

LA INVESTIGACIÓN

El programa que se propone se elaboró a partir de los resultados obtenidos con la aplicación de un programa piloto en agosto-septiembre de 2005 con un grupo del curso de Composición II de segundo semestre de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, Escuela de Ciencias del Lenguaje, Universidad del Valle. El proceso de diseño de la propuesta incluyó la elaboración de una encuesta metacognitiva con la que indagamos acerca del conocimiento que los estudiantes dicen tener sobre sus procesos de escritura y una prueba de escritura que busca determinar el conocimiento que los estudiantes tienen sobre los niveles y procesos de composición de textos académicos y el manejo que hacen de éstos en una situación de comunicación particular. Estos instrumentos fueron aplicados tanto al inicio como al final del curso. La información recogida al inicio nos ayudó a definir el programa que se desarrolló en los cursos. A partir de la experiencia del curso, de la aplicación del programa, de la reflexión permanente sobre su desarrollo –avances y dificultades– y de la revisión constante de literatura sobre la temática, elaboramos la propuesta que recogemos en este libro.

En consecuencia con el marco teórico, el programa se pensó como un espacio de lectura y escritura para el aprendizaje en el que se construye un texto escrito, en este caso un ensayo, de manera consciente, reflexiva y crítica.

El modelo de análisis de la investigación es un modelo mixto que consiste en analizar los instrumentos que nos brindan información cuantitativa, encuestas y pruebas de escritura, análisis que contrastamos y complementamos con la información cualitativa que nos ofrece la observación de la experiencia del curso por parte de la profesora y el análisis de los

resultados del proceso registrado por los estudiantes en sus portafolios y en las fichas metacognitivas.

ENCUESTA SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS

Como uno de los propósitos del proyecto de investigación es diseñar un programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas de escritura para estudiantes universitarios, iniciamos el trabajo diseñando una encuesta que nos permitiera medir el grado de conciencia que tienen los estudiantes sobre sus procesos de escritura de textos académicos (Ver Anexo 1).

Descripción de la encuesta

El objetivo fundamental de la encuesta es medir la conciencia que los estudiantes tienen sobre las actividades que llevan a cabo antes, durante y después de la composición de un texto académico escrito, para identificar el procedimiento que siguen y las estrategias que utilizan. Esta encuesta, además de servir de diagnóstico de la conciencia de los estudiantes sobre sus procesos de escritura, nos brinda pautas para diseñar un programa de intervención en estrategias cognitivas y metacognitivas que posibilite a los estudiantes adquirir *conciencia* sobre el problema que representa la construcción de un texto escrito, para así poder ejercer el *control* y la evaluación permanentes del proceso.

En el marco de esta propuesta metacognitiva, para indagar sobre *la conciencia*, incluimos preguntas relacionadas con el conocimiento del sujeto sobre sí mismo, sobre la tarea y sobre las estrategias.

- 1) Conocimiento sobre el sujeto: sus actitudes, sus motivaciones, sus fortalezas, sus debilidades y sus conocimientos previos.
- 2) Conocimientos sobre la tarea: los propósitos y demandas que exige una tarea de escritura para el aprendizaje, en relación con los aspectos retóricos y de contenido.
- 3) Las estrategias: el procedimiento que debe seguir para conseguir el propósito, en términos de operaciones o acciones adecuadas a él.

En relación con *el control*, incluimos preguntas sobre los siguientes aspectos:

- 1) Lo que es importante que el sujeto haga *antes de iniciar* la escritura de un texto académico.
- 2) Los pasos que se deben llevar a cabo *durante* el proceso de escritura.

- 3) La relación que se establece o se puede establecer entre los conocimientos previos y el proceso de redacción del texto que se está escribiendo: lo que se sabe sobre el tema y sobre los tipos de textos.
- 4) La identificación de dificultades en el proceso de escritura y las estrategias que se utilizan para solucionarlas.
- 5) Los intereses del lector durante el proceso de escritura.

Análisis de los resultados de la encuesta

A continuación presentamos los resultados obtenidos en la encuesta de entrada (EE) y en la encuesta de salida (ES) y el análisis correspondiente.

APARTADO 1. ANTES DE COMENZAR A ESCRIBIR UN TEXTO ACADÉMICO

Tabla No. 1 *Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado I. Antes de comenzar a escribir un texto académico.*

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
1. Tienes claridad sobre los propósitos con que vas a escribir el texto	75%	25%	88%	12%
2. Reflexionas sobre el tema que vas a escribir	100%	0%	94%	6%
3. Reflexionas sobre la forma como vas a organizar el texto	50%	50%	75%	25%
4. Reflexionas sobre las características del lector de tu texto	31%	69%	56%	44%
5. Te documentas sobre el tema	81%	19%	100%	0%
6. Haces un plan de escritura	19%	81%	69%	31%
7. Simplemente, te pones a escribir	50%	50%	12%	88%

