

## Aproximación interdisciplinaria al proceso de producción escrita y a la calidad de los textos

Érica Ramírez Morales<sup>1</sup>

**Resumen.** Este trabajo de investigación cualitativa bajo un paradigma interpretativo acerca de la escritura académica, sobre todo desde lo individual y lo textual, se fundamenta en los planteamientos de la psicolingüística. Dentro de este panorama, la investigación devela la incidencia de la manera como se conciben y desarrollan las fases de la producción escrita, en la elaboración de un texto argumentativo como el ensayo, propuestas por Kellogg (1994) que la determinan ya sea como un producto o como un proceso; específicamente de un texto de calidad de acuerdo con los planteamientos psicolingüísticos de Scardamalia y Bereiter (1987). Para ello, se recurre a postulados de la lingüística textual y de la nueva retórica, que definen la perspectiva interdisciplinaria de esta investigación.

**Palabras claves:** producción escrita, texto de calidad, decir el conocimiento, transformar el conocimiento, macroestructura, superestructura, espacio retórico.

**Abstract.** This qualitative research carried out within the framework of the interpretative pattern about academic writing -mainly from the individual and textual point of view- was based on framework the postulates of Psycholinguistics. Within this research reveals the influence of the way in which the written production phases are conceived and developed on the elaboration of a argumentative text, as a essays, proposed by Kellogg (1994) who defines it as either a product or a process; we will focus particularly on a qualified text according to Scardamalia and Bereiter's (1987) psycholinguistic proposals. This will be done after the general theoretical guidelines on this type of written production, Textolinguistics and New Rhetoric postulates that define the interdisciplinary perspective of this research.

**Key words:** written production, qualified text, telling knowledge, transforming knowledge, macrostructure, superstructure, rhetorical space.

---

<sup>1</sup> Magíster en Lingüística Española. Profesora Asistente, Coordinadora del área de Lingüística, Departamento de Español – Inglés y Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación. Coordinadora del Grupo de Investigación en Pedagogía y Didáctica de la Lengua LINGUA, Universidad del Tolima, Colombia. ericaramires@yahoo.es

## Introducción

El reconocimiento de la incidencia del lenguaje escrito en los procesos de construcción y de consolidación de conocimiento, ha generado un interés especial por el estudio de su uso y dominio a lo largo de la vida escolar. Una cantidad de investigaciones han surgido en torno a varios aspectos de su desarrollo y materialización; por ejemplo, el nivel de importancia que ha tenido este proceso en nuestro contexto y sus implicaciones para la escuela, el papel que cumple como soporte del pensamiento reflexivo, crítico y autónomo, así como las falencias y las fortalezas que perfilan el ejercicio de escritura. En otras palabras, se han realizado estudios tendientes a esclarecer y definir las condiciones de tipo institucional, pedagógico, social, individual y textual que determinan este proceso.

Este acercamiento a la escritura, sobre todo desde lo individual y textual, se aborda en los planteamientos de la psicolingüística. Esta disciplina ha tratado la escritura como un objeto de estudio de corte cognitivo y textual, que fortalece las funciones del lenguaje. En ese orden, centra su atención en los procesos y las relaciones que hacen posible la creación de un texto.

En este marco, este estudio pretende develar la incidencia del modo como se conciben y desarrollan las fases de la producción escrita, propuestas por Kellogg (1994) quien la determina como un producto o como un proceso en la elaboración de un texto; específicamente, de un texto de calidad, de acuerdo con los planteamientos psicolingüísticos de Scardamalia y Bereiter (1987). Para ello, se recurre inicialmente a la descripción del proceso de escritura que lleva a cabo un grupo de estudiantes de primer semestre de arquitectura de la Universidad de Ibagué, por medio de la cual se le tipifica. Luego, esta caracterización se contrasta, a la luz de los lineamientos teóricos sobre producción de texto de calidad, con ejercicios de escritura que corresponden al texto argumentativo, denominado ensayo, elaborados en la clase de Comunicación y Lenguaje, Nivel I.

Ahora bien, para definir la calidad de un texto es necesario apoyarse en algunos elementos que, desde la Lingüística del Texto y la Nueva Retórica, posibilitan tal propósito. Para el caso, acorde con los planteamientos de los autores citados, se revisa, por una parte, los niveles macro y superestructural, y, por otra, el desarrollo equilibrado y recursivo de los procesos retóricos de los escritos – muestra. Estos aspectos corresponden al espacio del contenido y al espacio retórico de la producción, respectivamente. Es decir, los productos de escritura en estudio se definen como de calidad en la medida en que evidencian o actualizan, en relación directa, las propuestas psicolingüísticas, apoyadas en criterios textolingüísticos y de la nueva retórica. Es importante mencionar que todo el proceso se consigna en una rejilla de seguimiento y verificación, lo que facilita la presentación y el comentario de los resultados obtenidos.

Es preciso decir que este estudio representa, en nuestro contexto, una aproximación viable hacia la construcción de una cultura de la escritura y su conocimiento.

Se señala que, dentro del panorama de los estudios del lenguaje, la psicolingüística se ha preocupado por adelantar investigaciones en torno a éste como fenómeno psicológico; específicamente, sobre los procesos de producción y comprensión que, según M.F. Garrett (1990) son de capital importancia para esta disciplina.

Sin embargo, este análisis no se ha llevado a cabo en igual proporción. Como lo explica Garrett (1990) el estudio de los procesos de producción del lenguaje se considera más difícil que el de los procesos de comprensión, puesto que no se dispone de una teoría de las causas inmediatas no lingüísticas de la construcción de oraciones. Sucede, entonces, que los estudios psicológicos y lingüísticos han girado en torno a lo observable.

Por fortuna, con el paso de los años y el interés investigativo acerca de la producción escrita, por parte de autores como Flower y Hayes (1981, 1990), Van Dijk (1978), Scardamalia y Bereiter (1987), R. Kellogg (1994), Sequeira y Seymour (1994), Cassany (1989, 1993, 1999), Frías (1996), Díaz (1995), Martínez S. (1994, 1997), Serafini (1994), Véliz (1996), Parodi y Núñez (2002), Cuervo y Flórez (1992), Narvaja, DI Stefano y Pereira (2003) entre otros, ha hecho que este ámbito alcance un buen nivel de desarrollo. Situación posible, gracias a los aportes que devienen de la psicología cognitiva, la Lingüística del Texto y la Nueva Retórica sobre la argumentación. Así pues, una de las razones por las que se gesta este trabajo, es la de continuar y apoyar el estudio de la escritura como objeto de producción de conocimiento y de entendimiento, fruto de esta importante facultad y competencia intelectual del ser humano.

A ello se suma el reconocimiento del lenguaje escrito como proceso fundamental para el desarrollo académico, investigativo y científico de toda nación. Este criterio posiciona la producción textual como condición básica para la formación personal y profesional de calidad. Es decir, abordar su estudio no sólo es una tarea necesaria sino también imprescindible, si se pretende instaurar una verdadera cultura letrada y desarrollada. En ese sentido, considero pertinente que los estudios sobre producción asuman el nivel superior de educación, como una instancia relevante de revisión de este proceso. Esta tarea debe llevarse más allá del conocimiento de lengua que requiere y cualificarla desde la visión actual de texto de calidad.

En síntesis, el estudio enfrenta dos tareas básicas. Por una parte, verifica e interpreta el desarrollo del modelo psicolingüístico de Ronald Kellogg (1994) en la producción de escritos de estructura argumentativa como el ensayo. Por otra parte, y en relación directa con la anterior, se aproxima al concepto de calidad de los textos desde los modelos “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, de Scardamalia y Bereiter (1987). Asimismo, se consideran algunos criterios fundamentales, no formales, de las disciplinas de apoyo nombradas, lo que permitirá develar la incidencia de la manera como se conciben y desarrollan las fases de producción, propuestas por Kellogg (1994) en la elaboración de un texto de calidad. Los escritos, objeto de estudio, son obra de los estudiantes de primer semestre de Arquitectura de la Universidad de Ibagué.

Así, se intenta explicar y comprender la relación de la escritura con el proceso de exteriorización del lenguaje. Es decir, este estudio procura determinar el nivel de éxito

pragmático desde lo textual y el nivel de calidad del escrito desde lo retórico, producto de la transformación del conocimiento y de lo psicolingüístico en el contexto de elaboración de un ensayo argumentativo.

Los objetivos generales del estudio son:

1. Analizar la incidencia de la manera como se conciben y desarrollan las fases o subprocesos de la producción escrita, propuestos por R. Kellogg, en la elaboración de un texto, específicamente de un texto de calidad, de acuerdo con los planteamientos psicolingüísticos de Scardamalia y Bereiter. Para ello, se realiza la reconstrucción personal del fenómeno de la escritura y su debida tipificación.

2. Determinar, conceptual y prácticamente, cuándo puede hablarse de un texto de calidad a partir de los modelos “Decir el conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, de Scardamalia y Bereiter, cuya línea de trabajo es la psicolingüística cognitiva.

3. Analizar la relación posible entre un texto de calidad y las estrategias cognitivas (operaciones retóricas) para producirlo, que se evidencian directa o indirectamente en la reconstrucción y tipificación del proceso y el contenido del escrito.

El estudio tiene como objetivos específicos:

1. Presentar ejemplos de la producción textual, objeto de estudio, que revelen los planteamientos teórico-prácticos de este proyecto.

