

Producción escrita en estudiantes de educación básica y media de la ciudad de Ibagué

Written production in elementary and middle school education in the city of Ibague

Elsa María Ortiz Casallas¹

A lo largo de mi experiencia como profesora, he tenido la oportunidad de observar, año tras año, las dificultades que tienen los estudiantes que llegan a la universidad para construir los textos que se les piden en el ámbito académico. Incluso estudiantes que son muy competentes oralmente fracasan cuando se enfrentan con la tarea de escribir un trabajo, un examen o un simple resumen. Esos estudiantes ya han pasado, al menos, doce años en la escuela y, como todos sabemos, uno de los principales objetivos de esa institución es enseñar a escribir a los estudiantes. Así pues, si estamos de acuerdo en que los estudiantes fracasan en sus escritos, hemos de admitir, también, que los profesores fracasamos en la manera como les enseñamos y les corregimos. (Tuson, A, 1991:14).

Resumen: Este artículo muestra los resultados de la investigación titulada: “Procesos de producción textual en Estudiantes 5º, 9º y 11º de educación básica y media de Ibagué”. El estudio describe y analiza los problemas y dificultades más frecuentes en los procesos de producción textual. Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva; se trabajó con un enfoque categorial, de corte cuantitativo, y cualitativo para la interpretación de los resultados. Los resultados de la investigación indican que los desempeños de los estudiantes en la producción escrita es objeto de preocupación, pues presentan serias dificultades sobre todo en el nivel textual. Este trabajo pretendió generar nuevos proyectos y propuestas de

¹ Docente de la Universidad del Tolima-Ibagué (Colombia). Artículo de Investigación. Magister en Lingüística Española (Instituto Caro y Cuervo); Doctora en Educación: Énfasis Lenguaje (Universidad Francisco José de Caldas). Directora de la Línea didáctica de la lengua (Maestría en Educación). Miembro del grupo de investigación CONFIGURACIONES, del IDEAD. Correo: emortize@ut.edu.co

acción que propicien el mejoramiento de los procesos lecto-escriturales en las Instituciones Educativas de la ciudad.

Palabras clave: Escritura académica, nivel textual, nivel discursivo, nivel pragmático.

Abstract: This paper shows the results of the research on “textual production processes Students 5th, 9th and 11th education of Ibagué”. The study describes and analyzes the most common problems and difficulties in textual production processes. This research is classified as exploratory and descriptive; worked with a categorical approach, both quantitative and qualitative interpretation of the results. The research results indicate that the performance of students in written production is of concern, since texts they write, but respond to some acceptable level of competence discursive and argumentative, have serious deficiencies in the textual level. This work aimed to generate new projects and proposals for action that can help improve reading and scriptural processes in educational institutions of the city.

Keywords: Academic Writing, textual level, the level of discourse, pragmatic level.

Introducción. La escritura académica, como práctica escolar y como tema de investigación, tiene que ver con un sinnúmero de conceptos, teorías y discursos oficiales instituidos, planteando así retos y desafíos epistemológicos, institucionales y metodológicos. Por tal motivo, investigar en espacios institucionales educativos, con un objeto social tan complejo como es la escritura académica, supone advertir tensiones y contradicciones, al mismo tiempo que discursos y prácticas dominantes y dominadas (Lerner, 2001); y hacerse cargo de todas éstas tensiones y diferencias, resulta fundamental para intentar construir colectivamente propuestas teóricas y metodológicas que nos permitan cada vez más comprender y ser conscientes de qué hablamos cuando hablamos de escritura en general y específicamente en el contexto de la educación básica y media.

Por las anteriores razones, indagar sobre las dificultades que presentan los estudiantes en escritura es fundamental para entrar a analizar, explicar y comprender de qué hablan los docentes de la educación básica y media, cuando se refieren a la escritura y a los problemas allí planteados. Estas reflexiones y cuestionamientos fueron el punto de partida para iniciar esta investigación:

Una conclusión importante es que los resultados de las investigaciones están evidenciando que existe una fuerte incidencia del género primario, de la cultura oral en la Educación Institucionalizada y una poca insistencia en los géneros secundarios, de la cultura escrita, lo cual está incidiendo de manera muy fuerte, por un lado en la poca comprensión de los textos académicos, en una deficiencia en inferir para comprender y comprender para aprender (leer para aprender), y en la formación de estudiantes que puedan ‘experimentar el poder del discurso razonado’, estudiantes que aprendan a pensar y logren convertirse en interlocutores válidos (Martínez M, 2004: 2).