En este grupo de preguntas se observa, en general, un aumento favorable en los ítems al comparar los resultados de la encuesta de salida (ES) con los resultados de la encuesta de entrada (EE). Aunque en la ES hay cierta disminución del porcentaje en la pregunta 2, éste sigue siendo alto. Una posible explicación para esta reducción es que después de la intervención tienen mayor conciencia de otros aspectos que también inciden en el

proceso de escritura, como la organización textual y el posible lector y su atención no debe dirigirse solamente a un aspecto del proceso, como el tema del texto, por ejemplo. De la misma manera, dependiendo de lo que va logrando en el proceso de escritura, no necesita dedicarles la misma atención a todos los aspectos del proceso.

En este sentido, nos interesa destacar en el análisis general de las encuestas que las disminuciones de porcentajes entre la encuesta de entrada (EE) y la de salida (ES) no se pueden considerar, necesariamente, como resultados negativos, ya que uno de los objetivos del programa de intervención es que el estudiante se haga más consciente de sus procesos y reflexione sobre los distintos aspectos involucrados según sus necesidades. Precisamente esto hace que en la encuesta de salida contesten con mayor conciencia y, por lo tanto, podemos considerar que en la ES las respuestas pueden ser más objetivas que en la EE.

La pregunta que mayor aumento en porcentaje tuvo en la ES es la No. 6, en la que, además, se observa el porcentaje negativo más alto en la entrada, lo que es muy positivo ya que es un indicio de que la intervención los ha llevado a tomar conciencia de la importancia de elaborar un plan que les permita orientar y controlar su proceso de escritura en el desarrollo y evaluar los logros. Un efecto similar se observa en la pregunta 7 con el aumento en el porcentaje de los estudiantes que no se ponen a escribir simplemente por escribir, representado por el 88% del total de los estudiantes encuestados. Este resultado nos permite afirmar que el trabajo desarrollado a lo largo de la intervención, orientado a que los estudiantes asuman la conciencia y el control de sus propios procesos de construcción de un texto, con todas sus implicaciones, ha tenido efectos positivos en los estudiantes

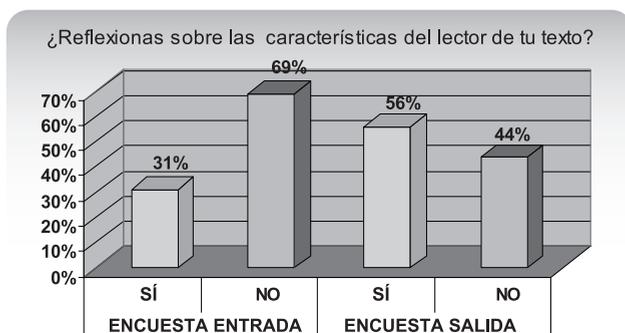


Gráfico No. 1. Pregunta número 4.

Es importante observar que aunque después de la intervención hubo un aumento positivo (25%) en el porcentaje de los estudiantes que reflexiona sobre su posible lector, pregunta No. 4, el 44% de los estudiantes no lo hace, pues esta es la pregunta que mayor porcentaje de respuestas negativas arrojó en la encuesta de salida. Éste es, tal vez, uno de los aspectos en el que es más difícil lograr mejores resultados en un programa de escritura en el marco planteado en esta intervención, ya que, tradicionalmente, en los distintos niveles de escolaridad, la escritura se asume como una tarea más que se hace para mostrar algo al profesor y obtener una calificación. Nuestra experiencia nos muestra que se hace muy difícil lograr que los estudiantes piensen en y construyan un interlocutor diferente al profesor a la hora de escribir su texto.

Con los resultados de este apartado, se observa que después de la intervención un grupo más grande de estudiantes parece tener mayor conciencia ya que dice que se prepara, planifica, reflexiona sobre aspectos importantes del proceso y se documenta, antes de comenzar a escribir un texto académico.

APARTADO II. MIENTRAS ESTÁS ESCRIBIENDO

Tabla No. 2 Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado II.
Mientras estás escribiendo.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
8. Tienes claro cuáles son tus metas y objetivos	62%	38%	94%	6%
9. Revisas el plan que escribiste inicialmente	38%	62%	69%	31%
10. Tienes en cuenta a tu posible lector	44%	56%	81%	19%
11. Escribes de forma diferente según el propósito con que estás escribiendo	69%	31%	75%	25%
12. La forma en que lo haces depende de ti y no de la tarea	25%	75%	38%	62%