2. Crear e implementar una rejilla que favorezca la presentación, la interpretación y el análisis de los resultados de este estudio, a la luz de los planteamientos teórico-prácticos que lo guían.

3. Apoyar desde la estadística la presentación del análisis y los resultados de este estudio.

4. Presentar, como parte de las conclusiones de este estudio, una reflexión o sugerencia de carácter pedagógico sobre la enseñanza de la escritura para la producción de calidad.

El trabajo de investigación atiende a los siguientes planteamientos teórico-referenciales:

Frente a la complejidad y la importancia del fenómeno del lenguaje en su naturaleza y función, se presenta una gran diversidad teórica de la investigación lingüística. Allí se destacan, de acuerdo con el propósito de este trabajo, posiciones, propuestas y perspectivas como las siguientes:

En una reflexión sobre la psicolingüística cognitiva, área esencial de investigación sobre el comportamiento lingüístico como fenómeno cognitivo, realizada por Camargo y Hederich (1997), se afirma que todo comportamiento humano es producido por un sujeto autónomo que interactúa con el mundo exterior, y como consecuencia de esta interacción, el sujeto construye una representación simbólica del

mundo que lo rodea. En otras palabras, construye un sistema de conocimiento, un sistema cognitivo. En este sentido, el objetivo principal de la psicología cognitiva es llegar a la caracterización más exacta y completa posible del sistema cognitivo humano. Tal y como lo plantean Bower y Cirilo (1985, 46) “La psicología cognitiva estudia cómo los individuos adquieren y representan el conocimiento sobre el mundo, y cómo organizan y utilizan ese conocimiento”. La habilidad para usar una lengua - hablar, escuchar, leer y escribir - es precisamente una de las manifestaciones evidentes de este conocimiento.

Ahora bien, puesto que este sistema cognitivo no es observable ni manipulable experimentalmente, la psicología cognitiva construye modelos teóricos que reproducen algunas de las características más sobresalientes del sistema. El modelo dominante hasta el momento, dentro de las investigaciones sobre la representación y uso del conocimiento lingüístico, ha sido el Sistema de Procesamiento de la Información.

Según Valle Arroyo (1992) este modelo plantea que la explicación de una actividad cognitiva, como la expresión verbal, debe incluir tres aspectos: 1) un conjunto de representaciones mentales que constituyen la información sobre la cual el sistema opera; 2) un conjunto de operaciones o procesos cognitivos que manipulan la información representada, de acuerdo con unos objetivos expresivos del sistema; y 3) un plan que determina el orden o secuencia en que tales operaciones se llevan a cabo para producir, en este caso, un texto escrito.

A partir de estos lineamientos, surge el modelo de producción o “habilidad humana”, como lo denomina Kellogg (1994), guía de estudio, para crear un mundo de sentido que yace en tres ideas básicas: 1) las actividades cognitivas complejas pueden entenderse en términos de la interacción de procesos simples que se encuentran organizados jerárquicamente; 2) el ciclo de cognición da cuenta de la forma en que el significado se crea sólo a través de la interacción de la mente de la persona y su ambiente; y 3) los símbolos personales de la conciencia, son organizados por un sistema narrativo que conduce a la mente humana hacia un proceso continuo de búsqueda de significado en la experiencia diaria; para el caso, la tarea de producir un texto.

Desde el punto de vista de la escritura efectiva o de calidad, aspecto de interés de este trabajo, Kellogg afirma que un buen escrito depende de muchos factores. En términos generales, el autor presenta, como componentes esenciales de la habilidad para escribir, la planeación, la atención y la memoria. También señala el modo como el escritor interactúa con el ambiente y se mueve de la dimensión física a la dimensión cultural, como parte del proceso de creación de un texto. En este punto, puede ubicarse lo que el escritor sabe o concibe de la escritura, a partir de su experiencia y de la enseñanza en la escuela. Estos componentes revelan fases y recursos intelectuales que actualizan en la escritura lo que se sabe y lo que se piensa.

### **Proceso de producción escrita: subprocessos**

En ese orden de ideas, y a partir de los estudios previos de Flower & Hayes (1980), Kellogg (1994) afirma que el desarrollo de un producto de escritura, es decir, un

texto, depende, además de lo anterior, de unas fases o subprocesos de producción. Ellos son:

- **La recolección**, que involucra habilidades adquiridas de búsqueda, lectura, escucha y conocimiento desde la experiencia. Requiere reuniones y escrutinios de símbolos que permitan transformar el conocimiento en símbolos personales para que, posteriormente, sean usados en el pensamiento y la escritura.

- **La planeación**, que involucra la creación de ideas y el propósito de metas por cumplir durante la composición, como la elección de un tono apropiado para una audiencia. Planear típicamente ocurre en el dominio mental de los símbolos personales que varían, desde unas imágenes e ideas abstractas hasta oraciones de prueba o pretextos, sostenidos en la mente para la inspección (Flower & Hayes, 1984). Los escritores pueden exteriorizar sus planes sobre el papel, usando símbolos consensuales, pero con la idea de comunicarse con ellos mismos, no con una audiencia; éstos no son definitivos.

- **La traducción/transcripción de Ideas a un texto**, que involucra la proyección de símbolos personales sobre los símbolos consensuales de un discurso escrito con la intención de comunicar, hecho que ocurre en el mundo público de la cultura. El escritor se desvía para asegurarse de que las reglas de la sintáctica sean tomadas, que las distinciones semánticas sean articuladas y las consideraciones pragmáticas del discurso sean seguidas.

- **La Revisión/corrección**, que involucra la lectura del texto en general, evaluando el texto, sus planes (ambos, escrito y mental), y los errores de edición. El repaso proporciona la evaluación sobre qué tan bien se ha hecho el trabajo de recolección de datos, de planeación y de traducción. Igualmente, permite adoptar el potencial del punto de vista del lector, sin olvidar la intención del autor.

Esta breve descripción perfila cómo la psicolingüística, desde el modelo en mención, define el proceso de producción de textos. Este proceso enfoca el acto de escribir como una operación compleja, que no puede ni debe manejarse como virtuosa de sí, sino en función de una evaluación o problematización (cada subproceso incluye varias acciones y varias implicaciones de orden procesual y cognitivo) que incide en el logro de un texto, especialmente de un texto de calidad. Tal consideración apunta al hecho de que la composición se define desde las actividades de pre-escritura, hasta el logro de un producto final que cumple con ciertas exigencias; es decir, que atiende la evolución de la tarea de escritura.

Esta caracterización del proceso de escritura, obliga al lector a reconocer y a comprender que dicha complejidad involucra la recursividad de los subprocesos que lo sustentan. Esta demanda, que el sujeto debe atender para escribir competentemente o producir textos de calidad, permite una interacción entre la recolección, la planeación, la traducción y la revisión, en aras de una evaluación constante. Dicha relación determina si lo que se escribió corresponde a aquello que se quería decir sobre un tema, en un género y para una audiencia. Así, es posible ver que la idea de escritura, ofrecida por los psicólogos cognitivos, en particular Kellogg, se determina como un proceso que requiere

un trabajo recursivo y persistente que garantiza, en alguna medida, el éxito cognitivo y pragmático a la hora de producir por escrito.

Es importante mencionar que para determinar cuándo y cómo se produce texto de calidad, se debe considerar no sólo la existencia del proceso sino también del tipo de proceso, junto con los subprocesos que el escritor ejecuta para generar sentido. Esta caracterización depende de la manera como el sujeto los concibe y, de hecho, como los desarrolla; y, a su vez, de la idea de escritura que se ha presentado y enseñado en los cursos de lengua. Por tanto, es fundamental tener en cuenta que la concepción y el desarrollo de las fases del proceso de producción, que a su vez lo tipifican, incide en la composición de calidad.

### **Tipificación de la escritura**

Es preciso recordar que el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, han seguido básicamente las siguientes concepciones:

1. **Escritura como producto:** atiende o se centra en los aspectos formales, de orden gramatical, como la ortografía, la puntuación, la sintaxis, la caligrafía... entre otras; razón por la que se le da mayor importancia a la transcripción que a la composición. También, se enfoca en el cumplimiento de una exigencia que redundaría en el seguimiento de unos parámetros de orden estructural y pragmático, y no de construcción de sentido.

2. **Escritura como proceso:** cambia la concepción sobre la escritura, considerándola un proceso que varía según la naturaleza de la tarea de producción y de la postura que asuma el escritor. Sin descuidar los mecanismos lingüísticos, y vinculando aquellos de tipo textual y retórico, “este enfoque procura develar y fortalecer las operaciones cognitivas que lleva a cabo el escritor... y que desencadenan las representaciones mentales...y retóricas que guían la actividad de producción textual” (Camps; 2003: 16).

Este enfoque le exige al escritor no sólo seguir un plan y un objetivo, acordes con un género, sino reconocer, directa o indirectamente, la propiedad de recursividad que caracteriza la interacción, responsable y consciente, entre los pasos involucrados en el proceso de composición de un buen escrito (Cuervo y Flórez; 1992) o un texto de calidad, como lo denominarían Scardamalia y Bereiter.

### **Producción de textos de calidad**

Hay calidad y se producen textos de calidad cuando se supera el objetivo de decir el conocimiento para transformarlo. Para entender esta afirmación, es necesario apoyarse en los dos modelos contrastantes de los procesos de generación de texto de calidad, propuestos por **Scardamalia y Bereiter** (1987) y estudiados por Tolchinsky (1993). Los modelos se denominan “Decir el Conocimiento” y “Transformar el conocimiento”, y determinan, como principal diferencia entre la escritura madura y la inmadura, el modo como se introduce y se transforma el conocimiento a lo largo del

proceso de composición. Debe aclararse que la escritura madura no sólo hace referencia a la realizada por los expertos, también, sino la que se realiza siguiendo algunas pautas o estrategias, de manera regular, dentro del proceso de formación escritural.