1. Marco teórico

Los referentes teóricos de la investigación giran alrededor de las siguientes categorías conceptuales: escritura, discursividad, argumentación y textualidad. Para tal efecto se tuvieron en cuenta teóricos como: Martínez, MC (2004), Lerner Delia (2001), Camps, A (2003), Tusón A (1991), Ferreiro E (2001) y De Vega y Cuetos (1999), Van Dijk (1995), Castelló (2002); Britos (2008); Kalman (2008); Di Steffano Pereira C (2007) y Carlino (2003, 2005), entre otros.

La escuela y la vida cotidiana están siendo confrontadas diariamente por una nueva realidad de índole semiótica. En el actual contexto postmoderno circula gran cantidad de textos, imágenes, lenguajes y códigos masmediáticos que hacen pensar en una reducción significativa del analfabetismo. Pero la realidad es completamente diferente y, al contrario, se observan deficiencias en la gestión escritural de los estudiantes en todos los niveles educativos: básica, media vocacional y educación superior:

“Las exigencias que la sociedad hace actualmente a la educación son cada vez mayores no solo por el vertiginoso cambio del conocimiento o por la velocidad en la transmisión de la información, sino sobre todo por la exposición del estudiante a nuevos géneros discursivos, a géneros escritos más elaborados a los que ni él, ni el profesor estaban acostumbrados” (Martínez, M. 2002:11)

Así, escribir se convierte en una práctica académica y social fundamental, sobre todo en el actual ámbito de políticas globalizadoras, que inevitablemente van determinando, cada vez más, todo el sistema educativo y, en consecuencia, las formas de apropiación, producción y divulgación de conocimientos. En este sentido, la escritura aparece como factor determinante en el desarrollo del pensamiento (Ong, 1987) y el no desarrollo de esta competencia puede marginar a muchas personas, porque esas carencias les impiden construir los instrumentos de pensamiento que

el mundo actual exige, bien sea para conservar o cambiar sus imperativos. Para decirlo con palabras de Petrucci: “la escritura (...) instaura, donde quiera que aparezca, una relación tajante y fuerte de desigualdad entre aquel que escribe y aquel que no; entre aquel que lee y aquel que no, entre el que lo hace bien y mucho y el que lo hace mal y poco; y esta desigualdad sigue y revela a la vez los límites de la distribución social de la riqueza, de la diferencia de sexos, edades, geografías y culturas” (2003:27).

En este orden de ideas, la escritura en la educación básica y media, se convierte en objeto de preocupación por parte de los maestros e investigadores. Existe un gran número significativo de investigaciones, en el contexto internacional y nacional, orientadas a diagnosticar, comprender, describir e intervenir en dichas prácticas discursivas. Sin embargo, a pesar de existir una gran producción de propuestas didácticas innovadoras, las prácticas de escritura continúan teniendo serios problemas en las aulas escolares y en la vida social. Al niño se le enseña a pronunciar y a repetir mecánicamente palabras, pero no se le enseña a leer. Igualmente se le induce a trazar letras y a formar palabras con ellas, pero no se le enseña el lenguaje escrito (Ferreiro, 2001, Lerner, 2001)

2. Metodología

Esta investigación se tipifica como exploratoria y descriptiva. Tomó como universo de estudio a 22.089 estudiantes de educación básica y media de las instituciones oficiales y privadas de la ciudad de Ibagué, en los grados 5°, 9° y 11°, de donde se tomó una muestra por afijación proporcional de 402 estudiantes de los colegios oficiales y 384 estudiantes de los colegios privados para una muestra total de 786. Estos colegios pertenecen a los núcleos educativos de la ciudad de Ibagué y están distribuidos de acuerdo con las comunas, que son nueve. Considerando esta situación, la muestra se seleccionó de forma aleatoria, de tal manera que todos los núcleos educativos tuvieran representación en ella. El listado de colegios oficiales y privados fue suministrado por la Secretaria de Educación Municipal de la ciudad.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Distribución de la muestra

CARÁCTER GRADOS	OFICIAL	PRIVADO	TOTAL
5°	143	120	263
9°	144	140	284

11°	115	124	239
TOTAL	402	384	786

El instrumento tenía las siguientes instrucciones:

Luego de haber leído el cuento “Baby H.P.” del escritor mexicano Juan José Arreola, imagine y escriba una historia (máximo de 2 páginas) en la que su familia, sus amigos o usted, compran, usan y son afectados por los productos tecnológicos que existen en la actualidad o que podrían existir en el futuro. Si necesita más espacio, por favor escriba al respaldo.

