural, macro structural, micro structural and rhetorical levels. As a result from the analysis is the proposal of ten strategic didactics front lines for the writing skill, all of them in accordance with the curriculum guidance of the Spanish language and the basic language competences standards above all regarding the conception of the text as an act of communication and writing as a process.

Key Words

Didactics, Writing, dimensions and levels of the text, argumentative text, Saber test

¹. Artículo resultado del proyecto de investigación “Análisis de la producción escrita de estudiantes de grados 5 y 9 de Educación Básica en el marco de la preparación para las pruebas Saber en la ciudad de Armenia y en el departamento del Quindío” (2011-2012), de la línea de investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (Grupo de Investigación Dilema de la Universidad del Quindío).

². Profesor del programa de Español y Literatura de la Universidad del Quindío. maincaro@yahoo.com. Colombia.

³. Profesor del programa de Español y Literatura de la Universidad del Quindío. sonorilo@yahoo.com. Colombia.

⁴. Estudiante de la Licenciatura en Español y Literatura de la Universidad del Quindío. gaboneruda15@hotmail.com.Colombia.

Introducción

El proyecto de investigación *Análisis de la producción escrita de estudiantes de grados 5 y 9 de Educación Básica en el marco de la preparación para las pruebas Saber en la ciudad de Armenia y en el Departamento del Quindío* se propuso estudiar los resultados de una pregunta de escritura incluida en un simulacro de prueba Saber, gestionado por el grupo “Monitoreo de procesos evaluativos” (Monproceval) y dirigido a estudiantes de instituciones públicas. El objetivo es generar hipótesis sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y proponer recomendaciones para su didáctica. Esta inquietud se inserta en un interrogante más amplio que forma parte de las preocupaciones del Grupo de Investigación en Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura (*Dilema*) acerca del papel fundamental del lenguaje en el uso, en la construcción de sentido y en el proceso de desarrollo cognitivo.

La investigación tuvo como pregunta principal: ¿Cuál es el estado de desarrollo de las competencias escriturales de los estudiantes y la calidad de las prácticas docentes que allí se reflejan? Esto derivó en otras inquietudes orientadoras preliminares: ¿Qué características se evidencian en los textos de los estudiantes en cuanto a la construcción de dimensiones y niveles textuales? ¿Qué fortalezas y debilidades se infieren de las estructuras textuales en relación con la didáctica de la producción textual? ¿Qué sugerencias pueden formularse para el mejoramiento de las prácticas docentes en la enseñanza de la producción textual?

Este proyecto se estructuró con un enfoque mixto que imbrica los métodos cuantitativo y cualitativo. Desde el primero, se ponderan los aspectos más recurrentes que se desprenden de la muestra analizada, como fruto de la aplicación de una grilla evaluativa a cada texto; desde el segundo, se presta atención a las relaciones pertinentes que aportan argumentos significativos para la generación de hipótesis sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje de la escritura y la calidad de las prácticas de los docentes en servicio en el ámbito de las competencias comunicativas.

Con los modelos de van Dijk (1980, 1997 y 1998), De Beaugrande y Dressler (1997) y de la competencia comunicativa en general como referentes, este proyecto se llevó a cabo en cinco fases:

1. Exploración general del corpus cubierto por la prueba adelantada a estudiantes de grados 5 y 9, revisión de la consigna de escritura, selección de la muestra representativa y diseño de la plantilla de evaluación de acuerdo con los modelos teóricos elegidos.
2. Análisis de la muestra para generar una estadística consolidada.
3. Procesamiento de los resultados mediante el análisis e interpretación de los datos.
4. Confrontación de los resultados con los documentos que conforman el marco del trabajo docente en el área de Lenguaje (*Lineamientos Curriculares de Lengua Castellana y Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*).
5. Elaboración del informe de hallazgos.

En medio de un proceso que aún se mantiene, se han socializado los resultados en diferentes espacios de discusión académica y nuevas inquietudes aparecen ante los retos permanentes que un problema como este despierta en los establecimientos educativos preocupados por elevar la calidad de los procesos de intervención didáctica. Todo esto se ha conseguido gracias a la comprobación de la hipótesis de este proyecto, según la cual el análisis de las características que se detectan en los textos producidos por los estudiantes puede aportar pistas para un estado específico de la didáctica de la producción textual y abre paso a sugerencias precisas de mejoramiento de la escritura en el ámbito educativo.

Este propósito se justifica por múltiples razones. Entre los factores asociados a las debilidades observadas emerge el hecho de que la Escuela tiene dificultades para desarrollar las competencias relacionadas con la producción de textos escritos, tal como se demuestra en las conclusiones del proyecto *Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez*, desarrollado por el grupo *Dilema* por convenio entre la

Universidad del Quindío y el Ministerio de Educación Nacional (Camargo *et al.*, 2008). Entre las causas del problema se encuentran la falta de claridad de los docentes sobre los enfoques que orientan las prácticas pedagógicas relacionadas, el desconocimiento de modelos procesuales de comprensión lectora y de producción escrita, y la debilidad de las instituciones educativas para implementar sistemas de seguimiento y evaluación por competencias en el contexto de la evaluación masiva.

En virtud de lo anterior, es posible enunciar propuestas que en algo contribuyan a esclarecer que el proceso de escritura, además de ser una actividad comunicativa, tiene como propósito generar conocimiento. Siguiendo a Dolz (1996), de acuerdo con los resultados del análisis se propondría un aprendizaje en espiral que asegure la aproximación a los textos en diferentes momentos y desde distintas perspectivas; se trata, entonces, de una enseñanza y aprendizaje de la diversidad discursiva en todos los niveles escolares, con una dosificación de géneros y dimensiones textuales. Asimismo, a partir del resultado de esta investigación se puede proponer un esfuerzo sostenido para garantizar mejores niveles de lectura y escritura, y para buscar explicaciones a los problemas que se detecten, no sólo en el contexto o en las capacidades del estudiante sino también en los dispositivos didácticos que configura y promueve la Educación Básica y que producen ciertos modos de leer y de escribir (cultura académica).

Los resultados directos e indirectos de este proyecto se constituyen, entonces, en una alternativa de solución mediante estrategias que pueden ser incorporadas a los planes de mejoramiento que cada institución elabora dentro del rediseño y actualización de su respectivo Proyecto Educativo Institucional (PEI). Igualmente, se espera que los resultados sobre los procesos escriturales que se evidencian en este corpus particular generen nuevas investigaciones que promuevan la voluntad de cambio en el complejo marco de la didáctica de la comprensión y producción de textos en la Educación Básica.

Presupuestos teóricos

Las fuentes teóricas para el análisis de los textos parten de las ciencias del lenguaje y la comunicación, con autores como Adam (1992), Álvarez (2005), Austin (1962), Bernárdez (1987), Bronckart (2006), Portolés (1998) y Reyes (2000). Además, se tienen en cuenta los modelos para la producción escrita de van Dijk (1980, 1997 y 1998) y De Beaugrande y Dressler (1997), que han contribuido a hacer explícito y consciente para los profesores todo el proceso cognitivo y metacognitivo que demanda la composición de un texto.

Asimismo, se rastrean varios planteamientos teóricos sobre las estrategias de producción de las estructuras prototípicas de los textos para lograr la aprehensión metacognitiva, es decir, el control y la regulación de las actividades relacionadas con la adquisición del esquema prototípico y las características lingüísticas y textuales que predominan en los textos. Las teorías sobre el texto han demostrado que el conocimiento que se tenga acerca de las estructuras textuales constituye parte fundamental de la capacidad de saber y saber hacer con el lenguaje en condiciones sociocomunicativas concretas. Es así como en los procesos de comprensión y producción, los tipos y géneros discursivos que aprehenden las principales esferas de la actividad social y movilizan estructuras textuales convencionales, constituyen factores decisivos para la aplicación de determinadas operaciones semánticas, sintácticas y pragmáticas. Por lo tanto, en la medida en que se posea una mayor experiencia con los textos propios de una cultura y con las estrategias que permitan utilizarlos, se estará en condiciones de emplearlos con más eficiencia y dominio.