Autores como Flower & Hayes, 1980; Kellogg, 1994; Tolchinsky, 1993; y Cuervo y Flórez, 1992, entre otros, afirman que este logro no es resultado de cualquier proceso de composición escrita, sino sólo de aquel que se desarrolle “resolviendo problemas”. Este cambio en la comprensión del fenómeno escritural no se daría en el primer modelo (“Decir el Conocimiento”) aunque, como consecuencia de éste, el sujeto sea capaz de producir un texto. Este hecho también es posible, siguiendo o desarrollando planteamientos generales de la Lingüística Textual y un proceso de escritura que la determina como producto.

### **Producción de calidad: Modelo uno**

#### **“Decir el conocimiento”.**

El modelo uno o “Decir el Conocimiento” define, en términos generales, que cualquier persona que debe escribir acerca de un tema, en un género determinado, por decisión propia o por asignación, puede generar el contenido y la forma verbal, adecuados al género, sin haberlo planificado anticipadamente, y aún sin tener demasiado claro el objetivo global del texto que está produciendo (Flower & Hayes, 1981; citados por Tolchinsky; 1993: 112). Tal forma de producción es posible porque el proceso de *Decir el Conocimiento* actúa de la siguiente manera: el escritor construye alguna representación de lo que le ha sido asignado y, a partir de ella, localiza los identificadores del tema y del género, los que actúan como “disparadores” de una serie de procedimientos que darán como resultado un texto.

Para verificar ese primer momento de producción o de Decir el Conocimiento, como lo plantean Scardamalia & Bereiter, es suficiente recurrir a algunos de los aportes conceptuales y estructurales de la Lingüística del Texto. En perspectiva teórica, se revisaría el desarrollo de los siguientes niveles textuales: a) El Intratextual (desde la macro y la superestructura) y b) El Extratextual (comp. Pragmático: propósito textual y comunicativo); guiados por la competencia textual o reconocimiento y diferenciación de las tipologías textuales. De éstas, se identifican y mantienen rasgos específicos predominantes en cada clase de texto, así como sus estructuras locales, globales y retóricas. Para el caso, el conocimiento requerido está enfocado en la producción del texto de estructura argumentativa, conocido como ensayo argumentativo. Es decir, se trata de un proceso psico y textolingüístico de producción, que considera el nivel de éxito pragmático al construir significado y que parece dominar el ejercicio de composición.



## **Producción de calidad: Modelo dos**

### **“Transformar el conocimiento”**

El modelo dos, o de Transformar el Conocimiento, tiene características muy diferentes: no es una mera elaboración del anterior, sino que lo contiene como un subproceso, introduciéndolo en un proceso complejo de solución de problemas, los cuales se dan en dos clases distintas de espacios de problemas: en el espacio del contenido y en el espacio retórico (Scardamalia y Bereiter, 1984).

En el espacio de contenido, entendido en la Lingüística del texto como la macroestructura, están incluidos el tópico de la composición y los datos y creencias asociados a él; es decir, todas las ideas generadas alrededor del tema. En este espacio, como en todo espacio de problema, están incluidas una serie de operaciones que permiten pasar de una creencia a otra, de uno a otro dato: inferencias, verificación de hipótesis, comparaciones... Las que alteran lo que se sabe, lo que se dice. El espacio retórico incluye, pues, las múltiples representaciones de la situación retórica, que incluyen al texto y sus objetivos subordinados. Por lo tanto, son las operaciones las que alteran el texto, los objetivos y las relaciones entre ellos. Las operaciones retóricas alteran el cómo decir, a fin de convencer, refutar, invitar, etc.

La transformación del conocimiento se produce dentro del espacio del contenido. Pero, para que el proceso de composición juegue un papel en esa transformación, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico, la cual sólo puede resultar de un trabajo consciente y controlado sobre las propias representaciones. Para ello, según Scardamalia & Bereiter: a) los procesos de generación de ideas y de generación de formas deben interactuar; b) esa interacción sólo es posible con un trabajo mentalmente comprometido por parte del sujeto, es decir, intencional, consciente y controlado; c) para que haya interacción, deben darse por lo menos tres condiciones: un objetivo, un plan y una consideración de la audiencia; y d) la existencia de estas condiciones lleva a la re-lectura en el proceso de producción; ésta garantiza la interacción. El término re-lectura debe asumirse no como mera decodificación lingüística, sino como una búsqueda constante de operaciones retóricas que permitan cumplir un objetivo, en aras de un plan y una audiencia.

Pero ¿por qué dar relevancia a los procesos retóricos? Porque, según Tolchinsky (1993), su ejecución afecta no sólo al lector sino al propio productor del texto, al generar cambios en las creencias del escritor y en sus elaboraciones. De ahí que se hable de un proceso de transformación dialéctica entre los espacios en mención. Es importante decir, que esa búsqueda de operaciones retóricas debe reflejarse en las fases y niveles de producción del texto escrito (planteamientos psicolingüísticos apoyados en lo textual y lo retórico) inicialmente citados.

### **Argumentación discursiva y producción de calidad**

Ahora bien, hablar de operaciones retóricas en este sentido, indica que el ejercicio de revisión y de determinación de la calidad de los textos está inmerso en el

contexto del discurso, de la argumentación discursiva, y no en el de la demostración o la mera persuasión.

Según la Nueva retórica, o como la denomina Chaïm Perelman (1989) Nueva teoría de la argumentación, o como una moderna teoría de la argumentación, según Stephen Toulmin y sus colaboradores (1958), argumentar implica convencer o lograr la adhesión de un determinado auditorio, para el caso de los lectores, apoyándose sobre todo en criterios racionales. Sin embargo, estos criterios o razonamientos no siempre son suficientes para alcanzar tal fin, y es inevitable que el sujeto aluda a otro (u otros) tipo de juicios; "...después de todo, además del raciocinio, en el hombre también habitan los sentimientos, las emociones, elementos importantes para el logro de determinados propósitos" (Díaz Rodríguez; 2002: 5). Es decir, que para argumentar, el sujeto – escritor puede basarse tanto en lo que se ha dicho y escrito sobre algo, como en su experiencia, conocimiento, opinión, etc., porque la argumentación, además, atiende a una necesidad social de problematización del mundo, de entendimiento y de comunicación.

Así, y para efectos de este estudio, se hace necesario definir un parámetro de desarrollo argumentativo/retórico que contribuya a considerar como de calidad la producción escrita, objeto de estudio. Son muchas y variadas las propuestas que al respecto se han dado a conocer. Pero, teniendo en cuenta los planteamientos anteriores, y el hecho de que los ensayos que se van evaluar han sido elaborados en un nivel inicial de formación universitaria, considero pertinente seguir los planteamientos de Carvajal y Villanueva (1996) sobre la estructura del ensayo argumentativo, a los que hice una adaptación, y que se apoyan, por supuesto, en la nueva retórica y en la visión de autores como Díaz (2002) y Narvaja, DI Stefano, y otros (2003).

La adaptación de la propuesta de Carvajal y Villanueva define que, en la academia, un ensayo argumentativo debe apoyarse en tres tipos de argumentos o juicios:

**1) Argumentos / juicios de validez** o planteamientos teóricos, de autoridad, que develan, por un lado, el reconocimiento social y académico de sujetos y fuentes de conocimiento, y, por otro, la congruencia lógica entre la tesis y su fundamento. Ejemplo de este tipo de juicios son: las definiciones o conceptos, las citas textuales, el uso de fraseología, las comparaciones o paralelos teóricos y el parafraseo.

**2) Argumentos / juicios de aceptabilidad** o planteamientos de base empírica, cuyo objeto es hacer que el lector acepte la veracidad del fundamento de la tesis. Ejemplo de este tipo de juicios son: los hechos o evidencias, específicamente las situaciones, los ejemplos, los casos, las estadísticas, las cifras, los personajes y todas las muestras tomadas de la realidad sobre algo en discusión. En este grupo también se ubican las analogías y las metáforas.

**3) Argumentos / juicios de emotividad o emotivos** o planteamientos espontáneos, informales e intuitivos, que contribuyen a presentar y sustentar la tesis y su fundamento. Ejemplo de este tipo de juicios son: los ataques personales (Ad personam), la imposición o falacia de autoridad, los valores, las opiniones, las preguntas generadoras de contenido y las conjeturas o suposiciones inculcadas.

Verificar el uso de estos juicios o tipos de argumentos, que son la muestra visible de la transformación del conocimiento, en consecuencia de la composición de calidad, permite vislumbrar si en realidad el sujeto- escritor problematiza la tarea de escribir, en aras de la construcción de un contenido que apoye la perspectiva sobre un tema. Esto, por supuesto, también se constata en la caracterización y tipificación del proceso personal de escritura (fases o subprocesos para la producción, propuestas por Kellogg) que dan idea de a qué recurre el escritor en términos de procesos cognitivos y operaciones retóricas, así como su incidencia en el cumplimiento de un propósito textual y comunicativo. En este caso, el objetivo es producir un ensayo argumentativo sobre un tema pertinente en arquitectura.