Para la producción textual se tuvieron en cuenta las siguientes categorías:

- Nivel textual: competencia sintáctico semántica
- Nivel discursivo: competencia semántica enunciativa
- Nivel Pragmático: competencia pragmática, intertextual, enciclopédica.
- Superestructura

Es pertinente anotar, que el procesamiento y análisis de la información de los textos fue dispendiosa y compleja, dado que en la producción escrita, son los investigados, es decir, en este caso, los estudiantes quienes en últimas tienen el poder de decidir qué escribir, cómo escribir y cuanto escribir.

Una vez establecidas las categorías y clasificada en ellas toda la información, se procedió a hacer la correspondiente distribución de frecuencias y porcentajes para cada una de las variables consideradas en el estudio. La otra tarea consistió en definir unas escalas de valoración para distribuir los valores o puntuaciones obtenidas por los estudiantes en cada uno de los niveles de comprensión textual y producción textual, a partir de la siguiente escala de valoración:

- SB : Nivel Significativamente Bajo: 1
- B : Nivel Bajo; 2
- M : Nivel Medio 3
- A : Nivel Alto 4
- SA : Nivel Significativamente Alto 5

3. Resultados:

3.1 Nivel discursivo. En todos los Grados 5°, 9° y 11° oficial y privados, la mayoría de los estudiantes responde a cierto nivel de competencia discursiva; 5° y 9° oficial y privado nivel medio y 11 oficial y privado, nivel alto. (Ver tablas 1, 2, y 3). Lo anterior significa, que gran parte de los cuentos escritos por los estudiantes posee un universo conceptual o mundo de significado comunicante y, que a pesar de los problemas textuales complejos encontrados en los textos, todos fueron susceptibles de leer, al responder a un mínimo de competencia y de universalidad. (Ver tablas 1, 2, y 3).

TABLA 1. Frecuencia de los niveles de producción textual. Grado 5o. Oficial y Privado.

Colegio	NIVEL DISCURSIVO				NIVEL TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				PRAGMATICA				NIVEL DE PRODUCCION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	5	3,5	3	2,5	37	25,9	30	25,0	77	53,8	21	17,5	63	44,1	20	16,7	49	34,3	14	11,7
B	17	11,9	16	13,3	75	52,4	45	37,5	46	32,2	34	28,3	46	32,2	32	26,7	37	25,9	28	23,3
M	85	59,4	32	26,7	25	17,5	40	33,3	16	11,2	25	20,8	23	16,1	26	21,7	43	30,1	28	23,3
A	26	18,2	46	38,3	1	0,7	3	2,5	3	2,1	12	10,0	4	2,8	26	21,7	10	7,0	28	23,3
SA	4	2,8	16	13,3	0	0,0	0	0,0	1	0,7	21	17,5	1	0,7	9	7,5	1	0,7	15	12,5
NC	6	4,2	7	5,8	5	3,5	2	1,7	0	0,0	7	5,8	6	4,2	7	5,8	3	2,1	7	5,8
TOTAL	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0	143	100,0	120	100,0

TABLA 2. Frecuencia de los niveles de producción textual. Grado 9o. Oficial y Privado.

Colegio	NIVEL DISCURSIVO				NIVEL TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				PRAGMATICA				NIVEL DE PRODUCCION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	5	3,5	8	5,7	48	42,1	15	10,7	11	7,6	24	17,1	29	20,1	19	13,6	19	13,2	14	10,0
B	30	20,8	30	21,4	42	36,8	35	25,0	25	17,4	42	30,0	21	14,6	31	22,1	15	10,4	29	20,7
M	51	35,4	71	50,7	5	4,4	45	32,1	33	22,9	27	19,3	31	21,5	44	31,4	34	23,6	25	17,9
A	31	21,5	18	12,9	4	3,5	29	20,7	19	13,2	23	16,4	27	18,8	39	27,9	22	15,3	45	32,1
SA	7	4,9	11	7,9	15	13,2	10	7,1	18	12,5	14	10,0	5	3,5	4	2,9	22	15,3	21	15,0
NC	20	13,9	2	1,4	0	0,0	6	4,3	38	26,4	10	7,1	31	21,5	3	2,1	32	22,2	6	4,3
TOTAL	144	100,0	140	100,0	114	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0	144	100,0	140	100,0

TABLA 3. Frecuencia de los niveles de producción textual. Grado 11o. Oficial y Privado.