De acuerdo con lo anterior, en esta investigación se asumió el enfoque funcional comunicativo del lenguaje desde los desarrollos de la lingüística textual, en cuanto proporciona conocimientos sobre las estructuras textuales, las formas de integración de la información, la formulación de inferencias o las reglas de construcción del texto. Si bien esta elección supone un amplio espectro de desarrollos teóricos, se exponen a continuación, de modo

sucinto, las vertientes principales: el modelo de van Dijk (1980, 1997 y 1998), el modelo de De Beaugrande y Dressler (1997), el concepto de Didáctica que se adopta y la tipología textual argumentativa, en la que se inscriben las cartas que los estudiantes elaboraron como respuesta a la consigna de la prueba.

Modelo de T. van Dijk (1980, 1997 y 1998)

Según este autor, el texto es una estructura superior a la simple secuencia de oraciones, es “un constructo teórico”, un concepto abstracto que se concreta a través de distintos discursos y cuyo estudio debe ser abordado interdisciplinariamente (1980, 1997 y 1998), con el concurso de la lingüística, la sociolingüística, la psicolingüística y la teoría de la comunicación. De igual forma, van Dijk contempla en el texto dimensiones y niveles. Las dimensiones se refieren a aquellos aspectos que resultan visibles porque están en la superficie y se materializan en lo notacional, morfológico, sintáctico, semántico y pragmático. Los niveles, por el contrario, constituyen perfiles abstractos porque son conceptuales, esquemas que el individuo procesa en su intelecto. Estos niveles reciben las denominaciones de superestructural, macroestructural, microestructural, estilístico y retórico. Dimensiones y niveles se interconectan y relacionan tanto para la comprensión como para la producción del texto. A continuación se describen brevemente cada uno de estos aspectos:

Dimensión notacional. El primer contacto con el texto nos revela un conjunto de convenciones de la escritura (color, tamaño y forma de la letra, formato de página, equilibrio texto-imagen, márgenes, sangrías, puntuación, etc.). Estos arreglos, lejos de satisfacer caprichos de ornato, guardan relación directa con la intención del autor y la tipología del texto.

Dimensión morfológica. Se refiere a la formación de las palabras y sus accidentes: género (masculino, femenino, neutro), número (singular, plural), tiempos y modos verbales, casos del pronombre, etc. En general, tanto lectores como escritores tienen internalizados los mecanismos de formación de palabras, pero

siempre es conveniente, en la etapa de revisión de la escritura, prestar atención a este aspecto ya que los errores son frecuentes y sus efectos pueden alterar el sentido del texto.

Dimensión sintáctica. El tejido del que está hecho el texto nos deja ver en la superficie palabras y oraciones. Los usuarios de una lengua manejan una serie de reglas, algunas rígidas y otras flexibles, que les permiten reconocer y producir oraciones bien construidas.

Dimensión semántica. Este es el ámbito de los significados y los sentidos; lo semántico incluye aquellos que son convencionales y generales, como los que trae el diccionario, y también los que surgen del acuerdo entre hablantes de una comunidad lingüística.

Dimensión pragmática. En esta dimensión encajan las relaciones entre el texto como acto de habla y sus usuarios. Así, la intención comunicativa del autor, el perfil de lector implícito en el texto y las condiciones del contexto en las que se inscribe este diálogo resultan determinantes y darán vida a muchos detalles de las otras dimensiones.

Nivel superestructural. Para van Dijk (1980, 1997 y 1998), la superestructura se refiere a la estructura esquemática que define la ordenación global del discurso y las relaciones (jerárquicas) de sus respectivos fragmentos, de manera que, mientras la macroestructura organiza únicamente el contenido global, una superestructura ordena las macroproposiciones y determina si el discurso es o no es completo. Esto quiere decir que la superestructura controla la formación de las macroproposiciones, concepto que sirve de base a la consideración de una tipología textual, y examina los formatos globales de los textos, independientemente del contenido. Estos esquemas convencionales intervienen en la asignación del sentido porque, desde la comprensión, los lectores los reconocen como formas típicas y, desde la producción, los usuarios toman la decisión del tipo o formato que darán al texto, en paralelo con las disposiciones relacionadas con el asunto o tema.

Nivel macroestructural. En cuanto a las macroestructuras semánticas, son proposiciones (llamadas macroproposiciones porque pertenecen a la macroestructura) que implican la reconstrucción teórica de nociones como “tema” o “asunto” y tienen que ver con el contenido global de un discurso. En el proceso de comprensión de un texto complejo, un lector puede realizar la tarea de abstraer de ese todo una idea global del tema que trata, tarea que se puede reconocer como resumir el tema de un discurso. En el proceso de producción de un texto, la formación de la macroestructura global aparece en las etapas de planificación y revisión, ya que es el sostenimiento y progreso del tema lo que guía el proceso de escritura. Este nivel interviene en la asignación de coherencia y, por lo tanto, permite reconocer un texto de un *no texto*.

Nivel microestructural. Está constituido por las ideas principales de cada párrafo y las relaciones de diverso tipo (complementariedad, oposición, causalidad, orden...) que se presentan entre ellas. La relación entre estos tres niveles es profunda: Las superestructuras se “llenan” de contenido con las macroestructuras y estas, a su vez, se despliegan en las microestructuras.

Nivel estilístico. Los distintos campos de la actividad humana determinan una elección específica de medios léxicos, gramaticales, fonéticos y gráficos; dicho en otros términos, imponen un uso particular de las dimensiones de los textos que se producen en un ámbito social, de modo tan potente que, aunque los escritores pueden optar entre varias alternativas posibles, la elección no es absolutamente libre, sino que resulta determinada por las características que establecen los tipos de discurso y los contextos sociales donde circulan esos discursos. Por eso se reconocen estilos bien diferenciados: periodístico, educativo, legal, científico, administrativo, etc.

Nivel retórico. Ligado al nivel estilístico, el nivel retórico también se relaciona con el modo como cada escritor se expresa. Este nivel estudia las estrategias para persuadir al lector sobre algún hecho o idea, para lograr aceptación de lo que

se dice y, eventualmente, para que realice acciones o ejecute órdenes. La esfera retórica influye en la eficacia del discurso y desarrolla mecanismos siempre intencionales para convencer a la audiencia.

Modelo de A. De Beaugrande y W. Dressler (1997)

Para estos dos lingüistas, un texto es un acontecimiento comunicativo que cumple siete normas de textualidad, todas indispensables para que pueda entenderse como tal: La **cohesión**, que establece las diferentes posibilidades que tienen los componentes de la superficie textual de *conectarse entre sí dentro de una secuencia*; la **coherencia**, que regula la posibilidad de que sean accesibles entre sí e interactúen de un modo *relevante* los componentes del *mundo textual*; la **intencionalidad**, que hace referencia a la actitud del *productor textual*; la **aceptabilidad**, relacionada directamente con la actitud y capacidad del receptor; la **informatividad**, que asegura el equilibrio adecuado entre la información conocida o novedosa; la **situacionalidad**, conjunto de factores, tanto espaciales como temporales, que hacen que un texto sea relevante con respecto a la situación comunicativa en la que aparece; y la **intertextualidad**, que hace referencia a los factores que limitan la comprensión adecuada de un texto al conocimiento que se tenga de textos anteriores. Estas siete normas funcionan como los *principios constitutivos* de la comunicación textual y crean y definen su forma de comportamiento.

Existen, igualmente, para estos autores, tres principios regulativos que controlan la comunicación textual: La **eficacia**, que obedece al esfuerzo mínimo o máximo que los participantes empleen en su interacción comunicativa; la **efectividad**, que depende de si un texto genera o no una fuerte impresión en el receptor y de si crea o no las condiciones más favorables para que el productor pueda alcanzar la meta comunicativa que se había propuesto; la **adecuación**, que establece o no un equilibrio entre el uso que se hace del texto en una situación determinada y el modo en que se respetan las normas de textualidad. Estos

tres principios regulativos controlan la constitución y el uso de los textos.