Finalmente, se puede decir que estas perspectivas responden a las inquietudes psicolingüísticas del proceso de producción como proceso cognitivo, por lo cual se insta una correlación entre el decir y el transformar el conocimiento que determinaría la calidad del texto, como lo afirman Scardamalia y Bereiter (1987).

En tal perspectiva, esta investigación propone la siguiente hipótesis de trabajo:

Lograr un texto de calidad, como lo definen Scardamalia y Bereiter, depende en gran medida de la concepción que se tenga y del desarrollo que se le dé a la escritura, junto con sus fases o subprocesos. Así, se espera que el sujeto-escritor que la asume y materializa como un proceso, alcance una producción de calidad, no sólo desde el punto de vista pragmático, sino desde el cognoscitivo; mientras que el que la asume y materializa como producto logra escribir sólo pragmáticamente o ni siquiera de esa manera.

## **Metodología**

Este estudio se lleva cabo a partir de la recolección de producción escrita (28 textos) de estudiantes de ambos sexos, de primer semestre de Arquitectura de la Universidad de Ibagué, quienes cursaron el Nivel Uno de *Comunicación y Lenguaje*; es decir, de estudiantes que cuentan con una formación inicial en escritura. La formación a la que se hace referencia, es resultado tanto de la instrucción dada en la escuela, a nivel de la básica y la media, como de los elementos que la asignatura en mención les da a los estudiantes en el ciclo básico de la educación universitaria.

El material recolectado corresponde, en primera instancia, a la reconstrucción personal del proceso de escritura de cada uno de los estudiantes (anexo 1) que consiste en contar qué y cómo hacen para elaborar un texto académico como el ensayo (**Tarea 1**). Esta información, por un lado, tipifica el proceso y, por otro, caracteriza la forma como se conciben y desarrollan sus fases o subprocesos. Asimismo, devela su incidencia en la producción de textos de calidad, en la medida en que se contrasta con la teoría que guía el entendimiento de este tipo de producción escrita. Ello me permite ver la concepción real, poco modificada de escritura, que cada uno de ellos tiene y trae para desempeñarse en la academia. En consecuencia, puedo determinar las limitaciones de orden cognitivo y procedimental que dificultan esa tarea de escritura. Para definir de manera práctica esa incidencia, cada escrito de reconstrucción personal del proceso, y su respectivo ensayo,

son numerados con el mismo dígito, de tal manera que, cuando reviso el primero, tengo a la mano la composición a la que dio lugar.

De los ensayos (escritos de mayor demanda en la universidad y en el Programa en mención – anexo 2) elaborados a partir de temas básicos en Arquitectura como: Tendencias arquitectónicas contemporáneas, la figura humana en el arte y el urbanismo, se debe mencionar que le permite al estudiante mostrar su desarrollo textual y discursivo-retórico, espacios que, según los autores de base de este estudio, hacen parte de la producción de calidad.

Así pues, continuar con el propósito de definir la calidad de los textos objeto de estudio, teniendo en cuenta los resultados de la Tarea 1, y desde los planteamientos psicolingüísticos de Scardamalia y Bereiter sobre producción de calidad (1987), implica revisar en estos ensayos (**Tarea 2**):

1. El cumplimiento de los mínimos requeridos en el espacio del contenido de los textos. Es decir, verificar la capacidad para identificar el tópico, prescribir el género y tender a la coherencia y pertinencia global. Los criterios que definen el texto, y que devienen de algunos de los aspectos no formales de la Lingüística del Texto (nivel macro y superestructural) y de la Nueva Retórica, son:

### 1. Espacio del contenido (Punto 1)

#### Criterio 1: Tópico.

-Presencia de información coherente frente al tema asignado-----  
-----1

-Ausencia de información coherente frente al tema asignado -----  
-----0

#### Criterio 2: Género.

-El texto corresponde a la estructura del ensayo argumentativo  
(tesis/argumentos/conclusión o tesis/argumentos) -----  
-----1

-El texto no corresponde a la estructura del ensayo argumentativo  
(tesis/argumentos/conclusión o tesis/argumentos) -----  
-----0

#### Criterio 3: Coherencia global.

-Existe relación coherente entre las macroproposiciones que cumplen la  
función de tesis, argumento y conclusión.-----  
-----1

-No existe relación coherente entre las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión.-----  
-----0

En este criterio, se identifican las funciones que se cumplen (\*\*\*) y se marcan las que no son coherentes (x).

## 2. Espacio retórico (Punto 2)

En este espacio se revisa el desarrollo equilibrado y recursivo de los procesos retóricos (argumentos de validez, de aceptabilidad y emotivos – cuáles y qué tanto se usan) para apoyar o sustentar una idea en el espacio del contenido, sosteniendo los principios o parámetros mencionados en el punto 1. Esta caracterización (Tarea 2) a su vez, se relaciona causalmente, o directa y proporcionalmente, con la tipificación del proceso y la caracterización de sus fases (Tarea 1).

La información obtenida del material objeto de estudio en la Tarea 2, fue trabajada de acuerdo con los objetivos del estudio, siguiendo un enfoque organizacional, del tipo de registro del rasgo primario. Éste permite evaluar rasgos relevantes del texto, seleccionados según el criterio del evaluador (Parodi y Núñez, 2002). Algunos de estos rasgos fueron tomados del proyecto FONDECYT de la Universidad Católica de Valparaíso, Chile, en razón de su grado de eficacia y confiabilidad para cualificar la habilidad en la composición textual. El cumplimiento de estos rasgos corresponde al número uno (1) y el no cumplimiento al número cero (0).

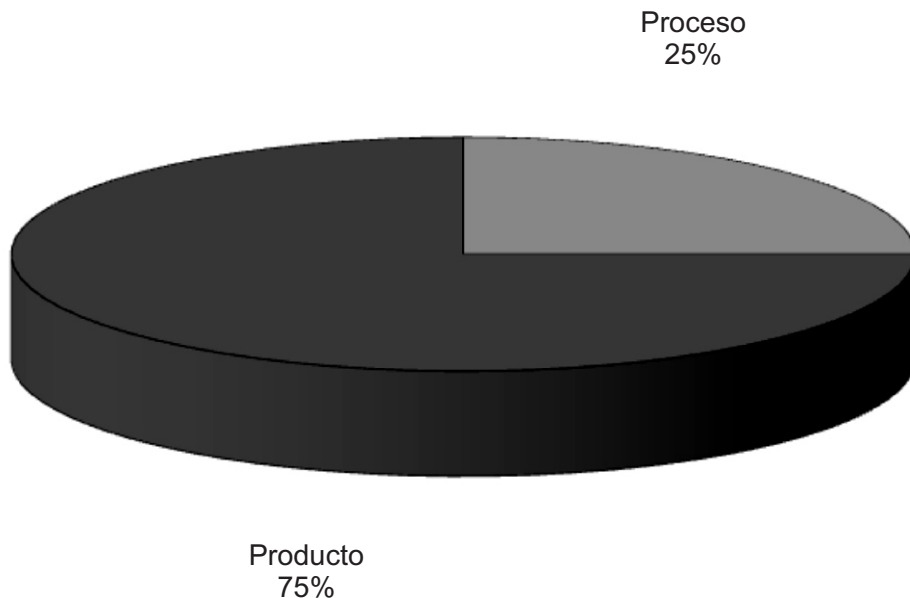
Es importante mencionar que la información se organiza y cruza en una rejilla general de seguimiento (anexo 3) que hace posible develar la dependencia entre la concepción y el desarrollo del proceso y sus fases y la problematización en el espacio retórico. Esta rejilla, en concordancia con el enfoque del registro mencionado en el párrafo anterior, permite hacer un conteo exacto de cuántos textos cumplen (análisis estadístico) y por qué, con los requerimientos para ser denominados textos de calidad, a la luz de los planteamientos psicolingüísticos.

## Resultados

Recordemos que este estudio parte del criterio de que la producción de calidad, a través de la transformación del conocimiento, depende en gran medida de la relación causal o directa y proporcional, entre la tipificación del proceso y la caracterización de sus fases. Asimismo, está sujeta al desarrollo equilibrado y recursivo de los procesos retóricos, a fin de apoyar o sustentar una idea en el espacio del contenido, sosteniendo los principios o parámetros de tópico, género y coherencia/pertinencia global.

En ese sentido, luego del análisis de la rejilla general de seguimiento, es posible afirmar que, efectivamente, esta condición de producción define en gran medida el logro de una composición de calidad. Son claras las diferencias de producción entre quienes asumen la escritura como proceso y quienes la asumen como producto. Los primeros

problematizan la tarea, tanto en el desarrollo de los subprocesos, como en el espacio retórico. Mientras tanto, los segundos enfrentan preocupaciones que no sobrepasan la exposición de un tópico, enmarcado por las convenciones formales de lengua y las estructurales de un género.