Colegio	NIVEL DISCURSIVO				NIVEL TEXTUAL				SUPERESTRUCTURA				PRAGMATICA				NIVEL DE PRODUCCION			
	OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO		OFICIAL		PRIVADO	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
SB	9	7,8	8	6,5	6	5,2	3	2,4	15	13,0	18	14,5	8	7,0	9	7,3	10	8,7	11	8,9
B	6	5,2	3	2,4	15	13,0	18	14,5	24	20,9	21	16,9	3	2,6	9	7,3	12	10,4	12	9,7
M	15	13,0	18	14,5	55	47,8	61	49,2	27	23,5	30	24,2	47	40,9	48	38,7	30	26,1	32	25,8
A	77	67,0	64	51,6	30	26,1	24	19,4	10	8,7	20	16,1	37	32,2	40	32,3	41	35,7	42	33,9
SA	8	7,0	31	25,0	5	4,3	16	12,9	27	23,5	27	21,8	8	7,0	10	8,1	14	12,2	22	17,7
NC	0	0,0	0	0,0	4	3,5	2	1,6	12	10,4	8	6,5	12	10,4	8	6,5	8	7,0	5	4,0
TOTAL	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0	115	100,0	124	100,0

Sin duda, si los textos más problemáticos se lograron interpretar es porque existe en todos ellos estructuras profundas y enunciativas, vehiculadas a

través de estructuras superficiales que son, para el caso que se está analizando, las que problematizaron significativamente la comprensión de los textos. Igualmente, describir y analizar todo lo que subyace en estas estructuras profundas resultó ser una tarea interesante y placentera, toda vez que permitió descubrir imaginarios socio-culturales, conflictos personales, académicos, de género, psicológicos, culturales, sexuales, modos de percibir el mundo, la academia, la literatura, la escritura misma y demás prácticas sociales y discursivas: “La discursividad en el texto tiene mucho que ver con la situación de comunicación, en ella se estudia la heterogeneidad enunciativa, la polifonía, las implicaturas y sobreentendidos, la organización superestructural del texto y las funciones realizadas a través del texto” (Martínez, M. 1991:106).

Efectivamente, haber podido leer y descubrir los aspectos mencionados indicó que existe competencia discursiva en estos escritos, esto es, los estudiantes saben hacer y decir cosas con la escritura, más allá de los obstáculos en la gestión textual de sus escritos. (Kalman, 2008). En otras palabras, producen anunciados con cierto nivel de coherencia, en un contexto socio-cultural particular. No hay que olvidar que se trata, no de sujetos ideales, sino de estudiantes situados en un espacio socio-cultural, en un tiempo determinado y, con necesidades de comunicación y de interacción concretas (Britos 2008)

Es pertinente anotar que el requerimiento de producir un cuento de ficción permitió de mejor manera a los estudiantes expresar sus visiones de mundo, su enciclopedia personal, en un acto de escritura con pretensiones de originalidad, entendiendo que esta sufre una transformación desde su procedencia de la lengua natural e instituye como producto modelizado, un mundo de ficción nuevo y autónomo, el cual evidencia de alguna manera, procesos de intertextualidad con el mundo empírico y con el cuento Baby H.p. de Juan José Arreola. Los investigadores al aceptar también el juego de la ilusión literaria entendemos que el artefacto literario, en su proceso de recepción se torna complejo en su comprensión, explicación e interpretación debido a los niveles de ambigüedad, connotación, plurisignificación y semiosis, desplegados en la significancia de los cuentos escritos por los estudiantes.

Ahora bien, atendiendo a las categorías analizadas como coherencia global, tópico y eje temático se puede afirmar que los textos, en general, poseen coherencia global en la medida en que existe, en cada uno de ellos, unidades temáticas que se desarrollan progresivamente en el texto. Algunos, con

mucha dificultad (especialmente los textos del Grado 5° oficial y privado), trataron de seguir una línea temática hasta finalizar el acto escritural; otros aludieron a un tema, intentaron desarrollarlo, pero no lo finalizaron. En los Grados 9° y 11° se presentó esta misma situación con frecuencias menos significativas.

Finalmente, lo que cabe destacar en este nivel es la dimensión pragmático-enunciativa presente en las producciones escritas de los estudiantes, en donde cobran sentido y valor las expresiones, en términos de actos e intenciones comunicativas.

3.2 Nivel textual. Los resultados, en este nivel fueron los siguientes:

En los Grados 5° oficial y privado el nivel fue bajo; en los Grados 9° oficial y privado fue bajo y significativamente bajo, y en los Grados 11° oficial y privado los estudiantes se ubicaron en la categoría medio, evidenciando además un porcentaje significativo en la categoría alto (Ver Tablas 1,2 y 3).