En el proceso de asesoramiento y evaluación de las producciones escritas de los estudiantes, las normas de textualidad y los principios regulativos pueden ser utilizados como criterios para valorar el grado de complejidad de un texto, el esfuerzo realizado por su autor y el riesgo que ha asumido al redactarlo.

Didáctica

Tal como la concibe Bronckart (2006), la didáctica es una disciplina que traza un espacio de problemas, de extensión variable. En términos amplios, puede aplicarse al conjunto de fenómenos relacionados con la formación y la enseñanza y, en un sentido más restringido, a las actividades que se realizan en el ámbito académico y a los problemas que allí se plantean para enseñar bien. En definitiva, busca analizar cómo son presentados y aprendidos los contenidos en situaciones concretas de clase; en este caso, la didáctica aborda también las interacciones pedagógicas, desde un punto de vista orientado siempre por los "objetos de saber", y más precisamente por las condiciones de su transmisión y adquisición: ¿A quién? ¿Qué objetos o contenidos enseñar? ¿Cómo? ¿Dónde? ¿Por qué? ¿A través de qué métodos? ¿En vista de qué resultados? Como dicen Bronckart y Schneuwly: "La didáctica tiene como terreno de aplicación el conjunto de los problemas relativos a los procesos de enseñanza y de aprendizaje en vigor, en situación escolar". (1996: 62)

En otras palabras, la didáctica está relacionada con los tres polos del triángulo didáctico ("sistema didáctico"): el objeto de enseñanza, los profesores y los alumnos. Según los planteamientos de Camps (2004), el objeto de la didáctica está fundamentado en el estudio de los complejos y dinámicos procesos de enseñanza y aprendizaje de las disciplinas específicas, con la finalidad de comprender, interpretar, elaborar conocimiento sistemático para intervenir y mejorar las situaciones problemáticas. La comprensión de los procesos se orienta, entonces, hacia la transformación de la práctica.

Esto significa que la didáctica es una disciplina de intervención porque sus resultados conducen a mejorar el aprendizaje. Frente al tradicional modelo aplicacionista, el perfil de un profesor competente, para la época actual, es el de aquel que, a través de la investigación y de la reflexión sobre su propia práctica, es capaz de valorar las situaciones de aula y el grado de aprendizaje de sus alumnos, mediante actividades significativas, basadas en situaciones reales y acordes con las actuales demandas sociales. La didáctica de la lengua materna se centra, entonces, en el estudio de los procesos de desarrollo y aprendizaje del lenguaje y tiene como finalidad contribuir al mejoramiento de una enseñanza adecuada a un mundo complejo, dinámico y cambiante en el que los objetos de enseñanza y aprendizaje son igualmente complejos y dinámicos.

Texto argumentativo

La lingüística textual ha tenido que plantearse la cuestión de las tipologías textuales desde el punto de vista práctico, porque es evidente que la construcción de un texto depende en gran medida de qué tipo de texto se pretende. La enseñanza de las destrezas de lectura y escritura en la lengua materna consiste, en buena medida, en definir tipos de texto y en señalar sus características concretas de comportamiento sociodiscursivo a lo largo de las dimensiones y niveles. Los tipos textuales representan modelos convencionales de organización del conocimiento que deben tratarse en lo contextual, funcional y estructural porque se han desarrollado en una comunidad lingüística, forman parte del conocimiento cotidiano del usuario, tienen un efecto normativo, determinan relaciones comunicativas y proporcionan al hablante o productor textual una orientación, más o menos fija, en cuanto a la recepción y a la producción de los mismos.

En esta investigación se decidió trabajar con las secuencias dominantes llamadas *argumentativas*, propuestas por Adam en *Les textes: Types et prototypes* (1992). Para este autor, la mayoría de los textos se presentan como un conjunto heterogéneo de secuencias textuales o prototípicas: narrativa, descriptiva,

argumentativa, explicativa y dialogal. Los rasgos esenciales de la argumentación, como secuencia textual, se podrían definir, en palabras de Calsamiglia y Tusón como “una práctica discursiva que responde a una función comunicativa: la que se orienta hacia el Receptor para lograr su adhesión”. (2001: 294). En otros términos, la argumentación aparece en muchas de las actividades discursivas características de la vida social pública o privada: conversación cotidiana, política, escritura de ensayos, publicidad, coloquio, etc. Según Bassols y Torrent “el hecho de argumentar es un signo distintivo del ser racional, es el arte de razonar a partir de opiniones generalmente aceptadas”; (1997: 31), por lo que definen *argumentar* como provocar o acrecentar la adhesión de un auditorio a la tesis que se presenta para su asentimiento. Argumentar es una actividad discursiva que se orienta a intervenir sobre los juicios, las opiniones, las preferencias de los interlocutores.

Quien argumenta tiene como objetivo convencer a los otros de que la representación del mundo que tienen es equivocada y que deben adoptar otra. Así pues, la actividad argumentativa está fuertemente ligada al contexto. Los argumentos no se expresan en el vacío sino que son la respuesta a unas opiniones que se consideran distintas de las propias e inadecuadas. El locutor necesita tener, por lo tanto, una representación de los que opinan de forma distinta y a los cuales dirige su argumentación. En el diálogo cara a cara, dicha representación se elabora a partir de las respuestas del interlocutor. En la argumentación escrita, en cambio, los destinatarios no están presentes. El escritor deberá elaborar una imagen de ellos, imagen que, como apuntan Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989), tendrá que ajustarse tanto como sea posible a la realidad para que la argumentación sea eficaz. Sin embargo, estos destinatarios no son generalmente personas concretas, conocidas del escritor; es el conocimiento que el escritor tiene de la diversidad de puntos de vista que se pueden dar en el seno de la sociedad lo que le permite

“imaginar” a los posibles destinatarios de su argumentación. El escritor tiene que conseguir que los destinatarios potenciales se den cuenta de que son apelados en el discurso, por lo cual deberá definirlos en el propio texto. Todas estas observaciones resultan cruciales a la hora de analizar los textos que escribieron los estudiantes en la prueba de referencia, pues la consigna invocaba el desarrollo de un texto eminentemente argumentativo.

Materiales y métodos

El grupo de *Monitoreo de procesos evaluativos* (Monproceval), conformado por docentes y especialistas que apoyan a los equipos de calidad de las instituciones educativas mediante el análisis y seguimiento de resultados de pruebas objetivas, llegó a un acuerdo de cooperación académica con el Grupo Dilema con motivo de la realización de un simulacro de prueba Saber para estudiantes de grados 5º y 9º de colegios públicos en la ciudad de Armenia y en el Departamento del Quindío (21 de julio de 2009). Mientras Monproceval se encargó del contexto general de la evaluación, que incluía las áreas de Lenguaje, Matemáticas y Ciencias Naturales, el grupo Dilema diseñó los instrumentos de comprensión lectora y de producción escrita y analizó los resultados⁵. La prueba se diseñó con la metodología Saber (Castillo *et al.*, 2007; Pedraza *et al.*, 2009) y tuvo en cuenta las propuestas internacionales que acogió el Ministerio de Educación. A un estudiante de cada grupo evaluado se le entregó una prueba de escritura con la siguiente consigna:

Un grupo de niños españoles desea conocer algunos colegios colombianos. Las autoridades del Departamento esperan que esos niños vengan al Quindío. Por eso han buscado a estudiantes talentosos como tú para que le escriban una carta a Mercedes Patiño, la líder del grupo, en la que intenten convencerla de que viajar al Quindío y visitar tu colegio vale la pena. Anímate a escribirle una carta a Mercedes en la que le expliques por qué debe visitar tu colegio. Para ello será conveniente que elabores primero un borrador en el que desarrolles

⁵ Los resultados del componente de comprensión lectora se pueden consultar en Caro y Castrillón (2009, 2011).

las ideas principales de tu carta y luego lo corrigas hasta conseguir una versión que le guste a tu lector.