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
13. Lees el texto para revisar cómo te está quedando	94%	6%	100%	0%
14. Intentas encontrar relaciones entre lo que ya sabes de los textos y lo que tienes que escribir ahora	81%	19%	94%	6%
15. Estableces relaciones entre las ideas del texto	88%	12%	100%	0%
16. Haces modificaciones al plan que te habías propuesto inicialmente	81%	19%	81%	19%
17. Tienes presente cuáles son los temas principales que debes desarrollar (partes del texto)	75%	25%	100%	0%
18. Adaptas tu forma de escribir a los distintos tipos de texto (informe, un capítulo de libro, un ensayo, etc.)	69%	31%	94%	6%
19. Te das cuenta si tienes dificultades durante el proceso de escritura	100%	0%	88%	12%
20. Crees que las dificultades se deben a:				

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	NR	SÍ
a. Conocimiento del tema	69%	25%	6%	50%
b. Conocimiento del tipo de texto	69%	19%	13%	56%
c. Conocimiento de la lengua	44%	31%	25%	25%

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	NR	SÍ
21. Tienes presente a medida que escribes los propósitos iniciales	69%	31%	88%	12%
22. Haces un borrador y luego lo pasas en limpio	69%	31%	81%	19%
23. Haces varios borradores	38%	62%	44%	56%
24. Revisas y corriges los borradores tú mismo	75%	25%	69%	31%
25. Haces revisar y corregir los borradores de otra persona	38%	62%	69%	31%
26. Simplemente te pones a escribir	38%	62%	6%	94%

En el apartado II. *Mientras estás escribiendo*, al igual que en el anterior, se observa un cambio favorable en todas las respuestas lo que indica que los estudiantes como resultado de la intervención son más conscientes del proceso durante su desarrollo. Destacamos en especial el resultado de la pregunta 26 en la que el 94% de los estudiantes manifiesta *que ya no se pone a escribir simplemente*, de lo que podemos deducir que para ellos escribir se ha convertido en un proceso de construcción complejo que involucra la conciencia, la reflexión y el control permanentes del sujeto. En este mismo sentido, queremos resaltar algunos otros aspectos de este apartado de la encuesta.

En la pregunta No. 20. *Creer que las dificultades se deben a*, todas las respuestas positivas disminuyen en la ES, y mientras que en la EE la dificultad radica tanto en el tema como en el tipo de texto, en la ES el mayor porcentaje corresponde a la dificultad relacionada con el tipo de texto. En cuanto al conocimiento de la lengua como posible dificultad, en ninguna de las dos encuestas parece ser el problema fundamental a la hora de redactar un texto e incluso en la ES el porcentaje negativo más alto corresponde a este ítem. Esto es un indicio de que los estudiantes tienen mayor conciencia de que el asunto de la escritura no es solamente formal, sino que los otros aspectos retóricos y de contenido tienen peso en la construcción del texto.

En la pregunta 25, se observa un aumento del 31% en la ES de quienes hacen revisar y corregir los borradores de otra persona, lo que permite deducir que después de la intervención para la mayoría de los estudiantes la

noción de evaluación del texto trasciende al docente como único evaluador del texto final.

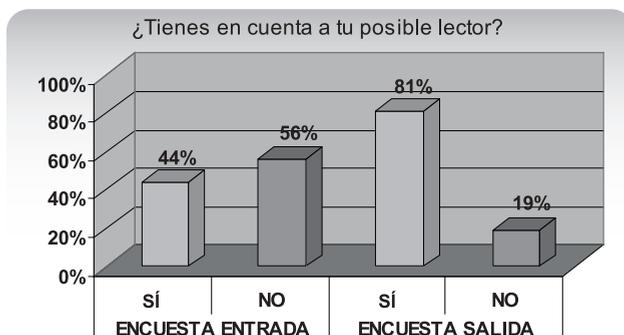


Gráfico No. 2. Pregunta número 10.

En relación con la pregunta 10, *Tienes en cuenta a tu posible lector*, se observa en la ES un resultado de casi el doble de estudiantes que tienen en cuenta a su posible lector, esto permite percibir un cambio en la conciencia del escritor sobre su posible audiencia, como resultado de la intervención.

Este resultado permite corroborar lo obtenido en la pregunta 4 del apartado anterior, sin desconocer que el asunto de la audiencia sigue siendo un aspecto que requiere mayor desarrollo.

APARTADO III. CUANDO ESTÁS ESCRIBIENDO

A. Lo que sabes sobre el tema

Tabla No. 3. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado III. Cuando estás escribiendo, parte A. Lo que sabes sobre el tema

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
27. Te facilita la escritura del texto	94%	6%	88%	12%
28. Te permite reflexionar sobre lo que escribes	100%	0%	100%	0%
29. Dificulta tu proceso de escritura	6%	94%	6%	94%

B. Lo que sabes sobre los tipos de textos

Tabla No. 4. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado III. Cuando estás escribiendo, parte B. Lo que sabes sobre los tipos de texto.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
30. Te facilita la escritura	75%	25%	75%	25%
31. Te permite reflexionar sobre la manera como estás escribiendo	75%	25%	88%	12%
32. Dificulta tu proceso de escritura	44%	56%	31%	69%