Estos resultados develan que el obstáculo central en las producciones escritas de los estudiantes estuvo centrado en anomalías de la competencia textual. Se observa un alto grado de dificultad para elaborar enunciados lógicos y gramaticalmente aceptables: “En muchas ocasiones, los “errores” de los textos escritos por nuestros estudiantes se pueden explicar como marcas o interferencias de las características pragmáticas y cognitivas de la oralidad, que tienen como resultado la elaboración de textos pragmáticamente inadecuados” (Tusón, 1991:15)

Las anomalías más recurrentes en el nivel textual fueron las siguientes:

Escritura oral: Es pertinente recordar que existen grandes diferencias entre la oralidad y la escritura y que estas diferencias inciden en los procesos de conocimiento: “Los mecanismos de control del discurso oral (sociales, culturales e incluso, ontológicos) son diferentes a los del discurso escrito y estos se evidencian en modos de realización que orientan el significado hacia una mayor autonomía del contexto inmediato o, por el contrario, hacia una mayor dependencia” (Jurado F, et al, 1998:106). Tal vez, las palabras que se utilizan en ambos contextos sean las mismas, pero el uso y las relaciones que se establecen no coinciden ni siquiera parcialmente. Los textos escritos por los estudiantes presentaron marcas orales entre ellas las siguientes:

Sucesión de proposiciones sin un orden textual y discursivo. Los enunciados se escriben tal y como se van apareciendo en la mente de los estudiantes, lo cual crea muchas veces incompreensión en el texto; es la textualización del discurrir del pensamiento, por encima de una redacción planeada y elaborada (Carlino, 2005). En muchos textos no existe diferencia entre lenguaje interior y lenguaje exterior; el lenguaje interior se caracteriza por ser predicativo y amorfo y sólo toma forma cuando se externaliza a través de estructuras superficiales y enunciativas (Vygotsky 1995). Y en el caso de la escritura, los enunciados deben ir organizados lógicamente y semánticamente, en aras de una coherencia local y global.

Tono dialógico de la escritura. En la oralidad, con el fin de mantener la atención del interlocutor, es común en los estudiantes utilizar recursos prosódicos como la entonación y el tono de los enunciados. Los estudiantes intentan trasladar estos elementos a la escritura que la vuelve monótona al preguntar y contestar reiteradamente: “¿Por qué existe la tecnología? Porque el mundo ha avanzado”

Texto demasiado explicativo con ausencia de signos de puntuación. Es común en la oralidad reiterar explicaciones con el fin de mantener la atención del interlocutor. Esta característica no es propia de la escritura, sin embargo los estudiantes la utilizan con regularidad. De igual manera, los alumnos no utilizan los signos de puntuación; la coma es el signo más usado, el punto seguido no lo utilizan casi nunca, y el punto y coma no es usado en ningún caso.

Perífrasis verbal. La perífrasis verbal es un fenómeno recurrente en la oralidad; en la escritura este aspecto está sujeto a la corrección. La perífrasis es un recurso retórico importante cuando se usa intencionalmente en el discurso, pero cuando es usado sin ninguna intención carece de importancia en el texto y sí lo hace perezoso.

Uso de términos propios de la escritura oral. Los estudiantes escriben de igual manera como lo hacen en el chat; utilizan signos como: “xq no comprarlo” “aki” “qtl” “drmda” “fvr”

Queísmo. Los estudiantes tienden a omitir la preposición *de*, cuando precede a *que* en oraciones subordinadas. “Tengo la ilusión que ganaré mucho dinero creando un artefacto para ahorrar energía”

Además de lo anterior se encontraron las siguientes dificultades:

Uso incorrecto de la coma entre el sujeto y el verbo de una oración. Los alumnos usan reiteradamente la coma para separar el sujeto y el verbo, veamos: “El baby hp, es una artefacto importante” “Arreola, es un importante escritor”

Ausencia de conectores o uso errado de ellos: Existe ausencia de conectores y los que usan son propios de la oralidad:

“La ausencia del uso —o el uso erróneo— de conectores es otra característica típica de los escritos de los estudiantes. Las relaciones sintácticas o semánticas no se hacen explícitas a través del uso de elementos lingüísticos; las estructuras sintácticas que abundan más son la yuxtaposición y la coordinación. La estructura oracional se presenta a menudo quebrada con lo que aparecen oraciones mal formadas, en las que algún elemento esencial está ausente, como ocurre con frecuencia en el uso oral espontáneo de la lengua” (Tusón, 1991:15).

Cuando no se usan los conectores el texto se convierte en un listado de enunciados:

“El baby hp es bueno para las mamás porque pueden ahorrar energía en la casa y en todas partes.