**Gráfica porcentual N. 1:** Tipificación del proceso

Así, y de acuerdo con la gráfica N. 1, de los 28 textos recolectados para el estudio, sólo 7 (25%) cumplen con el concepto y las condiciones del texto de calidad, cuyo análisis se presenta a continuación:

### **Tarea 1: Reconstrucción Personal del Proceso de Escritura – Tipificación del Proceso.**

1. **La Tarea 1** o reconstrucción del ejercicio escritural, evidencia una concepción de la escritura como proceso, determinada por la ejecución de varias acciones u operaciones de orden procedimental y cognoscitivo. Éstas contribuyen a aquello que Scardamalia y Bereiter denominan la problematización de la tarea de escribir para transformar el conocimiento. Dicha condición muestra la preocupación de los sujetos-escritores por realizar sus textos con un nivel de exigencia importante. Su interés está en buscar y encontrar las condiciones, los recursos, la información, las expresiones y, en general, la mejor forma para producir por escrito, considerando su nivel de

educación. En consecuencia, las fases o subprocesos de su ejercicio se caracterizan por un nivel reconocible de recursividad e interacción que complejiza su idea de escribir. Veamos dicha caracterización:

\* El subproceso de **Recolección**: tiene que ver con el acto de pensar sobre qué se va a indagar, y de consultar o informarse sobre el tema a través de diferentes fuentes (material impreso, en línea, memorístico) es decir, de revisar y leer variada bibliografía, así como recordar conocimientos previos, teniendo en cuenta su validez o reconocimiento. También, involucra la posibilidad de buscar de manera general o por subtemas; de seleccionar (subrayado, transcripción o resumen de ideas) información que, según su pertinencia e importancia, luego se usará en el escrito. Además, se le concibe como necesaria en la escritura de textos académicos y como un paso que se puede realizar más de una vez.

Se entiende que, para estos sujetos-escritores, el subproceso de recolección requiere reuniones y escrutinios mentales y materiales, los cuales pueden usarse en el pensamiento y el uso de la escritura para transformar el conocimiento. En otras palabras, esta fase sobrepasa el simple hecho de acopiar datos sin importar cómo, cuándo y a través de qué recursos. Veamos algunos ejemplos tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura de estos sujetos.

“...pienso y me informo sobre lo que voy a escribir...” (Texto N. 5).

“Se hace una investigación detallada del tema... para esto es necesaria la consulta de varias fuentes, realizar un resumen anotando el punto de vista de la persona que escribe...” (Texto N. 14).

\* El subproceso de **Planeación**: involucra el acto de pensar y analizar el tema del cual se va a escribir, tomar posición, considerar puntos de vista propios, tener una guía de contenido a partir de la elaboración de un listado de ideas importantes, organizar y entender ideas o secuencias lógicas o una “redacción imaginaria”. También, implica la definición de una superestructura. Estas actividades hacen posible el entendimiento del texto, así como la generación de alguna crítica sobre el mismo.

La idea anterior indica que para los sujetos – escritores, este subproceso se concibe como una posibilidad de configuración del texto, a partir del qué, del cómo, del para qué y para quién; es decir, como un acto previsorio, de comprensión y de proyección de la tarea que van a realizar. Este acto se considera de manera implícita, aunque lo ideal es que el escritor lo cite o lo exprese directamente en su ejercicio de planeación, conforme a un propósito académico e intelectual, dirigido a sujetos específicos (profesor, tutor, par académico...) que hacen parte de este ámbito. De todas formas, es una aproximación válida a la planeación, sobre todo si se considera que los sujetos-escritores pertenecen al semestre de inicio de la universidad. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura de estos sujetos.

“... empiezo a seleccionar la información, organizando las ideas e incluyendo mis puntos de vista...” (Texto N.11).

“... me interesa que tan rico quedó en contenido, para que aquel que lo lea y lo estudie, pueda dar una crítica constructiva sobre el tema tratado.” (Texto N. 6).

\* El subproceso de **Traducción/Transcripción**: tiene que ver con la tarea de darle forma al contenido planeado, a través de la elaboración de borradores o versiones del texto; la redacción que unifica ideas consultadas con las propias, la asociación y demostración de ideas que dan a entender que se escribe, atendiendo la naturaleza o el tipo de texto o de discurso que se va a producir. También, implica la construcción de unidades de sentido, como los párrafos y el uso de elementos formales de lengua; de orden gramatical y semántico, como los signos de puntuación y los conectores. Estos son definidos por Kellogg como algunos de los símbolos consensuales del discurso escrito.

En ese sentido, es claro que los sujetos-escritores conciben este subproceso como la puesta en escena, la materialización escrita, de la elaboración de una idea que da cuenta de un contenido disciplinar. El contenido es enriquecido desde los actos de recolección y planeación y vehiculizado por su competencia lingüística, textual y discursiva. Esta última no se explicita con suficiencia en la tarea de reconstrucción del proceso personal de escritura, pero sí en la fase de revisión del espacio de contenido y del espacio retórico, expuestos por Scardamalia y Bereiter para definir la calidad de los textos. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura de estos sujetos.

“... escribo utilizando párrafos y signos de puntuación... me gusta asociar y demostrar con ejemplos didácticos... enriquecer mis propias conclusiones...” (Texto N. 5).

“... selecciono la información... y empiezo a redactar en borrador, organizando las ideas e incluyendo mis puntos de vista, voy escribiendo por párrafos... asimismo voy adicionando, sustrayendo...” (Texto N. 11).

\* El subproceso de **Revisión/Corrección**: para los sujetos-escritores, objeto de estudio, involucra la tarea de leer o releer su(s) borrador(es) para revisar la coherencia del contenido, el mantenimiento o desviación del enfoque y encontrar fallas o errores de ortografía y de puntuación. Es decir, les permite modificar, ajustar y corregir el texto, de acuerdo con los requerimientos lingüísticos, textuales y discursivos de la producción escrita a nivel argumentativo en la universidad. Este último no se explicita con suficiencia en la tarea de reconstrucción del proceso personal de escritura, pero sí en la fase de revisión del espacio retórico, expuesto por Scardamalia y Bereiter para definir la calidad de los textos al problematizar un contenido, a través de recursos o estrategias retórico-argumentativas. También, es el momento para definir la forma en que se va a presentar el texto.

Finalmente representa, por un lado, un ejercicio cooperativo, en la medida en que acuden a otros lectores (familiares, alguien cercano) para realizarlo y determinar hasta qué punto o qué tan bien hecho ha quedado su trabajo de principio a fin. De otro lado, sugiere ser una actividad recursiva porque, como lo veremos en los ejemplos, las acciones llevadas a cabo en este subproceso recorren los anteriores, o se han realizado antes o simultáneamente. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura de estos sujetos.



“... hago un texto en borrador, lo leo y vuelvo a leer el texto guía para ver si existe coherencia con lo que he escrito, a partir de esto miro las fallas, las complemento, si no entonces elaboro el escrito en limpio, si el texto es muy complicado, pido a alguien que lo lea, esto me sirve para ver qué rumbo ha tomado mi análisis y también otros puntos de vista, al final corrijo errores, organizo el trabajo y lo vuelvo a leer para estar seguro de lo que he escrito” (Texto N. 13).

“... a medida que voy escribiendo voy leyendo, pero como siempre me suena como mal lo redactado le pregunto a mi hermana, pues ella tiene como más experiencia y me trata de corregir... A cada rato estoy leyendo para ver como voy, porque a veces hace falta algo y lo completo...” (Texto N. 17).

2. En contraposición, los 21 textos restantes (75%) evidencian una **concepción de escritura como producto** que se centra, como se dijo en el marco teórico, en los aspectos formales y de orden gramatical como: la ortografía, la puntuación, la sintaxis, la caligrafía, entre otros. Por esta razón, le dan mayor importancia a la transcripción que a la composición, y enfocan su producción al hecho de cumplir con la presentación de un trabajo que expone un tema o una idea y que atiende estructuralmente la noción de ensayo. De estos textos, 8 no logran siquiera cumplir con los mínimos de género para ser reconocidos como ensayos; de hecho son resúmenes o comentarios. En consecuencia, los subprocesos del ejercicio de escritura se caracterizan así:

\* El subproceso de **Recolección**: tiene que ver con una búsqueda de información limitada por el material dado en clase, por la información en línea y por lo que se sabe del tema, de donde se toma lo más importante. Es evidente que el estudiante no se preocupa por asumir un ejercicio de indagación, no considera fuentes más allá de aquellas que tiene a la mano y poco confronta la información obtenida con puntos de vista personales. Este subproceso no se entiende como una operación recurrente.

Es evidente que, para estos sujetos-escritores, el subproceso de recolección no sobrepasa el simple hecho de acopiar datos sin importar cómo, cuándo ni a través de qué recursos. Esta idea los aleja de las acciones de búsqueda de información que se requieren para elaborar un ensayo, y que se mostraron en los ejercicios propios de la concepción de escritura como proceso. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura.

“... cuando tengo que escribir un ensayo sobre un texto, lo que hago es sacar un resumen al texto...” (Texto N. 1).

“... en el momento de realizar un escrito... analizo los conocimientos que tengo en mi memoria,... después analizo el material adquirido por medio del profesor... este será leído tres veces para enterarme de que trata, la segunda, ideas principales, vocabulario, dudas... en la tercera es posible que las inquietudes de la segunda lectura desaparezcan...” (Texto N. 4).

\* El subproceso de **Planeación**: envuelve el acto de pensar sobre lo que se va a escribir; la organización de las ideas importantes, tomadas de las fuentes, y la elaboración de un esquema de corte más estructural que semántico. Estas acciones se expresan sin mayor especificación, hecho que desvirtúa la noción del subproceso de

planeación. Éste, entonces, no se asume como una posibilidad de configuración del texto a partir del qué, del cómo, del para qué y para quién; es decir, como un acto previsivo, de comprensión y de proyección de la tarea que se va a realizar. Va en contraposición a la idea de planeación, propia de la reconstrucción del proceso escritor, que sigue la concepción de escritura como proceso. Muchos de los sujetos-escritores ni siquiera lo mencionan y parece que lo obvian. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura.