De dicha experiencia se recogieron 111 textos del grado 5º (41 textos provenientes de

instituciones educativas de Armenia y 70 del Departamento) y 135 de 9º (75 textos de Armenia y 60 del Departamento). A cada uno de los textos se le aplicó una plantilla de valoración (Tabla 1.), que responde en su diseño a los principios teóricos antes esbozados.

Tabla 1. Plantilla para la valoración de textos escritos

Dimensiones / Niveles	Desempeños
Notacional	01. Cuida de la legibilidad de su texto
	02. Identifica correctamente los usos de las letras mayúsculas
	03. Conoce la ortografía de los lexemas que emplea
	04. Controla la unión inapropiada de los lexemas
	05. Controla la separación incorrecta de los lexemas
	06. Cumple con las leyes del acento
Morfológica	07. Conjuga correctamente los verbos
Sintáctica	08. Sigue concordancias sujeto-verbo
	09. Sigue concordancias nombre-determinante
	10. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel intrafrásico
	11. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel interfrásico
	12. Construye correctamente oraciones simples
	13. Construye correctamente oraciones subordinadas
	14. Controla la repetición injustificada de palabras
	15. Registra el uso correcto de signos de puntuación con función textual en el nivel intrafrásico
Semántica	16. Registra el uso correcto de signos de puntuación con función textual en el nivel interfrásico
	17. Demuestra conocimiento de los múltiples sentidos de las palabras que emplea
Pragmática	18. Ejerce control de léxico, de acuerdo con el lector al que dirige su carta
	19. Presenta una clara intención epistolar
	20. Configura una interlocución genuina con su interlocutor
	21. Evidencia operaciones de revisión, corrección y reescritura
	22. Responde claramente a la consigna solicitada
	23. Asume claramente un punto de vista a lo largo de su texto
Superestructural	24. Escribe su texto siguiendo un plan de ideas claramente definido
	25. Identifica claramente la superestructura de una carta
Macro y Microestructural	26. Introduce adecuadamente elementos de apertura en su texto, según el género discursivo solicitado
	27. Configura el cuerpo central de su texto en párrafos que respondan a unidades de sentido
	28. Introduce adecuadamente elementos de cierre en su texto, según el género discursivo solicitado
	29. Se advierten elementos que configuran una línea lógica a lo largo de su argumentación
	30. Se advierten elementos que configuran una línea psicológica a lo largo de su argumentación
Estilístico y Retórico	31. Utiliza adecuadamente diversos tipos de argumentos para sustentar su tesis
	32. Desarrolla de modo completo los argumentos que introduce
	33. Introduce conectores apropiados en el nivel intrafrásico
	34. Introduce conectores apropiados en el nivel interfrásico
	35. Aporta índices textuales que evidencian coherencia
	36. Adopta un registro consistente y adecuado para el interlocutor definido
Estilístico y Retórico	37. Demuestra uso creativo del lenguaje (imágenes, recursos de estilo)
	38. Se evidencian marcas de respeto por el otro
	39. Hay búsqueda de excepcionalidad en la argumentación
	40. Hace uso de diversas estrategias retóricas para ganar la adhesión de su lector

Fuente: Los autores

La plantilla agrupó metodológicamente los desempeños según dos formas de medición:

Desempeños del Grupo 1 [02, 03, 04, 05, 06, 07, 08, 09, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 33, 34]: Se respondieron en términos de *Sí* o *No*, luego de que el equipo investigador rastreara, contabilizara y ponderara errores, de acuerdo con el número de palabras del texto y con la categoría respectiva (5°, 9°).

Desempeños del Grupo 2 [01, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 39, 40]: Resultaban de la valoración global del contenido del texto.

El equipo investigador anotó las observaciones pertinentes sobre lo que no estuviera incluido en alguno de los criterios de la grilla. La socialización de estas observaciones fue permanente para evitar posibles inconsistencias, generalizaciones exageradas u omisiones. De esta manera, se salvaban las distancias entre las fases propuestas y se activaban permanentes triangulaciones que aseguraran la pertinencia de los resultados. Finalmente, para fortalecer el componente cualitativo y estimular la propuesta de nuevas interpretaciones, se formulaban las siguientes preguntas abiertas:

¿Se observa, en términos generales, que el autor construye un lector en su texto, lo tiene en cuenta, lo ayuda a leer?

¿Puede decirse que el autor tiene conciencia del tipo particular de práctica en el que se inserta el texto producido?

¿Qué tipo de argumentos prefiere el autor para sustentar sus opiniones (ejemplificación, analogía, autoridad, causa)?

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que se consolidan en la forma de argumentación?

¿Puede advertirse un *topos* desde el cual se argumenta?

De la lectura de los textos, ¿se observa alguna tendencia general que dé cuenta de los aspectos en los que se está centrando la enseñanza de la producción de textos argumentativos?

Por efectos de su dinámica propia, esta propuesta metodológica obligó a dos ciclos de

análisis. El primero, previsto en el anteproyecto, ocupó a un grupo de 14 estudiantes de la Licenciatura en Español y Literatura (Universidad del Quindío), que aplicaron las plantillas y discutieron a lo largo de un semestre los resultados hasta alimentar un corpus de análisis del que nacieron varios trabajos de grado. Posteriormente, la relectura de esos análisis estimuló un nuevo ciclo con 5 estudiantes del mismo programa académico. Como fruto de las nuevas vetas investigativas allí detectadas, se generaron tres nuevos trabajos de grado.

Resultados y discusión

Se presentan a continuación, de modo sucinto, los resultados más importantes luego de la valoración de los textos. En primer lugar, conviene aclarar que al no detectar diferencias significativas entre los resultados de Armenia y el Quindío, para efectos del presente informe se agrupan en una sola categoría. Más aún, cotejados los porcentajes que dan lugar a la asignación de rótulos cualitativos de Fortalezas y Debilidades, tampoco se identifican contrastes profundos que ameriten un tratamiento diferenciado entre los grados quinto y noveno, lo que coincide con las conclusiones de Camargo *et al.* (2008). Contrario a lo que podría pensarse, el rendimiento general de 9°, llamado por cierto sentido común a mostrar mejores resultados, se comporta muy por debajo de lo deseable; esta observación no es extraña al proyecto, pues ya para la prueba de comprensión de lectura en la misma evaluación Castrillón y Caro anotaban:

La mirada a los resultados de la prueba en su conjunto y a las respuestas particulares permite presumir el desinterés de muchos estudiantes de grado 9° para tomar en serio la evaluación de lenguaje; esto puede explicarse por la falta de estímulo (no pasa nada si les va bien o mal porque los resultados individuales no tienen incidencia académica) y porque la complejidad de los textos utilizados propone un reto que los jóvenes no quieren asumir. (Castrillón y Caro, 2011: 17)

Formuladas estas aclaraciones, y en aras de favorecer una mirada más cualitativa, se relacionan a continuación los hallazgos generales en cuanto a dimensiones y niveles:

Dimensión notacional: Luego de revisar los seis desempeños que se inscriben dentro de la dimensión notacional se advierte que los estudiantes prestan más cuidado a unos aspectos que a otros. Por ejemplo, el control de uniones o separaciones incorrectas de lexemas alcanza un alto porcentaje, lo mismo que el uso de mayúsculas y la legibilidad. Incluso la

ortografía, que fuera de contexto podría pensarse en porcentajes críticos, registra un rango aceptable; nada raro si se tiene en cuenta que buena parte de las correcciones que se aprecian en las versiones finales (en las que no se descarta la intervención del docente) son de este tipo. Al parecer, en los imaginarios de la escritura en la escuela la fase de revisión es fundamentalmente “cosmética”. Se aparta de esa tendencia el cuidado por el acento regular o diacrítico, tal como lo revelan los bajos porcentajes del desempeño 06.