El baby hp es malo porque le roba la energía a los niños en la escuela, en la escuela deben canalizar y desarrollar de mejor manera la energía de los niños”

Uso equivocado del gerundio. El gerundio se usa para expresar una acción simultánea o anterior a la del verbo principal, nunca posterior a ella como en el siguiente ejemplo, sacado del corpus de los estudiantes: “La tecnología transforma el mundo, haciéndolo más comfortable”

Pérdida de la referencia: Es uno de los problemas más persistentes en el procesamiento de la información del texto. No aparece el referente y las referencias expresadas a través del texto quedan sin contenido por cuanto el referente no ha sido mencionado antes; en este caso el lector debe tratar de adivinar de quien se trata. Se intenta de esta manera hacer una traducción del lenguaje oral al escrito, veamos: “Un día un señor se imaginó que vivía en un mundo lleno de robots, los robots vivían allá en esa calle y cuando el señor pasaba lo saludaban los robots, pero un día los robots se enloquecieron y le pegaron a ese señor que estaba allá en la esquina”

Falta de correspondencia entre verbo, género y número: “La mayoría opinan diferente”

“En el consumo de la tecnología siempre habrán problemas”

Uso reiterado del relativo “que”. Esta maniobra exagerada del relativo “que” empobrece el estilo escritural y hace pesada su lectura: “que había una vez un señor que tenía un niño hiperactivo, que jugaba todo el día y que quería canalizar su energía con tecnología”

3.3 Pragmática y superestructura. Estas dos categorías serán analizadas conjuntamente debido a que se relacionan y se complementan directamente. Sin embargo, metodológicamente se hacen las siguientes precisiones con el ánimo de especificar qué se evaluó en cada una de ellas:

Pragmática: En esta categoría se indaga si el estudiante responde acertadamente a la intencionalidad pragmática del enunciado. Además se analiza la adecuación lexical y contextual más allá de la simple transmisión de información. Los intereses, intenciones, planteamientos de puntos de vista, hipótesis y posicionamientos críticos están igualmente implicados aquí.

Superestructura: Esta categoría alude directamente a la anterior, pues si el estudiante capta y asume la intención del enunciado debe a continuación construir una superestructura lógica-textual adecuada; que en este caso debería ser una estructura narrativa cuyo esquema convencional es: introducción, nudo y desenlace. Además, se tuvo en cuenta, si dicha estructura narrativa manifiesta internamente el planteamiento, desarrollo y conclusión de una hipótesis argumentativa.

Luego de procesadas y analizadas la totalidad de las pruebas escritas los resultados fueron los siguientes:

En la dimensión pragmática: Los Grados 5º Primaria oficial y privado se ubicaron en la categoría baja, los Grados 9º oficial y privado en la categoría media con un porcentaje ligeramente significativo hacia el nivel alto en el sector privado. Los grados 11º se posicionaron en la categoría medio con porcentajes significativos en el nivel alto.

En la dimensión de superestructura: Los Grados 5º y 9º oficiales y privados quedaron registrados en la categoría baja (Ver tablas 1, 2,3); y los Grados

11° oficiales y privados en la categoría media.

En relación con el cumplimiento de las instrucciones planteadas en la pregunta, se observó que un 60% de los estudiantes cumplió con los requerimientos en tanto que imaginaron y escribieron una historia en la que sus amigos o sus familiares, o ellos mismos fueron afectados por productos tecnológicos. Para este caso, los estudiantes recorrieron a la estructura narrativa convencional del cuento cuyos componentes son: problema, nudo y desenlace. Muchos de estos alumnos, escribieron historias, parafraseando el título, la estructura narrativa y la temática de Arreola. El 40% no cumplió con los requerimientos, toda vez que, escribieron historias, pero no hicieron alusión a la tecnología, o escribieron sobre tecnología, pero no aceptaron el juego de la ficción y optaron por escribir textos informativos, argumentativos, o de opinión. Vale la pena aclarar, que aunque estos textos no cumplieron con los requerimientos, finalmente decidimos tenerlos en cuenta para la evaluación, porque muchos de ellos, son escritos muy bien logrados, con posicionamientos críticos y reflexivos. Es importante, de alguna manera, ponderar y valorar la creatividad en la creación de historias y de textos por parte de los estudiantes, pero también es necesario llamar la atención sobre los niveles de concentración sobre el ejercicio en cuestión, los niveles de actitud y disposición requeridos en él, lo mismo que la internalización de los requerimientos, la estructura y los contenidos del texto solicitado. Otros más no aceptaron el juego de escribir.

Ahora bien, sobre el planteamiento, desarrollo y conclusión de hipótesis argumentativas se puede señalar que la mayoría de los cuentos presenta esta estructura, sin embargo, en no pocos casos, las hipótesis fueron difusas y complicadas de identificar en la estructura enunciativa.