En este apartado se puede resaltar que, en general, lo que los estudiantes saben sobre el tipo de texto y sobre el tema no les dificulta el proceso de escritura; por el contrario, les permite reflexionar sobre lo que escriben y sobre el proceso. Estas respuestas son, en general, coherentes con lo que sucede en el proceso de la clase, ya que hay un porcentaje pequeño de estudiantes, 12% en la ES, que considera que lo que saben del tema le presenta dificultades en la escritura del texto, lo que nos permite pensar que consideran que escribir un texto es poner todo lo que saben y su dificultad radica, entonces, en que no tienen criterios para seleccionar la información pertinente para responder al problema retórico que les exige la tarea de escritura. Se presenta, así, discusión y resistencia en algunos miembros del grupo a seguir un patrón o guion formal del texto, en el que no se puede usar todo lo que saben por atender al problema retórico, mientras otros consideran que la atención a lo retórico ayuda y orienta la expresión de lo que se quiere decir en relación con el problema de conocimiento que impone la tarea de escritura.

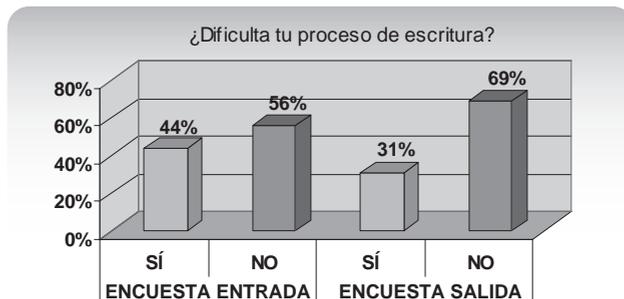


Gráfico 3. Pregunta número 32.

En cuanto al problema retórico en la escritura, observamos, según la ES, que hay un aumento en los estudiantes que reconocen que el conocimiento sobre el tipo de texto les permite reflexionar sobre su proceso de escritura. Sin embargo, esta reflexión no necesariamente “facilita” la escritura, pues todavía hay un 31% que cree que la hace más difícil.

APARTADO IV. CUANDO TIENES DIFICULTADES CON LA ESCRITURA

Tabla No. 5. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado IV.
Cuando tienes dificultades con la escritura.

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
33. Sigues escribiendo y dejas la dificultad para resolverla más adelante	44%	56%	12%	88%
34. Consultas a un experto	44%	56%	69%	31%
35. Te devuelves a leer el texto y tratas de solucionar la dificultad en el momento	69%	31%	81%	19%
36. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado del tema	69%	31%	50%	50%
37. Crees que no tienes un conocimiento previo adecuado de la lengua escrita	50%	50%	31%	69%
38. Piensas que escribir es muy complicado	44%	56%	50%	50%
39. Te parece natural y no haces nada en particular	12%	88%	0%	100%

En este apartado, también se observan cambios favorables en las respuestas de los estudiantes después de la intervención. El aumento más favorable, 32%, se observa en la pregunta 33. Al comparar los resultados de esta pregunta con los de la No. 35 se observa coherencia entre las respuestas. Lo que permite deducir que los estudiantes una vez que han participado en el programa consideran que se debe intervenir constantemente

en la solución de los problemas en el momento en que aparecen durante el proceso de escritura.

Las preguntas No. 36 y 37 reafirman lo que habíamos anotado en los apartados anteriores en cuanto al conocimiento previo sobre el tema, y sobre la lengua y su papel en el proceso de escritura. Como lo refleja la encuesta de salida, el estudiante tiene mayor conciencia de que el problema de escritura no es solamente un problema formal.

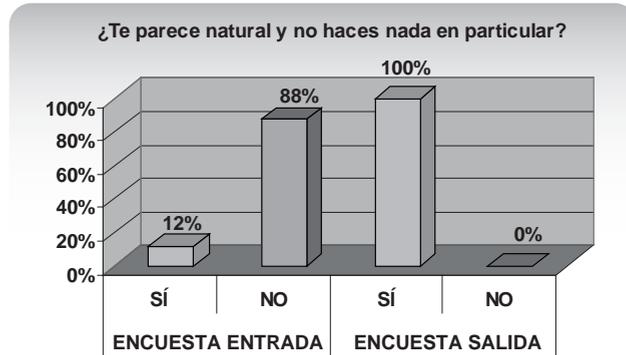


Gráfico No. 4. Pregunta número 39

Los resultados de la pregunta 39 en la ES cierran el apartado con un acuerdo de la totalidad de los encuestados de que cuando se presentan dificultades en el proceso de escritura hay que hacer algo para solucionarlas de inmediato, lo que nos lleva a confirmar que, después de la intervención, los estudiantes adquieren mayor conciencia y control sobre sus procesos de escritura.

APARTADO V. ESCRIBES PARA...