Tabla 2. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de la dimensión notacional

Desempeño	5°		5°		9°		9°	
	Armenia		Quindío		Armenia		Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
01. Cuida de la legibilidad de su texto	95	5	70	30	89	11	87	13
02. Identifica correctamente los usos de las letras mayúsculas	71	29	62	38	73	27	75	25
03. Conoce la ortografía de los lexemas que emplea	71	29	62	38	69	31	68	32
04. Controla la unión inapropiada de los lexemas	80	20	83	17	79	21	80	20
05. Controla la separación incorrecta de los lexemas	85	15	91	9	82	18	83	17
06. Cumple con las leyes del acento	14	86	16	84	15	85	13	87

Fuente: Los autores

Dimensión morfológica: El único aspecto ubicado en esta dimensión (“conjuga correctamente los verbos”) se aprecia como fortaleza.

Tabla 3. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de la dimensión morfológica

Desempeño	5°		5° Quindío		9°		9° Quindío	
	Armenia				Armenia			
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
07. Conjuga correctamente los verbos	85	15	91	9	84	16	82	18

Fuente: Los autores

Dimensión sintáctica: En esta dimensión emergen ciertos frentes de dominio que contrastan con otros francamente abandonados. Se perciben fortalezas en los cuatro desempeños relacionados con el manejo de concordancias gramaticales; en cambio, afloran las falencias en los de construcción de

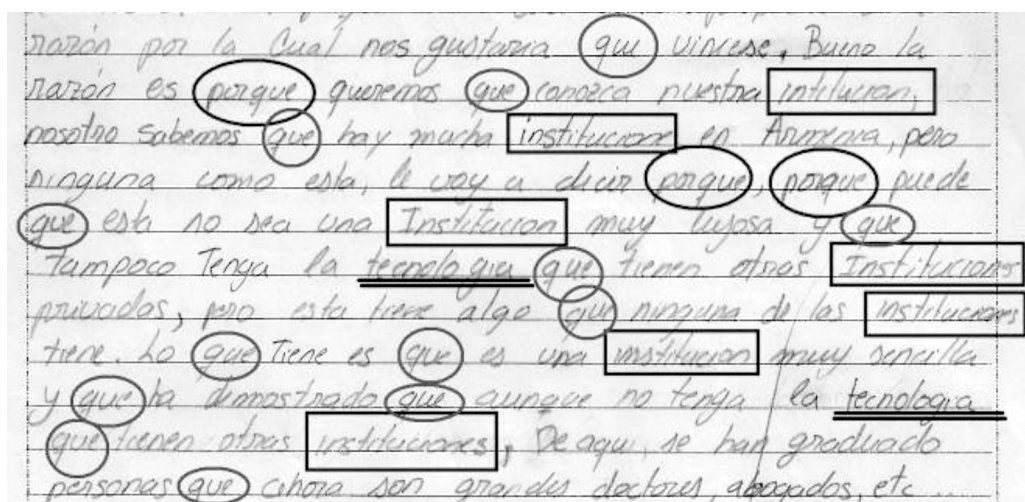
oraciones y manejo de puntuación. Estos escollos sintácticos elevan preocupaciones, pues a estas alturas de la construcción textual se comprometen niveles importantes de comprensión, se complica el *cierre semántico* y se difumina el efecto perlocucionario de la adhesión del lector a la propuesta argumentativa del autor.

Tabla 4. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de la dimensión sintáctica

Desempeño	5°		5°		9°		9°	
	Armenia		Quindío		Armenia		Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
8. Sigue concordancias sujeto-verbo	80	20	79	21	78	22	81	19
9. Sigue concordancias nombre-determinante	80	20	79	21	80	20	80	20
10. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel intrafrásico	76	24	62	38	80	20	77	23
11. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel interfrásico	85	15	62	38	86	14	87	13
12. Construye correctamente oraciones simples	38	62	58	42	35	65	34	66
13. Construye correctamente oraciones subordinadas	38	62	45	55	29	71	23	77
14. Controla la repetición injustificada de palabras	38	62	12	88	48	52	44	56
15. Registra el uso correcto de signos de puntuación con función textual en el nivel intrafrásico	28	72	20	80	29	71	30	70
16. Registra el uso correcto de signos de puntuación con función textual en el nivel interfrásico	38	62	20	80	40	60	44	56

Fuente: Los autores

Ejemplos de lo anterior pueden advertirse en este pasaje de un texto de 9° en Armenia:



Dimensión semántica: En términos generales, esta dimensión recoge altos desempeños en los dos ítems que la abordan (17 y 18).

Tabla 5. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de la dimensión semántica

Desempeño	5°		5°		9°		9°	
	Armenia		Quindío		Armenia		Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
17. Demuestra conocimiento de los múltiples sentidos de las palabras que emplea	71	29	87	13	72	28	78	22
18. Ejerce control de léxico, de acuerdo con el lector al que dirige su carta	76	24	91	9	86	14	87	13

Fuente: Los autores

Dimensión pragmática: Los resultados aquí preocupan profundamente. De los cinco desempeños que se relacionan con esta dimensión sólo uno alcanza un porcentaje de suficiencia: el 23 (identificación de un punto de vista en el texto), que de alguna manera ya venía asegurado desde las instrucciones; los otros acusan debilidades. Se advierte cómo *el salto de la oración al texto*, consigna

emblemática de los *Lineamientos Curriculares*, aún no se consolida en las prácticas escriturales de los estudiantes de Educación Básica en el Quindío, pues no puede ser otra la conclusión a la que arrastre el deficitario rendimiento en intención epistolar (desempeño 19), interlocución genuina con el lector (20), evidencias de revisión, corrección y reescritura (21) y respuesta adecuada a la consigna (22).

Tabla 6. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de la dimensión pragmática

Desempeño	5° Armenia		5° Quindío		9° Armenia		9° Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
19. Presenta una clara intención epistolar	57	43	33	67	58	42	57	43
20. Configura una interlocución genuina con su interlocutor	57	43	41	59	55	45	52	48
21. Evidencia operaciones de revisión, corrección y reescritura	47	53	58	42	44	56	43	57
22. Responde claramente a la consigna solicitada	47	53	58	42	47	53	47	53
23. Asume claramente un punto de vista a lo largo de su texto	85	15	87	13	88	12	85	15

Fuente: Los autores

Un ejemplo de profundos desvíos pragmáticos es el siguiente; corresponde al grado 9° en Armenia:

Nuestras más Notables Debilidades

- La Cruz roja no dispone de unos medicamentos apropiados para los estudiantes indispuestos
- Algunos estudiantes de secundaria no tienen el uniforme de la institución por razones económicas
- La institución está ubicada en una zona vulnerable y hay mucha inseguridad
- Requerimos de expertos para combatir la drogadicción en el plantel
- Vigilancia permanente de la policía

Nivel superestructural: Las debilidades que traslucen los dos desempeños relacionados con este nivel (24 y 25) son muestra fidedigna del modelo escritural piramidal que ha privilegiado la escuela: el ascenso por unidades menores como la letra y la sílaba no siempre asegura la llegada a la cima textual. La insistencia de los modelos teóricos elegidos por

mirar también el proceso escritural desde lo alto, en procura de imágenes mentales, le confiere a lo superestructural una importancia tan crucial como a lo pragmático. El descuido que registran los estudiantes en el desarrollo de un plan de ideas y en la identificación de patrones superestructurales exige una intervención didáctica profunda.

Tabla 7. Porcentajes de rendimiento en los desempeños del nivel superestructural

Desempeño	5° Armenia		5° Quindío		9° Armenia		9° Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
24. Escribe su texto siguiendo un plan de ideas claramente definido	33	67	29	71	33	67	38	62
25. Identifica claramente la superestructura de una carta	33	67	24	76	38	62	43	57

Fuente: Los autores

Niveles macro y microestructural: Los 10 desempeños de esta categoría se califican como debilidades, a excepción del 30: “se advierten elementos que configuran una línea psicológica a lo largo de su argumentación”. Puede decirse que con este y los anteriores dos acápites, la coherencia textual –y con ella, el estado de la argumentación– queda en crisis. Sin duda, la atención estratégica debe pasar

por la estructuración de párrafos como unidades de sentido (26, 27 y 28), el refuerzo en la línea lógica de la argumentación (29), la disposición variada y pertinente de los argumentos (31 y 32) y el empleo de conectores intrafrásicos e interfrásicos (33 y 34), todos esto al servicio del desempeño 35: “aporta índices textuales que evidencian coherencia”.