Es conveniente anotar, que muchos escritos expresaron el planteamiento de una hipótesis argumentativa, pero no la desarrollaron, y otros la desarrollaron, pero no la concluyeron. Algunos no plantearon hipótesis; ni desarrollaron argumentos coherentes. Otros más, infirieron aspectos críticos, pero no plantearon argumentos contundentes; en ciertas ocasiones, fueron dispersos, sin argumentación, inconclusos. Pero aún así, estos textos, manifiestan la aceptación del juego del diálogo, que también es uno de los objetivos de la investigación, y en el cual los investigadores estamos inmersos, al asumir como lectores, la decodificación e interpretación de las estructuras textuales y enunciativas de los cuentos.

Desde la perspectiva perelmaniana, los estudiantes le apostaron a un lector-consumidor, construyeron unos argumentos(inventio), los organizaron (dispositivo), y los presentaron (elocutivo); hubo buenos, y malos argumentos; en muchos casos, su organización y presentación no fue la adecuada, pero, en todo caso, se evidenció, mínimamente, la intención del estudiante por establecer cierto contacto intelectual con el lector-consumidor, y al mismo tiempo, por persuadirlo de lo negativo y lo positivo de consumir artefactos tecnológicos.

En relación con pragmática y superestructura se observan resultados relativamente similares, en los estudiantes de colegios oficiales y privados; en grado 5°, tanto privado como oficial, los resultados fueron significativamente bajos; en 9° oficial y privado, sus desempeños se ubicaron en el nivel medio y en 11° oficial y privado, en medio y, en superestructura significativamente alto para ambos sectores. Cabe anotar que los desempeños de los estudiantes de 5° es objeto de preocupación, pues sus textos evidencian un nivel bajo y significativamente bajo de competencia escritural: (ver tablas 1, 2,3).

Ahora, sobre la competencia literaria cabe resaltar que aunque esta puede pertenecer taxativamente al ámbito de la competencia comunicativa, posee unas complejidades e interrelaciones que la acercan a la lectura, conocimiento y valoración de los textos literarios (líricos, narrativos, testimoniales). Y revelan apropiaciones del mundo, desde lo cognitivo, lo ético, lo ideológico y lo estético, al generar valores sobre la sensibilidad, la belleza, la crueldad y la solidaridad. Lo anterior posibilita una reflexión práctica del mundo e instaura en el ser humano respeto por la tradición literaria, regional, nacional, continental y universal; aspectos coadyuvantes en la construcción de espíritus modernos, consecuentes con su identidad y con su lugar en el mundo.

Finalmente es pertinente decir que los resultados de la investigación presentan grandes desafíos a las instituciones educativas, de orden investigativo, teórico, didáctico y político.

No bastan, los intentos aislados de algunos docentes, ni el voluntarismo de tratar de hacer las cosas bien, se necesitan políticas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que apunten a visibilizar y a promover con presupuestos y acciones concretas, la importancia de la escritura y lectura. Debe existir una formación continuada de los docentes de todas las áreas disciplinares en didáctica de la escritura y lectura, de tal manera que

puedan asumir como objeto de enseñanza estas prácticas académicas, en sus aulas escolares. El problema de leer y escribir no es sólo del profesor de lenguaje como se ha querido ver siempre; si realmente se quieren buenos resultados, todos los profesores, de acuerdo con su área disciplinar deben asumir la enseñanza explícita de la lectura y la escritura; son ellos quienes deben compartir con sus estudiantes, sus prácticas, tácticas, estrategias y experiencias reales como escritores y lectores de su área y, deben acompañarlos y orientarlos en los trabajos y tareas de lectura y escritura que les asignan.

4. Conclusiones

- El desempeño escritural de los estudiantes de educación básica y media presenta deficiencias en todos los niveles, especialmente en el nivel textual. En relación con el nivel discursivo, los textos tienen cierta aceptabilidad, es posible leerlos y evidenciar en ellos un universo semántico y pragmático; una experiencia de lectura y escritura, lo cual indica que es a partir de dichas anomalías textuales y discursivas que la escuela debe focalizar y agudizar su atención. Desbordar esos modos predominantes de escritura en los estudiantes implica para los docentes de todas las disciplinas, no sólo los de lenguaje, la tarea de desnaturalizar y enseñar de forma explícita la escritura, atendiendo a los géneros, los contextos, y a las condiciones sociales.
- Los resultados indican la necesidad de desarrollar propuestas didácticas que propicien el mejoramiento de estas prácticas académicas y fortalezcan la investigación en didáctica de la escritura y lectura en las Instituciones Educativas. Es pertinente empezar a superar las prácticas ficticias, reducidas a lo normativo, caligráfico y silábico y, propiciar otra mirada, en donde la lectura y la escritura se conviertan en prácticas genuinas, creativas, persuasivas, no sólo con fines evaluativos, sino fundamentalmente con propósitos comunicativos, sociales y políticos.
- Las Instituciones Educativas deben crear las condiciones necesarias para contribuir a la formación de escritores competentes, autónomos y críticos, a través de estrategias que integren la teoría con la práctica, apoyadas en procesos de investigación en el aula. A través de la investigación surge el cuestionamiento, la duda, el vacío, se asumen nuevas relaciones y se descubren nuevos objetos y

situaciones didácticas (Brousseau 1970). De esta manera, es posible poner en conflicto el saber, el hacer y el decir de los maestros, sus concepciones y creencias, en clave de profundas reflexiones y transformaciones de la didáctica de la escritura a mediano y largo plazo.