“Cuando tengo que escribir un ensayo me tomo mucho tiempo para pensar...lo que voy a escribir” (Texto N. 1).

“... en el momento de realizar un escrito... analizo el material... este material será leído... en base a esto empiezo a armar el escrito... El escrito estará compuesto de una introducción... la segunda las problemáticas o puntos a desarrollar, tercera parte, desarrollo las ideas principales y secundarias y por último en forma de conclusión planteo mi punto de vista referente al tema...” (Texto N. 4).

\* El subproceso de **Traducción/Transcripción**: tiene que ver básicamente con la tarea de copiar, de transcribir literalmente o a través del parafraseo, la información consultada o las ideas importantes, extraídas del material leído. Para componer el texto, pocos se preocupan por relacionar y reelaborar ideas propias o de apoyo. Pocos acuden a la integración de las mismas, reconociendo fuentes, explicitando posiciones, exponiendo interpretaciones, valorando u opinando al respecto; operaciones que evidenciaron los escritos que siguen la concepción de escritura como proceso. Es posible afirmar, además, que este subproceso se basa en muchos casos en la escritura automática; es decir, en aquella que es resultado de lo que el estudiante sabe, piensa y recuerda del tema, sin más elaboración que la que permite la inmediatez de una lluvia de ideas sobre algo.

En ese sentido, se desconoce la interacción que debe existir entre los subprocesos de recolección y de planeación, en el caso de que se hayan mencionados en la tarea de reconstrucción del proceso de escritura, con el de traducción. La concepción que se tiene de este subproceso, lo desvirtúa como la búsqueda de la forma justa, precisa, coherente de materialización, de significación textual, lingüística y discursiva de lo planeado. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura de estos sujetos.

“... cuando tengo que hacer un ensayo... lo que hago es sacar un resumen al texto, claro que combinando algunas palabritas y organizando las ideas para que parezca como un ensayo de mi inspiración” (Texto N. 1).

“... subrayo lo que me parece importante y después empiezo a escribir lo que he subrayado pero dándole una redacción...” (Texto N. 3).

\* El subproceso de **Revisión/Corrección**: para estos sujetos-escritores, tiene que ver con un momento de corrección más que de revisión. Esto sucede porque su preocupación está en algunos de los elementos formales de lengua (ortografía, puntuación, vocabulario) que han de usarse en el escrito. Con ello dejan de lado el

propósito real de este subproceso, que es, según Cuervo y Flórez (1996), el perfeccionamiento sucesivo del borrador o de la primera versión, transcrita bajo la orientación del plan y de las implicaciones discursivas del tipo de texto que se intenta producir, en este caso, un ensayo argumentativo. Es claro, además, que no se reconoce la propiedad de recursividad de las fases entre sí, porque sólo se lleva a cabo para culminar el escrito. Asimismo, se desconoce o se obvia el carácter cooperativo de la revisión. Cuando ésta se da, tiende a lo formal o se expresa, pero en la revisión del texto no se evidencia.

Sin subestimar la importancia del uso y dominio de las convenciones formales de la lengua, que hacen parte del conocimiento lingüístico necesario para producir textos, es posible decir que estos sujetos enfocan este espacio de escritura hacia las habilidades secretariales más que a las compositivas, fundamentales para materializar una intención comunicativa-discursiva y el nivel de calidad, propuesto por los autores de base de este estudio. Veamos algunos ejemplos, tomados textualmente de la reconstrucción personal del proceso de escritura de estos sujetos.

“ ... empiezo a escribir... dándole una redacción y utilizando los conectores necesarios. Después de haber hecho esto lo leo para ver como está el texto de redacción y luego le pido el favor a alguien que me corrija la ortografía...”

“... cuando lo empiezo a transcribir siempre utilizo las normas Icontec y reviso la ortografía...” (Texto N. 18).

## **Tarea 2: Cumplimiento de mínimos en el espacio de contenido y en el espacio retórico**

1. **La tarea 2** o revisión de los ensayos desde el cumplimiento de los mínimos requeridos en el Espacio del Contenido de los textos (**punto 1**) muestra lo siguiente:

### **Criterio 1: tópico**

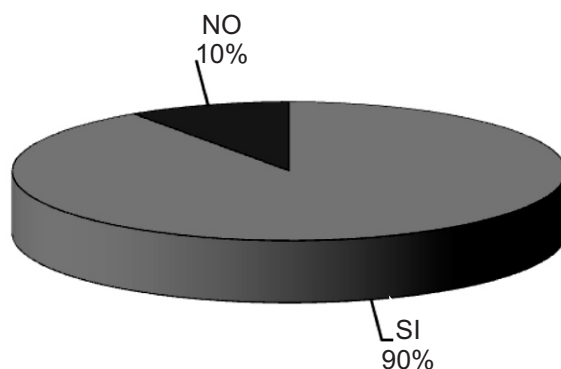
\* Los siete ensayos que proyectan la concepción de **escritura como proceso** presentan información coherente frente al tema seleccionado. Es decir, desde el enfoque organizacional del tipo de registro del rasgo primario, que permite evaluar rasgos relevantes del texto, el puntaje obtenido fue 1.

Desde el punto de vista psicolingüístico, este resultado indica que los sujetos-escritores lograron un proceso intencional y sostenido de generación de ideas. También, muestra que las circunstancias que lo favorecieron, tienen que ver directamente con la obtención y activación variada y recurrente de ideas y conocimientos en los subprocesos del ejercicio escrito, especialmente a través de la recolección y la planeación. Los escritores procuraron una búsqueda focalizada y selectiva que, de alguna manera, garantiza el desarrollo y mantenimiento del tópico, tal como se demostró en el punto 1 de los análisis y resultados.

\* Ahora bien, de los 21 textos restantes, aquellos que evidencian la concepción de **escritura como producto**, 19 (90%) presentan información coherente frente al tema

seleccionado, mientras que 2 (10%) no. Desde el enfoque organizacional del tipo de registro del rasgo primario, que permite evaluar rasgos relevantes del texto, el puntaje obtenido fue 1 y 0, respectivamente.

Según Scardamalia y Bereiter, esto indicaría que la mayoría de los sujetos escritores construyeron alguna representación del tema asignado. A partir de dicha representación, localizaron los identificadores del tópic que les permitió activar automáticamente conceptos asociados en su memoria y, de hecho, escribir el texto. Este logro está asociado con el desarrollo de los subprocesos de recolección y transcripción, que se sustenta en la recordación de información y el traslado literal o parafraseado de ideas. A pesar de no garantizar la pertinencia de toda la información activada, dicho procedimiento, como veremos en el criterio 3 –Coherencia global - respalda la tendencia implícita hacia ella. Así lo constata la gráfica N. 2:



**Gráfica porcentual N. 2:** Contenido coherente frente al tópic seleccionado

### **Criterio 2: género (superestructura)**

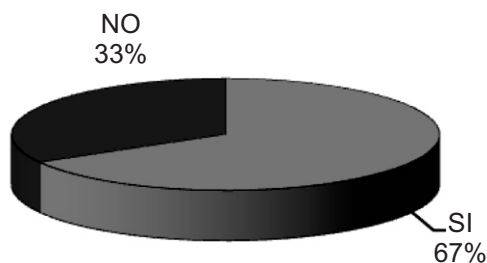
\*Los siete ensayos corresponden a la estructura del ensayo argumentativo (tesis/argumentos/conclusión o tesis/argumentos). Es decir, desde el enfoque organizacional del tipo de registro del rasgo primario, que permite evaluar rasgos relevantes del texto, el puntaje obtenido fue 1.

Desde el punto de vista psicolingüístico, este resultado indica que los sujetos-escritores lograron producir el texto, denominado ensayo, porque reconocen y mantienen los rasgos específicos predominantes en este tipo de texto, como, por ejemplo, su estructura global. Este logro también es producto del trabajo realizado en los subprocesos de la producción, especialmente en la planeación, la transcripción y la revisión. Todos intentan relacionar ideas propias con las consultadas, tomar posición, demostrar ideas y considerar al lector. Estas operaciones vislumbran la idea de componer

un ensayo, no un resumen o un comentario esporádico. Estos sujetos asumen dichos subprocesos, como parte de las consideraciones que un escritor debe tener en mente para componer un texto de esta naturaleza.

\*De los 21 textos restantes, 14 (67%) también corresponden a la estructura del ensayo argumentativo (tesis/argumentos/conclusión o tesis/argumentos) mientras que 7 (33%) no. Desde el enfoque organizacional del tipo de registro del rasgo primario, que permite evaluar rasgos relevantes del texto, el puntaje obtenido fue 1 y 0, respectivamente.