Tabla No. 6. Tabla de frecuencias de las preguntas correspondientes al apartado V. *Escribes para*

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
40. Saber más sobre lo que escribes	25%	75%	62%	38%
41. Que tu lector entienda lo que escribes	50%	50%	69%	31%

	ENCUESTA DE ENTRADA		ENCUESTA DE SALIDA	
	SÍ	NO	SÍ	NO
42. Mejorar tu composición escrita	81%	19%	94%	6%
43. Asumir una posición frente a lo que escribes	69%	31%	94%	6%
44. Decir lo que sabes	81%	19%	88%	12%
45. Solamente cumplir con la tarea	56%	44%	6%	94%

Este apartado también presentó cambios favorables en la ES. Es importante resaltar que después de la intervención hay transformación en la conciencia de los estudiantes en aspectos como que se escribe para aprender, pregunta 40, ya que se aumenta en un 37% la consideración de que sí se escribe con ese objetivo. También hay mayor interés en asumir una posición frente a lo que se escribe, que el lector lo entienda y mejorar la composición escrita. Esto se refleja con el aumento más alto, 50%, en la pregunta 45, en la que se muestra que se escribe no solamente para cumplir con una tarea.

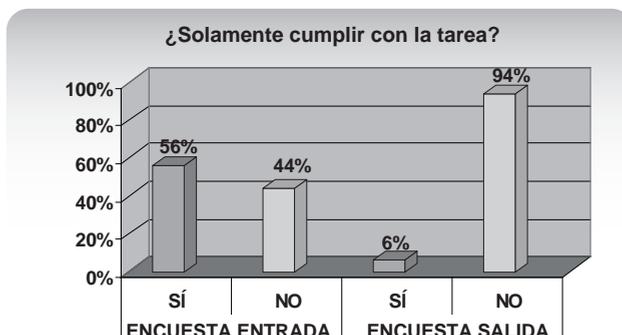


Gráfico No. 5. Pregunta número 45

En general, de acuerdo con los resultados de la encuesta de entrada, parece que los estudiantes llegan con cierta conciencia sobre la importancia de los aspectos que inciden en la escritura de un texto. Sin embargo, después de la intervención –ES– se observa un incremento positivo en aspectos importantes como la atención a la organización del contenido del

texto, a la elaboración de un plan, al posible lector y al tipo de texto y, sobre todo, en la concepción de la escritura como un ejercicio epistémico.

PRUEBA DE ESCRITURA

Descripción de la prueba

Como complemento a la información recogida por medio de la encuesta, diseñamos una prueba de escritura que se aplicó tanto al inicio como al final del curso. Evaluar la escritura, asumida como un proceso, es un asunto bastante complejo, máxime si se consideran todos los aspectos que están involucrados en una situación de escritura. En el marco en el que desarrollamos esta investigación, llegar al texto escrito como posibilidad de transformar el conocimiento requiere diversas acciones previas para resolver tanto el problema de contenido como el retórico.

En el diseño de la prueba que nos permitiera determinar tanto el desempeño de los estudiantes como escritores como su conocimiento sobre el texto escrito, antes y después de tomar el curso de Composición II, tuvimos en cuenta los elementos del espacio retórico y los del espacio del contenido (Véase la Prueba en el Anexo 3). A continuación describimos los apartados de la prueba con los principios subyacentes y más adelante presentamos el análisis de los resultados obtenidos.

En cuanto al ejercicio del escritor

A partir del marco conceptual en el que se basa este estudio, consideramos como estrategias fundamentales de un buen escritor no solamente su competencia para producir textos adecuados a una situación particular de comunicación, sino también la capacidad para evaluar un texto escrito, por él mismo o por otros, en todas sus dimensiones y, además, sobre la base de esa evaluación, ser capaz de reescribirlo. Por esta razón, la prueba de escritura la organizamos en tres componentes:

- 1) Evaluación de un texto escrito: para ello se tomó un texto escrito por un estudiante de tercer grado de primaria y se pidió a los estudiantes que lo revisaran, que describieran la situación de comunicación y explicaran los problemas, de distinto tipo, que presenta el texto. En un pie de página se ubican los pocos datos que tenemos sobre las condiciones de producción del texto: “Texto escrito por un niño de tercero de primaria, en respuesta a la pregunta de su profesora ¿Cómo se hace un semillero?, como parte del proyecto de aula *La construcción de un semillero*, lo que implicó estudio y práctica sobre el cultivo del maíz.