- Finalmente, dada la complejidad y extensión del trabajo, no fue posible por razones de tiempo y de recurso humano abordar en profundidad algunas categorías, que bien pueden ser objeto de estudio en posteriores investigaciones. Estudios que por ejemplo apunten ahora desde un enfoque etnográfico a explicar y comprender de una manera más contextual los hallazgos encontrados en el presente trabajo. Esto conlleva entonces a preguntar por los procesos de enseñanza y aprendizaje de la escritura y lectura; por las creencias, saberes y valores que tienen docentes y estudiantes sobre ellas; por sus prácticas de lectura y escritura y por las condiciones de producción y circulación estas en la escuela. La escritura debe ser para los estudiantes, una opción concreta para la formación de su pensamiento, una posibilidad en donde esta pueda estar abierta y al servicio del mundo de la vida, y no solo para la escolaridad.

Referencias

- Britos, M. y Otros. (2008). Lectores y lectoras. Prácticas y medios de subjetivación. En: *Revista Iberoamericana de Educación* N°. 45/5. Recuperado en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2401Britos.pdf>
- Camps, Anna. 2001. El aula como espacio de investigación y reflexión. Barcelona: Grao.
- Camps, Anna. 2003. Secuencias didácticas para aprender a escribir. España: Grao.
- Carlino, Paula. 2005. Escribir, leer y aprender en la universidad. .Argentina: Fondo de Cultura académica.
- Castelló, M. (2002). “De la investigación sobre el proceso de composición a la enseñanza de la escritura”. En *Revista Signos*, 35(52). Valparaíso.

- Corrado y Eizaguirre. 2003. El profesor y las prácticas de lectura en el ámbito universitario. *Revista Iberoamericana de Educación*. pp 1-8.
- ChevallardIves (2005). La transposición didáctica. Tercera edición. Argentina: Aiqué.
- De Vega, Manuel y Cuetos, Fernando. 1999. *Psicolinguística del Español*. Madrid: Editorial Trotta.
- Di Stefano y Pereira, Mc. 1997. Representaciones sociales en el proceso de lectura. En revista *Signo y Seña*, N° 8 Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia. 2001. *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Huergo, Jorge y FernándezBelén. 2000. *Cultura escolar, cultura mediática-intersecciones*. Bogotá: UPN.
- Jurado Fabio et all. *Los procesos de escritura. Hacia la producción interactiva de sentidos*. Santafé de Bogotá: Mesa redonda Magisterio, 1998.
- _____. *Juguemos a interpretar. Evaluación de competencia lenguaje*. Santafé de Bogotá: Plaza &Janés-Aosemiótica-Universidad Nacional de Colombia. MEN. 1998.
- Kalman, J. (2008). Discusiones conceptuales en el campo de la escritura escrita. En *Revista Iberoamericana de Educación 46(2008)*, 107-134.
- Lerner, Delia. 2001. *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Martínez, María Cristina. 2001. *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica*. Colombia: Homo Sapiens Ediciones.
- Martínez, María Cristina. 2005. *La argumentación en la dinámica enunciativa del discurso*. Cali: Cátedra Unesco.
- Martínez, M. 2004. El procesamiento multinivel del texto escrito. ¿un giro discursivo en los estudios sobre la comprensión de textos? Ponencia

presentada en Primer Congreso Nacional de Lectura y Escritura en México, 19 de mayo de 2004. Bajado de Internet el 25 de julio:http://www.oei.es/fomentolectura/procesamiento_multinivel_texto_escrito_martinez.pdf

Ong Walter. Oralidad y escritura. (1987). México: Fondo de Cultura Económico.

Petrucci Armando. (2003). La ciencia de la escritura. Primera lección de paleografía. México, D.F., F.C.E.

Teun VanDijk. 1995. Texto y contexto. Madrid: Ediciones Cátedra.

Tuson, A. 1991. Las marcas de la oralidad en la escritura. Revista: signos teoría y práctica de la educación - número 3 abril junio 1991. página 14/19. issn 1131-8600