Tabla 8. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de los niveles macro y microestructural

Desempeño	5° Armenia		5° Quindío		9° Armenia		9° Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
26. Introduce adecuadamente elementos de apertura en su texto, según el género discursivo solicitado	47	53	45	55	47	53	49	51
27. Configura el cuerpo central de su texto en párrafos que respondan a unidades de sentido	57	43	24	76	57	43	52	48
28. Introduce adecuadamente elementos de cierre en su texto, según el género discursivo solicitado	42	58	58	42	52	48	48	52
29. Se advierten elementos que configuran una línea lógica a lo largo de su argumentación	57	43	24	76	47	53	42	58
30. Se advierten elementos que configuran una línea psicológica a lo largo de su argumentación	76	24	83	17	72	28	69	31
31. Utiliza adecuadamente diversos tipos de argumentos para sustentar su tesis	52	48	29	71	55	45	52	48
32. Desarrolla de modo completo los argumentos que introduce	19	81	8	92	29	71	39	61
33. Introduce conectores apropiados en el nivel intrafrásico	57	43	58	42	58	42	51	49
34. Introduce conectores apropiados en el nivel interfrásico	52	48	58	42	48	52	49	51
35. Aporta índices textuales que evidencian coherencia	42	58	45	55	41	59	45	55

Fuente: Los autores

Niveles estilístico y retórico: En estos niveles la tendencia problemática se mantiene. El único porcentaje aceptable se alcanza en la inserción de marcas de respeto por el otro (38); en cambio, los desempeños de adopción de un

registro conveniente para el interlocutor (36), uso creativo del lenguaje (37), búsqueda de excepcionalidad (39) y uso de estrategias retóricas adecuadas (40) empujan la calidad de los textos a condiciones de debilidad.

Tabla 9. Porcentajes de rendimiento en los desempeños de los niveles estilístico y retórico

Desempeño	5° Armenia		5° Quindío		9° Armenia		9° Quindío	
	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No
36. Adopta un registro consistente y adecuado para el interlocutor definido	47	53	45	55	51	49	47	53
37. Demuestra uso creativo del lenguaje (imágenes, recursos de estilo)	28	72	8	92	38	62	48	52
38. Se evidencian marcas de respeto por el otro	76	24	66	34	70	30	79	21
39. Hay búsqueda de excepcionalidad en la argumentación	23	77	16	84	23	77	19	81
40. Hace uso de diversas estrategias retóricas para ganarse la adhesión de su lector	33	67	45	55	43	57	49	51

Fuente: Los autores

La Tabla 10 resume los hallazgos.

Tabla 10. Fortalezas y debilidades en la escritura

Dimensión/ Nivel	Fortalezas	Debilidades
Notacional	01. Cuida de la legibilidad de su texto 02. Identifica correctamente los usos de las letras mayúsculas 03. Conoce la ortografía de los lexemas que emplea 04. Controla la unión inapropiada de los lexemas 05. Controla la separación incorrecta de los lexemas	06. Cumple con las leyes del acento
Morfológica	07. Conjuga correctamente los verbos	
Sintáctica	08. Sigue concordancias sujeto-verbo 09. Sigue concordancias nombre-determinante 10. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel intrafrásico 11. Sigue concordancias nombre-deíctico en el nivel interfrásico	12. Construye correctamente oraciones simples 13. Construye correctamente oraciones subordinadas 14. Controla la repetición injustificada de palabras 15. Registra el uso correcto de signos de puntuación con función textual en el nivel intrafrásico 16. Registra el uso correcto de signos de puntuación con función textual en el nivel interfrásico
Semántica	17. Demuestra conocimiento de los múltiples sentidos de las palabras que emplea 18. Ejerce control de léxico, de acuerdo con el lector al que dirige su carta.	

Pragmática	23. Asume claramente un punto de vista a lo largo de su texto	19. Presenta una clara intención epistolar 20. Configura una interlocución genuina con su interlocutor 21. Evidencia operaciones de revisión, corrección y reescritura 22. Responde claramente a la consigna solicitada
Superestructural		24. Escribe su texto siguiendo un plan de ideas claramente definido 25. Identifica claramente la superestructura de una carta
Macro y Microestructural	30. Se advierten elementos que configuran una línea psicológica a lo largo de su argumentación	26. Introduce adecuadamente elementos de apertura en su texto, según el género discursivo solicitado 27. Configura el cuerpo central de su texto en párrafos que respondan a unidades de sentido 28. Introduce adecuadamente elementos de cierre en su texto, según el género discursivo solicitado 29. Se advierten elementos que configuran una línea lógica a lo largo de su argumentación 31. Utiliza adecuadamente diversos tipos de argumentos para sustentar su tesis 32. Desarrolla de modo completo los argumentos que introduce 33. Introduce conectores apropiados en el nivel intrafrásico 34. Introduce conectores apropiados en el nivel interfrásico 35. Aporta índices textuales que evidencian coherencia
Estilístico y retórico	38. Se evidencian marcas de respeto por el otro	36. Adopta un registro consistente y adecuado para el interlocutor definido 37. Demuestra uso creativo del lenguaje (imágenes, recursos de estilo) 39. Hay búsqueda de excepcionalidad en la argumentación 40. Hace uso de diversas estrategias retóricas para ganar la adhesión de su lector

Fuente: Los autores

Conclusiones

De los resultados antes esbozados y a la luz de los referentes teóricos del proyecto, surgen diez frentes estratégicos concretos que, a juicio de los investigadores, pueden nutrir la didáctica de la producción escrita en respuesta a las debilidades detectadas en el corpus estudiado. Estos frentes han concitado a su alrededor nuevas propuestas investigativas (trabajos de grado, proyectos de publicación y de proyección en el Programa de Español y Literatura).

La escritura desde el paso por las dimensiones y niveles del texto

La aplicación del modelo teórico de van Dijk (1980, 1997 y 1998) para la valoración del corpus ofrece prospectivas para la construcción de planes de intervención de aula. Un periplo por las diversas dimensiones y niveles en las prácticas lectoras fortalece la conciencia escritora. El salto de la oración al texto que reclaman los *Lineamientos Curriculares* y desglosan los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* se puede hacer visible si los docentes concentran su interés didáctico en develar a sus estudiantes el funcionamiento del texto en el engranaje de sus dimensiones y niveles⁶.

⁶ Fruto de este esfuerzo es el documento "Leer y escribir, un viaje al centro del lenguaje", preparado por el Grupo Dilema, próximo a publicarse en una cartilla para docentes del Ministerio de Educación Nacional, como material de apoyo a los Clubes de Lectura y Escritura de Educación Básica y Media.

Escritura, revisión de borradores y textos intermedios

Se sabe que la competencia para producir textos escritos no es un resultado sino un proceso, tal vez el más complejo del área de Lenguaje. En ese *intento de pensar con precisión*, la escritura exige de la tachadura constante, de la desconfianza permanente, de la búsqueda inagotable de mejores maneras de decir. No en vano en el diseño de la consigna de escritura el grupo investigador incluyó entre las condiciones de la prueba el desarrollo de un borrador, que debía ser devuelto junto con el texto definitivo. El conjunto de borradores se ha constituido en un importante arsenal para escrutar múltiples percepciones del estudiante a la hora de escribir: qué considera importante, qué descarta, qué cambia, qué censura... todo esto en razón del lector que está construyendo. Partir del error que corrigen los estudiantes y del que permanece en la versión definitiva ofrece a la didáctica de la escritura horizontes de intervención muy significativos⁷.