- 2) Reescritura del mismo texto: se pide que reescriban el texto y se espera que lo hagan a partir de su evaluación.
- 3) Escritura de un texto original: teniendo en cuenta el contexto particular de los estudiantes con los que se realizó este estudio, se les planteó una situación específica de comunicación, a partir de la cual ellos debían producir su texto. La consigna fue: *en un mínimo de 30 renglones y un máximo de 40, escriba un texto dirigido a los estudiantes de Composición I, segundo semestre de Lenguas Extranjeras, en el que usted analice por qué los estudiantes universitarios tienen dificultades de lectura y sustente de qué manera se pueden superar.*

El centrarlos en una situación de escritura como ésta nos permitió el manejo de varios aspectos: (a) la escritura de un tipo de texto particular como respuesta a un propósito claro y preciso y a una audiencia determinada; (b) manejo adecuado de los contenidos, ya que ellos han cursado Composición I en el semestre inmediatamente anterior y esa temática es el objeto de estudio de ese curso y (c) definición de una audiencia que les es familiar.

En cuanto a su conocimiento del texto escrito

Espacio retórico:

Los tres niveles textuales: (1) el nivel intratextual; (2) el nivel intertextual y (3) el nivel extratextual.

- 1) El nivel intratextual: incluye (a) la microestructura –manejo de los elementos relacionados con la coherencia local, lineal y cohesión y el manejo de otros elementos lingüísticos como: léxico adecuado al tema y uso de las formas verbales adecuadas al tipo de texto–; (b) la macroestructura –aspectos de la coherencia global, desarrollo del eje temático– y (c) la superestructura –esquemas lógicos de la organización del texto, según el propósito del mismo–.
- 2) El nivel intertextual: incluye la relación del texto que se está escribiendo con otros textos, citación adecuada de otras voces.
- 3) El nivel extratextual: incluye el manejo de la coherencia pragmática –todos aquellos elementos del contexto de comunicación: intención del texto, reconocimiento del interlocutor, componente ideológico, título del texto y registro lingüístico–.

Espacio del contenido: incluye la utilización de los conceptos pertinentes con claridad, fluidez, precisión y profundidad en el tratamiento del tema.

Tanto los tres componentes de la prueba como sus distintos niveles de análisis buscan indagar sobre el desempeño de los estudiantes como escritores, desde una concepción de la escritura como proceso, en términos tanto de los aspectos retóricos como de los de contenido. (Ver Anexo 3)

Análisis de los resultados

Presentaremos inicialmente los resultados de la prueba de entrada y, seguidamente, los de la de salida a partir de los que hacemos un contraste entre los resultados de las dos pruebas.

Prueba de entrada

Primer componente: revisión de textos

1. *Aspectos retóricos*: En general, en la prueba de entrada, los estudiantes hacen mucho énfasis en los errores de forma; marcan en detalle los errores de ortografía, puntuación y segmentación de palabras. Sobre los otros aspectos notan fallas pero no especifican cuáles; hablan de falta de coherencia y de cohesión de manera general, pero no precisan los problemas concretos en relación con conectores, frases conectivas, oraciones y párrafos.

A pesar de que dos de los estudiantes tratan de reconocer el tipo de texto escrito, solo uno (6.25%) identifica la superestructura, un texto con tres partes y el 25% identifica una intención que se cumple. De los 16 estudiantes de la muestra, cinco (31%) tratan de ubicar el contexto del texto: tres identifican el texto como dirigido a sus compañeros, los otros dos lo identifican como respuesta a la tarea del profesor, en la que le tiene que mostrar qué ha aprendido sobre el tema. Los demás no tienen en cuenta estos aspectos. Ninguno hace comentarios relacionados con aspectos como intertextualidad, componentes ideológicos y registro lingüístico.

2. *Elementos del contenido*: siete estudiantes (43.7%) dicen que el texto se entiende a pesar de las fallas. Cuatro anotan fallas de contenido sin precisar en qué consisten y uno justifica los errores por el grado escolar de quien escribió el texto. En general, los estudiantes resuelven la evaluación del texto calificándolo como un texto con ideas revueltas.

Segundo componente: reescritura del texto

En esta parte del ejercicio se espera que, una vez identificados y analizados los errores del texto inicial, quien lo reescribe se disponga a reconstruir el texto bajo dos premisas: respetar el contenido fundamental del original y mejorar el texto, corrigiendo las dificultades encontradas.

1. *Aspectos retóricos*: el análisis de los textos reescritos nos muestra que, en general, en la reestructuración del texto lo que prima es más bien un “calco” del original, sin cambiar muchas de las cosas que en el primer componente de la prueba –revisión del texto– habían identificado como errores. Por ejemplo, no reorganizan de manera más adecuada las ideas y conservan casi todos los elementos de información del original, aunque antes los hayan identificado como no pertinentes.

Más específicamente, en lo macroestructural, solo tres (18,7%) reorganizan de manera adecuada el texto como respuesta a lo solicitado en la tarea original, ya que lo que hace el corrector del texto es mejorar el texto producido por el niño, no escribir uno propio. Otro estudiante divide el texto en dos, debido a que en el texto original se desarrollan dos temas: uno sobre el proceso de la semilla y otro sobre el crecimiento de las plantas. Los demás no tienen en cuenta las partes del texto e insisten en mantener el orden del original.