Lo anterior indica que la mayoría de estos sujetos tienen claro el modelo estructural del texto. Esto es resultado, posiblemente, de la instrucción que han recibido y que ha hecho énfasis en ello, logrando la institucionalización del género. Por eso mismo, no es producto de su proceso escritural, como lo evidenció su reconstrucción (tarea 1). Así, se evidencian limitaciones para, por ejemplo, recolectar y seleccionar información; planear para y por un propósito argumentativo, una estructura y una audiencia; transcribir para lograr adhesión y revisar de acuerdo con las demandas lingüísticas, textuales y discursivas de la tarea de composición de un ensayo. Así lo constata la gráfica N. 3:



**Gráfica porcentual N. 3:** Correspondencia del texto con la estructura argumentativa

### **Criterio 3: coherencia global**

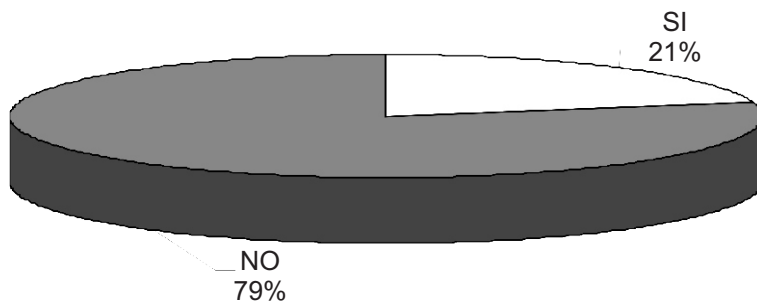
\*En los siete ensayos existe relación coherente entre las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión. Es decir, que desde el enfoque organizacional del tipo de registro del rasgo primario, que permite evaluar rasgos relevantes del texto, el puntaje obtenido fue 1.

Desde el punto de vista psicolingüístico, este resultado indica que los sujetos-escritores lograron producir un ensayo, cuya coherencia global no muestra quiebres. En otras palabras, el contenido del texto no presenta información inadecuada o contradictoria que impida su comprensión o la reconstrucción de la macroestructura por parte de un lector, en caso de que así lo requiera. Este logro también es producto del trabajo realizado en los subprocesos de la producción, sobre todo en el de planeación y revisión.

Las operaciones o las acciones que en ellos se ejecutaron, por ejemplo, elaborar un listado de ideas generales, organizar secuencias lógicas, que hace las veces de una estructuración semántica, y constatar con la relectura personal y cooperativa que éstas se cumplan y sean inteligibles, vislumbran la posibilidad de configuración del texto a partir del qué, del cómo, del para qué y para quién. Es decir, como un acto previsor, de comprensión, de organización coherente y de proyección de la tarea que se va a realizar, en este caso, componer un ensayo.

\* Por su parte, de los 14 textos que corresponden a la estructura del ensayo argumentativo (tesis/argumentos/conclusión o tesis/argumentos) gracias a la institucionalización del género, 11 (79%) no mantienen una relación coherente entre las macroproposiciones que cumplen la función de tesis, argumento y conclusión, mientras que 3 (21%) sí. Desde el enfoque organizacional del tipo de registro del rasgo primario, que permite evaluar rasgos relevantes del texto, el puntaje obtenido fue 0 y 1, respectivamente.

Desde el punto de vista psicolingüístico, este resultado indica que la mayoría de estos sujetos-escritores produjeron un ensayo, cuya coherencia global se ve afectada por quiebres, especialmente a nivel de los argumentos o de la conclusión frente a la tesis (ver anexo 3: rejilla general de seguimiento). Así, es evidente la presencia de información inadecuada o contradictoria, que impide su comprensión o la reconstrucción de la macroestructura por parte de un lector, en caso de que así lo requiera. Esta inconsistencia es producto del trabajo realizado en los subprocesos de la producción que se sustenta, como se evidenció en la caracterización de sus fases y su tipificación como producto, en la recordación de información y el traslado literal o parafraseado de ideas. También, es resultado del interés por la revisión de los aspectos formales, no de composición, que desvirtúa la importancia y necesidad de la planeación, conforme a un propósito y a una audiencia. Así lo constata la gráfica N. 4. Veamos:



Gráfica porcentual: Relación coherente entre T/ARG/C

En síntesis, es posible afirmar que de los 28 sujetos-escritores, 7 responden con suficiencia a la capacidad para identificar el tópico, prescribir el género y mantener la coherencia y pertinencia global en el Espacio del Contenido, gracias, en primera instancia, a la tipificación de su **escritura como proceso**. Los 21 sujetos-escritores restantes, de los cuales 14 produjeron un ensayo, presentan insuficiencia, sobre todo en el mantenimiento de la coherencia global, resultado de la tipificación de su **escritura como producto**.

En términos generales, se puede decir que aún con esta diferencia, los sujetos-escritores cumplen con el desarrollo del Espacio de Contenido, por lo tanto, dan cuenta hasta el momento del Modelo 1 de producción o de “Decir el conocimiento”.

2. El análisis de la **tarea 2**, o revisión de los ensayos, desde el desarrollo equilibrado y recursivo de los procesos retóricos (argumentos de validez, de aceptabilidad y emotivos – cuáles y qué tanto se usan) en el **espacio retórico** (punto 2) para apoyar o sustentar una idea en el espacio del contenido, sosteniendo los principios o parámetros que lo definen, y en relación causal o directa y proporcional con la tipificación del proceso y la caracterización de sus fases (Tarea 1) muestra que:

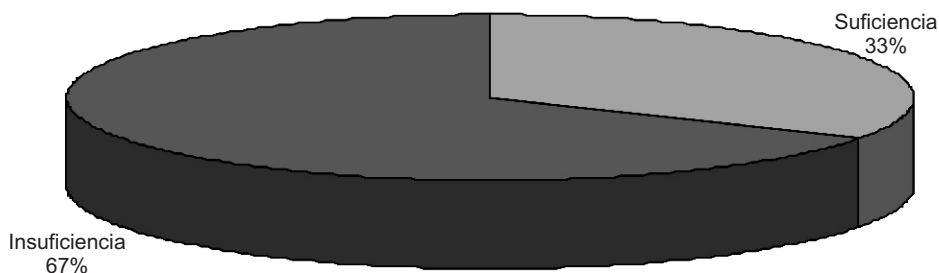
\*Los 7 sujetos-escritores, arriba mencionados, incluyeron los tres tipos de procesos retóricos, o argumentos/juicios, planteados en el marco teórico, y que hacen posible la construcción de este tipo de discurso y de texto, como. Verificar el uso de la cita literal, el parafraseo, el paralelo teórico, el fraseologismo, en el caso de los argumentos de validez; el uso de la ejemplificación a través de la presentación de hechos arquitectónicos, ciudades, escuelas, estilos y representantes de la arquitectura, de cifras, en el caso de los argumentos de aceptabilidad; y la exposición de opiniones y valores, la formulación de preguntas generadoras de desarrollo y de conjeturas, en el caso de los argumentos emotivos, permite vislumbrar que en realidad estos sujetos-escritores problematizan su tarea de escritura. Entonces, apoyan o sustentan su perspectiva sobre el tema seleccionado, de acuerdo con su nivel de escritura y, por supuesto, con la concepción procesual que de ella demostraron tener en la reconstrucción de su ejercicio personal.

Al respecto, es importante mencionar que la recolección focalizada, selectiva, constante y de diferentes fuentes; la revisión recurrente, personal y con apoyo, tanto de lo planeado como de lo escrito para lograr coherencia e inteligibilidad en los ensayos; así como el cumplimiento de todos los mínimos requeridos en el Espacio del Contenido, favorecieron este logro. En consecuencia, contribuyeron en la producción de textos de calidad como lo indican Scardamalia y Bereiter, en el modelo dos o de Transformación del conocimiento.

\* Los 21 sujetos-escritores restantes, de los cuales 14 produjeron ensayo (como se indicó en el criterio 2 – Espacio de Contenido - de la Tarea 2), no incluyeron los tres tipos de procesos retóricos o argumentos/juicios planteados en el marco teórico. En los casos en que así lo hicieron, el desarrollo argumentativo-retórico se tornó insuficiente o pobre. De ahí que la tarea de apoyar o sustentar su perspectiva sobre el tema seleccionado en el Espacio Retórico, se caracterice por el dominio de uno o de otros juicios, no del uso equilibrado de los mismos. Fue predominante la utilización de los juicios de validez a través del uso único del parafraseo, y/o de la cita textual, o de los juicios de aceptabilidad por medio de la presentación de ejemplos (ver anexo 3: rejilla general de seguimiento).

En ese orden, las definiciones o conceptos, el uso de fraseología, las comparaciones o paralelos teóricos, en el caso de los argumentos de validez, así como las situaciones, los casos, las estadísticas, las cifras, las analogías y las metáforas, en el caso de los argumentos de aceptabilidad, quedan por fuera de los recursos de argumentación.

Los juicios emotivos, o no son tenidos en cuenta o no sobrepasan la presencia de la opinión. Este perfil obedece a la concepción de **escritura como producto**, que estos sujetos-escritores demostraron tener en la reconstrucción de su ejercicio personal. Su idea de producción se apoya en acciones de planeación, transcripción y revisión, en caso de que se den, enfocadas hacia los elementos formales y las habilidades secretariales más que a las posibilidades compositivas y de construcción de sentido. Además, se sustenta en el cumplimiento parcial o insuficiente de los requerimientos en el Espacio Retórico para producir ensayo.



**Gráfica porcentual:** Desarrollo equilibrado y recursivo de procesos retóricos en el espacio retórico

En síntesis, y según la gráfica N. 5, es posible afirmar que de los 28 sujetos-escritores, 7 (33%) responden con suficiencia al desarrollo equilibrado y recursivo de los procesos retóricos (argumentos de validez, de aceptabilidad y emotivos) en el Espacio Retórico, para apoyar o sustentar una idea en el Espacio del Contenido, sosteniendo los principios o parámetros que lo definen, y en relación causal o directa y proporcional con la tipificación de su **escritura como proceso**. Esta condición de escritura que la problematiza, les permite transformar el conocimiento. Mientras tanto, de los 21 sujetos-escritores restantes, 14 (67%) no responden a esta demanda, gracias al resultado de la tipificación de su **escritura como producto** y al cumplimiento parcial o insuficiente de la problematización.