Hacia una didáctica de la escritura desde la línea psicológica de la argumentación

Heredera de la Retórica Antigua, *la argumentación desde el pathos* es común en el corpus analizado. Abundantes glosas de los evaluadores al ítem 30 de la plantilla ratificaron que las preferencias argumentativas de los estudiantes de 5º y 9º respondían a la intención de tocar afectos, de persuadir con la emoción, de apelar a efectos perlocutivos emocionales como recompensas al esfuerzo argumentativo, en cumplimiento de aquello que sentenciaba Aristóteles: “Se persuade por medio de la disposición los oyentes, cuando fueren conmovidos por el discurso: porque no juzgamos de igual manera cuando estamos tristes que cuando estamos alegres, o cuando amamos que cuando odiamos” (2005: 45). Mirado en positivo, el intento de argumentar

desde la línea psicológica puede constituirse en un paso significativo para escalar por las posibilidades de la persuasión. Por ejemplo, en las cartas revisadas se advierten con profusión figuras como la hipérbole, la deprecación, la anáfora, la antonomasia, el asíndeton, la sinestesia y la metonimia. Sopesar los alcances de estas figuras en procura de la adhesión del lector, calcular los riesgos de dejarlas al borde de una falacia *ad misericordiam* y tantear puntos de equilibrio con respecto a la argumentación por la línea lógica, son retos tonificantes para una didáctica de la escritura⁸.

Hacia una didáctica de la escritura desde la línea lógica de la argumentación

Como correlato del hallazgo que se explica en el acápite anterior, *la argumentación desde el logos* supone la disposición de argumentos diversos que alimenten la razón y consigan –a la par de persuadir– convencer. Para el caso concreto del corpus evaluado, este frente estratégico surge de los análisis del desempeño 29 (“se advierten elementos que configuran una línea lógica a lo largo de su argumentación”) y de una pregunta abierta que indagaba por el tipo de argumentos que prefieren los estudiantes para sustentar sus opiniones. Tal como se indicó antes, el balance en este punto es preocupante. Confiar todo el éxito de la argumentación a la eficacia de unas cuantas figuras retóricas inscritas en la línea psicológica no es una buena decisión. El aporte incipiente de algunas premisas por ejemplificación obliga a la didáctica de la escritura a revisar obras y autores de la tradición dialéctica de la argumentación. Para tal fin, Anthony Weston y sus *Claves de la argumentación* (2005: 33-45) pueden ofrecer un impulso renovador a planes de intervención de aula. En cuanto a las premisas por ejemplificación, las siguientes pistas westonianas enriquecen el proceso de revisión que podría liderar el docente: *¿hay más de un ejemplo?, ¿son representativos los*

⁷. En este frente de análisis se gestó un trabajo de grado para la Licenciatura en Español y Literatura: “Del borrador al texto final, pequeños cambios del autor que piensa en su lector”, de Edwin Leandro Parra (2012), que fue calificado como meritorio.

⁸. En este frente estratégico se inscribe el trabajo de grado (en curso) de Viviana Lizeth Bedoya, estudiante de la Licenciatura en Español y Literatura. En él se sistematiza la mirada a las figuras retóricas que se aprecian en el corpus y se perfilan los análisis del caso, a la luz de las ventajas y desventajas de una argumentación fundamentalmente asentada sobre la línea psicológica.

ejemplos?, ¿hay contraejemplos? y ¿es crucial la información del trasfondo? Estos consejos se pueden complementar con las fases que el mismo Weston propone para la planeación de un ensayo: 1) *Explore los argumentos sobre todos los aspectos de la cuestión;* 2) *Cuestione y defienda las premisas de cada argumento;* 3) *Revise y reconsidere los argumentos tal como aparecen* (97-104). Salta a la vista que en la conjunción de este frente con el anterior se puede asegurar una didáctica de la escritura que apunte a la razón y al sentimiento, al *logos* y al *pathos*, al convencer y al persuadir.

Escritura y conciencia del topos

La discusión sobre el *topos* a la luz de los abordajes aristotélicos que lo ubican como soporte cultural e intangible de la argumentación, gracias a su condición de conjunto de creencias compartidas, de reservorio de saberes e imaginarios, ha mantenido su vigencia a lo largo de la historia de la argumentación. Una investigación de este tipo tampoco podría soslayar su presencia; de ahí que una de las preguntas tuviera que ver con la posibilidad de advertirlo tras los hilos de la argumentación. En efecto, allí apareció, finamente hibridado con el lenguaje de los medios, en los clichés de las *chapoleras* y los *yipaos*, en la vitrina de motivos por los cuales los estudiantes consideraban que valía la pena venir al Quindío. Una didáctica de la escritura no podría dar la espalda al *topos* como aval, en este caso, de la *economía argumentativa*, en nombre de la cual los jóvenes *dicen poco* en sus textos confiados en lo *mucho que sabe* su interlocutor. En consecuencia, desautomatizar el *topos*, re-crearlo en sus relaciones de sentido, desenmascararlo en el habla cotidiana, en las expresiones cristalizadas del lenguaje, en las unidades fraseológicas, en los ideogramas y en los clichés enriquece la lectura de textos argumentativos y potencia la escritura desde la conciencia de que argumentamos no sólo por lo que decimos, sino también por lo que callamos.

La escritura desde una perspectiva apolínea

Cada vez cobra más fuerza la orientación de la escritura hacia la argumentación académica.

De modo progresivo los *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje* pasean al estudiante a lo largo de la escolaridad por un buen número de géneros discursivos en los que la argumentación se desplaza de lo oral a lo escrito, de lo espontáneo a lo planificado, de lo informal a lo formal, de la conversación al ensayo, de la escritura como placer a la escritura como deber. Luego de contrastar los hallazgos de esta investigación con las políticas educativas y la evaluación por competencias, emerge un reto impostergable: propiciar el salto hacia la comunicación académica, hacia la escritura como interlocución con comunidades científicas alrededor de problemas de conocimiento. En este caso, pedir a estudiantes de 5º y 9º la redacción de una carta abría el abanico a diversas posibilidades investigativas; pero para una didáctica de la escritura, el desafío rebasa estos terrenos y muestra otros géneros discursivos para los que se ponen a prueba otras destrezas. Ahora bien, para el caso de estudiantes de 9º grado, el quehacer en el aula inevitablemente contempla el acercamiento progresivo a otros modos de argumentar, a otros modos de escribir desde los imperativos de la ciencia, la lectura crítica, la cultura y la sociedad del conocimiento. Más aún, si se piensa en el ejercicio mismo de este proyecto, la consigna de escritura propone un reto, de suyo complejo: escribir para alguien de otro país, habitante, quizás, de otro universo de ideas y de un *topos* no necesariamente similar al de los jóvenes quindianos, lo que determina otras estilísticas y otras retóricas. Ahí empieza el reto de una didáctica para el ejercicio de una escritura apolínea, un escribir-pensar.

La escritura desde una perspectiva dionisiaca

Ante las distorsiones y abusos que puede provocar la interpretación del acápite anterior, y en busca de cierto equilibrio en las prácticas, proponemos de inmediato la otra mirada: la perspectiva del goce, el placer de la escritura. En la escritura argumentativa, una alianza con el humor en intervenciones didácticas que resalten su contribución a develar el funcionamiento del lenguaje resultaría muy oportuna. Del mismo modo, contemplar las posibilidades de la ironía en el marco de un

proyecto de aula que proponga a los estudiantes la comprensión de textos irónicos sobre el trasfondo de hechos cotidianos contribuiría a la identificación de los enunciadores y los sentidos polifónicos que intervienen en el marco de comunicación y de enunciación sobre los que se instaura el concepto de texto. Esto dialoga con otro reto que Castrillón y Caro (2011) identificaron en la misma prueba para el componente de comprensión lectora: trascender el sentido superficial del texto hasta tocar sus sentidos ocultos⁹.