En el nivel microestructural, los errores más comunes son de puntuación y de acentuación, algunos omiten la referencia, pero se nota que es por calco del original; es decir, aunque todos tratan de corregir el texto cometen faltas similares a las que presenta el texto original. En general, los nuevos textos tienen errores de coherencia local con fallas de cohesión y no reflejan una noción clara de párrafo. En relación con el *léxico adecuado al tema*, tres estudiantes mantienen el término “mediares”, usado en el original aunque el resto de los estudiantes lo eliminan en la escritura; ninguno ofrece una explicación de por qué dejarlo o quitarlo y el término en realidad no es muy claro en el contexto en el que se usa. De la misma manera, un estudiante relaciona animales con el “decrecimiento” de la planta; otro quita información importante y deja el texto incompleto porque en lo que omite hay una explicación.

En relación con lo superestructural, pocos estudiantes definen con claridad la estructura del texto; si observamos la consigna de la tarea, se espera que el niño escriba un texto explicativo de proceso ¿Cómo se hace un semillero? Como ya dijimos, lo que los estudiantes tratan de hacer es un calco del texto original y por ello se mantienen los rasgos de la construcción del original sin que analicen su pertinencia en relación con la tarea. En este mismo nivel, a la hora de reescribir el texto, solo cinco estudiantes muestran tener idea de organizar un plan de escritura (31,25%).

En cuanto a lo extratextual, en general, no se tiene en cuenta en ningún texto, con excepción de un estudiante que cambia el registro del texto sin haber identificado en la revisión del texto qué proble-

mas tiene a este respecto que justifican su cambio; por ejemplo, que hubiera identificado un interlocutor que requiere un registro más elaborado.

2. *Aspectos del contenido:* aunque, en general, hay buen desarrollo del asunto –elaboración de un semillero– se nota que no saben qué hacer con parte de la información, específicamente con la que tiene que ver con el crecimiento de las plantas. Quien reescribe no sabe cómo acomodarla; la mayoría no pone introducción ni cierre. En lo relacionado con el nivel macroestructural mantienen la organización original del texto repitiendo los errores del original. Falta precisión con los términos que se usan en la construcción del texto, uno lo reelabora pero no como instrucción; otro no escribe un texto fluido: otro resume el texto original al mínimo, semillero y crecimiento, sin explicación; otro omite el 70% de la información, se limita a reescribir solo lo que tiene que ver con el semillero, ya que considera que esa parte del texto es la que responde a la tarea; otro alarga el texto para hacerlo más explicativo y le cambia el registro lingüístico, lo que nos hace pensar que no tiene en cuenta para nada al interlocutor; un último estudiante se confunde con las afirmaciones del niño y construye un texto aún más confuso.

Tercer componente: composición de un texto

Como ya dijimos, partiendo de la concepción de escritura como proceso, tratamos de que los estudiantes asuman el problema del contenido proponiéndoles que escriban para una audiencia específica y sobre un tema que se estudió en el semestre anterior: la lectura en la universidad. Para ello, en la consigna se pide escribir un texto para “*estudiantes de Composición I, segundo semestre de Lenguas Extranjeras, en el que usted analice por qué los estudiantes universitarios tienen dificultades de lectura y sustente de qué manera se pueden superar.*”

1. *Aspectos retóricos:* Solo un estudiante no tiene problemas en la construcción microestructural del texto. A los demás les hacen falta tildes, puntuación y referentes adecuados. En general, construyen oraciones demasiado largas, hacen mal uso de conectores y de léxico y presentan dificultades para concluir el texto de manera adecuada. Un 5% no tiene noción de párrafo y 4% intenta desarrollar un cierre. Por el uso de conceptos se sabe que manejan lecturas previas pero no hacen uso de la intertextualidad: todos se refieren implícitamente a lecturas previas, sin citas. En cuanto a los aspectos de la extratextualidad: en relación con la intención del texto, ninguno cumple la consigna, la mayoría presenta

una lista de estrategias, sin mayor elaboración, como solución; sólo uno sustenta su propuesta; dos plantean una lista de dificultades y de soluciones; una lista de problemas. En general, el propósito que se puede reconocer en los textos es el de exponer ya sean las dificultades o la solución. Todos asumen una posición sobre el asunto y para todos es la misma. Por el registro especializado, el interlocutor es la profesora, aunque algunos se refieren explícitamente al interlocutor propuesto en la consigna; uno solo pone su autoría. En términos de contenido, hay, en general, claridad, precisión, fluidez y pertinencia; seis estudiantes tienen idea de plan de escritura, ya que en su escrito incluyen unos elementos básicos de escritura que luego tratan de desarrollar en la construcción del texto. Solo dos no elaboran un texto cuyas ideas sean organizadas y fluidas, en estos casos el desarrollo del texto es caótico, por momentos plantean listas de estrategias y las revuelven con opiniones que retoman más de una vez desorganizadamente.