En términos generales, se puede decir que sólo 7 sujetos, es decir, el 33%, cumplió con los requerimientos del Espacio de Contenido y del Espacio Retórico, superando el Modelo 1 o de “Decir el conocimiento”, para instalarse en el Modelo 2 o de “Transformar el conocimiento”. Este logro es producto, además, de la concepción que tienen acerca de la escritura como proceso. Los 14 sujetos restantes, es decir, el 67%, no cumplió con el requerimiento.

## Conclusiones

Este estudio se inició con la idea de que la tipificación de la escritura, a través de la caracterización de sus fases o subprocesos, incide en el logro de una composición de calidad. Esta tipificación revela concepciones que le permiten al sujeto-escritor cumplir



con los mínimos requeridos en el espacio de contenido, e instalarse en el Modelo 1 de “Decir el conocimiento” que da lugar, a través del cumplimiento de las demandas del espacio retórico, al Modelo 2, o de “Transformar el conocimiento”, planteados por Scardamalia y Bereiter.

Ambos espacios dan cuenta de los procesos cognitivos y las operaciones retóricas, a las que recurren estos escritores para el cumplimiento de un propósito textual y comunicativo. En este caso, el objetivo era producir un ensayo argumentativo, conforme a los lineamientos teóricos que dirigen este estudio y la formación básica en escritura que los sujetos poseen.

En ese orden de ideas, luego de una reflexión sobre la importancia y sentido de la escritura, de la presentación conceptual del proceso y sus implicaciones a nivel psicolingüístico, apoyada en elementos de la Lingüística Textual y de la Nueva Retórica, así como de la presentación de los resultados de un ejercicio experimental para tipificar la concepción de escritura y develar su incidencia en la producción de textos de calidad, a la luz de los autores y los modelos en mención, se concluye que:

La mayor parte de la producción escrita (75%) en los niveles iniciales del contexto universitario mencionado en este estudio, se instala en el Modelo 1, “Decir el conocimiento”. En consecuencia, los escritores enfocan sus esfuerzos más hacia las condiciones formales que compositivas de la tarea de escribir. El interés está en la normativa de la lengua, en la generación de un contenido sobre un tópico que tiende a la pertinencia y en el cumplimiento estructural, dado por un género. En otras palabras, responden a las demandas del Espacio de Contenido que definen el éxito pragmático en la composición. Este desarrollo es resultado de la concepción de escritura como producto, sustentada en la ejecución parcial o superficial de los subprocesos que la constituyen, lo que obstaculiza la problematización y transformación del conocimiento.

Mientras tanto, una parte menor, (25%), se instala en el Modelo 2, “Transformar el conocimiento”. Estos escritores se enfocan, no sólo en el cumplimiento de las implicaciones del Espacio de Contenido, arriba citadas, sino también en las del Espacio Retórico. Así, se posibilita la transformación dialéctica entre los espacios en mención y el éxito, tanto pragmático como cognoscitivo, del sujeto-escritor. Este desempeño es resultado de la concepción de escritura como proceso, sustentada en la ejecución total de los subprocesos que hacen parte de ésta y que favorece la transformación del conocimiento en la producción que se torna consciente, estratégica y regulada.

Para terminar, y en coherencia con los planteamientos de Kellogg acerca de las implicaciones del proceso de escritura que la tipifican, y con la propuesta de Scardamalia y Bereiter sobre producción, es importante decir que ninguna de las concepciones ni de los modelos citados es mejor que el otro. Simplemente, deben asumirse en una relación de complementariedad y mejoramiento progresivo, a fin de alcanzar el nivel de escritura que demanda la academia; es decir, un nivel de calidad.

Esto será posible si el docente en general y el de lengua y comunicación en especial, velan por el desarrollo de ejercicios de producción que cumplan con las

exigencias del tipo de discurso escrito, solicitado en el ámbito universitario. Para ello, el profesor debe reformular su práctica pedagógica en pro del conocimiento, la implementación y consideración de las implicaciones cognoscitivas y académicas de la escritura como proceso, antes, durante y después de su ejecución, respectivamente. Lo anterior significa que debe existir un diálogo permanente entre la teoría sobre la producción y el uso del lenguaje escrito en la comunicación académica. Esta visión debe estar mediada por un acompañamiento que garantice, en gran medida, el desarrollo de las tareas de composición, desde las actividades de pre-escritura hasta el logro de un “producto” de calidad.

Entonces, la motivación pedagógica o de enseñanza del lenguaje escrito, debe enfocarse hacia la perspectiva discursiva y comunicativa. Esa perspectiva le permitirá al estudiante, no sólo construir discursos, sino entender cómo y en qué medida el desarrollo del proceso de escritura incide en el logro de una producción de calidad. A su vez, le facilitará asumir cómo este tipo de composición favorece la adquisición, transformación y generación de conocimiento.

### Referencias bibliográficas

- Bower, G y Cirilo, R. (1985). *Psicología cognitiva y procesamiento textual*. En: T. Van Dijk (dir). *Manual de análisis del discurso*. Vol I. New York: Prensa Académica.
- Camargo U, A. (1990). *La norma y la producción del lenguaje*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- \_\_\_\_\_ y Hederich, C. (1997). *La psicolingüística cognitiva*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Camps, A. (2003). Miradas diversas a la enseñanza y el aprendizaje de la composición escrita. En: *Rev. Lectura y Vida*. Diciembre. Buenos aires.
- Carvajal, M. y Villanueva, I. (1996). Notas sobre el ensayo. En: *Cuadernos interdisciplinarios pedagógicos*. Armenia: Universidad del Quindío.
- Cassany, D. (1989). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Buenos Aires: Paidós.
- Coirier, P y Golder, C. (1993). Escritura del texto argumentativo: desarrollo de un estudio acerca de las estructuras que apoyan la adquisición. En: *Rev. Europea de Psicología de la Educación*. Vol. VIII, N. 2 pp. 169-181.
- Cuervo, C y Flórez, R. (1992). La escritura como proceso. En: *Rev. Educación y Cultura*. N. 28. Bogotá: Fecode.
- Díaz, A. (2002). *La argumentación escrita*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Flower, L.S y Hayes, J.R. (1980). *Las dinámicas de la composición: Hacer planes y evaluar limitaciones*. En: L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), (1980). *Procesos cognitivos en la escritura*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Earlbaum Asociados, Inc.

- Frías, M. (1996). *Procesos creativos para la construcción de textos*. Bogotá: Magisterio.
- Garrett, M. (1990). *Niveles de procesamiento en la producción de oraciones*. En: *Lecturas de psicolingüística*. Madrid: Alianza.
- Jurado, F. y Bustamante, G. (1996). *Los procesos de la escritura. Hacia la producción interactiva de los sentidos*. Santa fe de Bogotá: Magisterio.
- Kellogg T, R. (1994). *La psicología de la escritura. Un análisis de la elaboración de significado*. New York: Prensa de la Universidad de Oxford.
- Martínez, M. C. (2002). *Lectura y escritura de textos. Perspectivas teóricas y talleres. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina* Cali: Universidad del Valle.
- Narvaja de Arnoux, E; Di stefano, M. (2003). *La lectura y la escritura en la universidad*. Universidad de Buenos Aires. EUDEBA. Buenos Aires. pp. 58 –60.
- Parodi, G y Núñez, P. (2002). *En búsqueda de un modelo cognitivo/textual para la evaluación del texto escrito*. Proyecto FONDECYT. N. 1980 / 311. Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso – Chile. En: *Propuesta de intervención pedagógica para la comprensión y producción de textos académicos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cali: Universidad del Valle.
- Perelman, CH y Olbrechts-Tyteca. (1989). *Tratado de la argumentación: La nueva retórica*. Madrid: Gredos.
- Sánchez, I y Álvarez, N. (2001). *El discurso argumentativo de los escolares venezolanos*. En: *Aprendizaje de la argumentación razonada. Desarrollo temático en los textos expositivos y argumentativos. Cátedra UNESCO para la lectura y la escritura en América Latina*, Cali: Universidad del Valle.
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1987). *Procesos integrados a la planeación en la composición*. *Rev. Psicología Educativa*: 7.
- Sequeira, J y Seymour, G. (1994). *Demandas cognitivas del desarrollo de la expresión escrita en adolescentes*. *Rev. Pensamiento educativo*, 15.
- Serafini, M.T. (1994). *Cómo se escribe*. Barcelona: Paidós.
- Tolchinsky, L. (1993). *Los procesos de producción y la calidad de los textos*. En: *Aprendizaje del lenguaje escrito*. Barcelona: Anthropos.
- Toulmin, S. (1958). *Los usos de la argumentación*. New York: Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Valle Arroyo, F. (1992). *Psicolingüística*. Madrid: Morata.

Véliz, M. (1996). *Competencia textual/discursiva y producción de textos escritos*. Barcelona: Signos, XXIX, p 40.

### Referencia

Erica Ramírez Morales, “Aproximación interdisciplinaria al proceso de producción escrita y a la calidad de los textos”, revista *Perspectivas Educativas*, Ibagué, Universidad del Tolima, Vol. 3, (enero-diciembre), 2010, pp. 151 - 178

Se autoriza la reproducción del artículo para fines estrictamente académicos, citando la fuente y los créditos de los autores.

Fecha de recepción: 28/07/10

Fecha de aprobación: 13/09/10