La escritura en los movimientos *tema-rema*

De la mano de los aportes de De Beaugrande y Dressler (1997), la norma de textualidad de la *informatividad* puede ofrecer a la didáctica de la escritura salidas para afrontar el bajo rendimiento que denuncian los textos del corpus analizado. El cálculo entre lo conocido y lo nuevo, así como su puesta en la balanza discursiva, se constituyen en un frente estratégico para el cual no habría recetas infalibles de aula. Quizás la mirada en contexto en talleres de escritura en los que se tantee el *topos* que comparten autor y lector, facilite la identificación de lo conocido y lo nuevo, de la premisa y su conclusión, del tema y el rema. En esa interrelación cualquier extremo sería caótico: un abuso de *tema* llevaría la escritura al lugar común; un exceso de *rema* la arrastraría a lo desconocido. Algunos consejos útiles para mantener este equilibrio pueden venir de Weston en el apéndice a la décima edición de sus *Claves de la Argumentación* (2005: 136-144): “Cuando los términos no son claros, especifique”, “cuando los términos son controvertidos, trabaje a partir de ejemplos claros” y “no espere que las definiciones hagan el trabajo de los argumentos”. Las definiciones pueden entenderse como elementos *remáticos* que necesitan de *temas*. Por eso propone: “las definiciones contribuyen a clarificar, pero raras veces constituyen argumentos por sí mismas. Clarifique los términos (usted tiene que saber

exactamente qué cosas está preguntando), pero no espere que la claridad sola responda las preguntas” (144)

La escritura y la recuperación del concepto de párrafo

Una de las preocupaciones más recurrentes de la política educativa en cuanto al desarrollo de la escritura tiene lugar en el nivel microestructural; allí el análisis del párrafo como unidad de sentido adquiere relevancia en sus relaciones con la macroestructura al amparo de las superestructuras. Los textos del corpus analizado desnudaron diversas falencias en este sentido: delimitaciones sin criterio, confusión entre oración y párrafo, disposición de prosas monolíticas sin ninguna división, etc. Sin caer en el dogmatismo o en fórmulas mágicas tan arbitrarias como problemáticas, conviene recuperar la discusión sobre el concepto de párrafo como unidad de sentido, como pieza microestructural, como cada uno de los *enclaves semánticos* en los que se parcela el territorio del texto. Definir los límites no es fácil, pero la demarcación podría agilizarse si se concibe desde el momento de la planeación. Quizás pensar en el párrafo nos exija focalizar la atención en la fase de preparación del texto y seguir con más cuidado la consigna de “planea tu trabajo y luego trabaja tu plan”. De ahí que Weston (2005: 19-31) fundamente buena parte de su propuesta en la composición de argumentos cortos: en párrafos contruidos con premisas que gravitan alrededor de una conclusión. Probablemente, una didáctica de la escritura argumentativa tenga que ocuparse de la planeación de cada una de estas fases, sin perder de vista su función estratégica al servicio de una tesis.

La escritura y la conciencia de los modalizadores

En medio de la dinámica que supuso la metodología empleada, irrumpió la discusión sobre el valor de pequeñas unidades

⁹ Sobre esta idea se trabajó la estrategia “Humor y comunicación”, como parte de la agenda de los “Clubes de Lectura y Escritura para docentes y estudiantes de Educación Básica y Media”, proyecto patrocinado por el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Universidades, en el que intervino, para los municipios de Calarcá y Armenia, el Grupo Dilema.

lingüísticas que encerraran en sí mismas buena parte del pensamiento de los autores y que se convirtieran en piezas de análisis vitales tanto para la evaluación de los textos como para la interpretación de problemáticas subyacentes. De ahí que a la hora de buscar frentes estratégicos de cualificación para la escritura, una mirada a la modalidad aportaría réditos valiosos. Charles Bally (1965: 36) define la modalidad como “el alma de la frase”, y de su propuesta resulta la clasificación en modalizadores aléticos, doxásticos y deónticos que Calsamiglia y Tusón recogen (2001: 174). No cabe duda de que una didáctica de la escritura encuentra en los modalizadores motivos suficientes para una faena cuidadosa de construcción de lectores desde las primeras líneas de un borrador, como se evidencia en la estrategia de operar cambios en los modalizadores descrita por Parra (2012) en su análisis de la misma muestra.

Hasta aquí diez frentes estratégicos que, por el desarrollo abierto e inacabado de una investigación como esta, pueden multiplicarse, transformarse y re-crearse al contacto con los contextos específicos en los que se debate la enseñanza de la escritura; interacción en medio de *sistemas didácticos* en los que el docente re-significa su labor en las necesidades de sus estudiantes y en las características cambiantes de los textos y los discursos.

Referencias bibliográficas

- Adam, J. (1992). *Les textes: types et prototypes*. París: Nathan.
- Aristóteles. (2005). *El arte de la retórica* (2ª ed., trad. Ignacio Granero). Buenos Aires: Eudeba.
- Bally, Ch. (1965). *Linguistique générale et linguistique française* (4ª ed.). Berna: Francke.
- Bassols, M. y Torrent, A. (1997). *Modelos textuales. Teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro.
- Beaugrande, R. de y Dressler, W. (1997). *Introducción a la lingüística del texto* (trad. S. Bonilla). Barcelona: Ariel.
- Bronckart, J. (2006). “La transposición didáctica en las intervenciones formativas”. En: Faundez, A., Mugarabi, E. y Sánchez, A. (org.). *Desarrollo de la educación y educación para el desarrollo integral. Contribuciones desde la pedagogía del texto* Medellín: Universidad de Medellín. 87-123.
- Bronckart, J. y Schneuwly, B. (1996). “La didáctica de la lengua materna: el nacimiento de una utopía imprescindible”. En: *Textos*. Barcelona: Graó, (9): 61-78
- Calsamiglia, H. y Tusón, A. (2001). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso* (1ª reimp). Barcelona: Ariel.
- Camargo, Z., Uribe, G., Caro, M. et al. (2008). “Análisis de una muestra representativa de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento Gabriel García Márquez” (2007). Informe Ejecutivo. Armenia: Universidad del Quindío. Consultado el 15 de abril de 2012. En: [http://www.ascun.org.co/eventos/IICNC/Analisis de los relatos/Analisis de los relatos presentados al Concurso Nacional de Cuento 2007.pdf](http://www.ascun.org.co/eventos/IICNC/Analisis%20de%20los%20relatos/Analisis%20de%20los%20relatos%20presentados%20al%20Concurso%20Nacional%20de%20Cuento%202007.pdf)
- Camps, A. (2004). “Objeto, modalidades y ámbitos de la investigación en didáctica de la lengua”. En: *Lenguaje*. Cali: Escuela de Ciencias del Lenguaje. (32): 7-27.
- Caro, M. y Castrillón, C. (2009). “La comprensión de lectura en los estudiantes de grado 5º del Municipio de Armenia. Análisis de resultados de un simulacro de pruebas Saber”. En: *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, Facultad de Educación. Armenia: Universidad del Quindío. (9): 11-20.
- Castillo, M. et al. (2007). *Sobre las pruebas SABER y de Estado: Una mirada a su fundamentación y orientación de los instrumentos en Lenguaje*. Bogotá: ICFES.
- Castrillón, C. y Caro, M. (2011). “La comprensión de lectura en los estudiantes de grado 9º del Municipio de Armenia”. En: *Cuadernos Interdisciplinarios Pedagógicos*, Facultad de Educación. Armenia: Universidad del Quindío, (12): 11-20.

Dijk, T. van (1980). *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.

Dijk, T. van (1997). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario* (4ª. reimp., trad. S. Hunzinger). Barcelona: Paidós.

Dijk, T. van (1998): *Texto y contexto* (6ª. ed., trad. J. D. Moyano). Madrid: Cátedra.

Dolz, P. (1996). "Decálogo de enseñanza de la escritura". En: *Cultura y Educación*. Barcelona. 31-41.

Pedraza, F. et al. (2009). *Lineamientos generales, SABER 2009*. Bogotá: Icfes.

Perelman, Ch. y Olbrechts-Tyteca, L. (1989). *Tratado de la argumentación: la nueva retórica* (2ª reimpresión, trad. J. Sevilla). Madrid: Gredos.

Weston, A. (2005). *Las claves de la argumentación* (10ª ed., trad. Jorge Malem). Bogotá: Ariel.