2. *En cuanto a los aspectos del contenido:* en términos generales, el análisis de los textos escritos muestra que a los estudiantes no les quedó clara la consigna inicial, pues no la siguieron o, simplemente, el proceso de escritura sigue siendo asumido como “decir el conocimiento”. En su mayoría, exponen una lista de dificultades sin análisis de las causas. Todos están de acuerdo en que el estudiante que llega a la universidad tiene dificultades de lectura y coinciden en que la causa es la falla del nivel educativo anterior; dos señalan a la sociedad en general como causante. La solución, para todos, es otra lista de estrategias de lectura, sin sustentación. La mayoría, 10 (62,5%), pone un título no siempre adecuado a lo que se pide, lo que nos hace pensar que va dirigido a alguien en especial, pero a medida que se avanza en el desarrollo de las ideas, el lenguaje que se usa y la falta de organización textual dejan ver, como ya se dijo, que los estudiantes mantienen la concepción de escritura dirigida a dar respuesta a una tarea pedida por el profesor y, por lo tanto, él será el interlocutor, ya que con él se comparte el conocimiento del tema, los términos usados; en fin, se trata de mostrar al profesor lo que aprendió sobre el asunto en el curso anterior. En síntesis, los estudiantes producen textos expositivos de tipo situación/problema-solución y, por el registro especializado, el interlocutor es la profesora, haciendo caso omiso de la audiencia propuesta.

Prueba de salida**Primer componente: revisión de textos**

1. *Aspectos retóricos*: la mayoría de los estudiantes corrigen el texto según la rejilla que se trabajó durante el semestre (véase Anexo 4), en la que se consignan los elementos constitutivos del texto escrito. Todos los estudiantes tienen en cuenta todos los aspectos de micro y macroestructura del texto. En relación con la superestructura, solo el 50% tiene en cuenta que el texto desarrolla un proceso de instrucción sobre cómo elaborar un semillero, que tiene partes, y analizan cómo es su elaboración. El otro 50% omite este aspecto. En cuanto a la intertextualidad, no la tienen en cuenta; en relación con el contexto, el 80% reconoce al profesor como el interlocutor, analizan que el registro lingüístico usado corresponde al de un niño de tercer grado de primaria: aquí sí tienen en cuenta el contexto, pero no identifican un componente ideológico en los textos, ya que ignoran el hecho de que el niño reconozca que la cosecha no solo es para volverla a sembrar sino que se vende, se negocia, lo que muestra que hay una conciencia ideológica del uso transaccional del producto.
2. *Aspectos del contenido*: el 62,5% señala en el texto fallas de contenido, pero el 12,5% justifica que las fallas son normales ya que quien escribe es un niño de tercero de primaria. Aunque el 25% identifica una intención que se cumple, ninguno reconoce que el texto se entiende a pesar de las fallas formales.

En conclusión, en esta parte de la prueba de salida los estudiantes muestran un manejo de los diferentes aspectos del texto escrito y hacen un mayor y mejor análisis de sus distintos niveles, pero infortunadamente no todos por igual analizan todos los aspectos del texto, que es el deber ser del escritor y por supuesto del profesor.

Segundo componente: reescritura del texto

1. *Aspectos retóricos*: en comparación con la prueba de entrada, en la de salida los estudiantes mejoran mucho en la ortografía y en la puntuación; podemos decir que son más cuidadosos con su escritura, aunque sólo uno (6,25%) no tiene errores en este nivel, dos (12,5%) mantienen las fallas de cohesión; cinco (31%) no tienen noción de párrafo. Sólo tres (18,5%) ponen título, elemento que permite ubicar a quién va dirigido el texto, así como la intención de este mismo y 10 (62,5%) intentan desarrollar un cierre.
En cuanto a la organización del texto: ocho (50%) tienen una noción de plan de escritura –dos lo escriben, uno de éstos pone dos alternativas en cuanto al orden de los párrafos–; uno relaciona animales

con el “decrecimiento” de la planta. manteniendo la incongruencia del texto original en el uso del término; seis quitan información que consideran “irrelevante” ya que para ellos la tarea es explicar cómo hacer un semillero y nada más; uno añade información queriendo mejorar aún más el texto; tres (18,7%) usan “mediates”, que es un término que en el texto no es claro, solo lo repiten porque está allí. En cuanto a la intertextualidad y a la extratextualidad, mantienen los aspectos del texto original.

2. *Aspectos del contenido:* en general, hay buen desarrollo del asunto fundamental, elaboración de un semillero, e intentan acomodar el resto de la información. La mayoría pone introducción, desarrollo y trata de hacer un cierre.

De la manera como se realiza el ejercicio, en el análisis de los textos reescritos nos queda claro que es muy difícil operar sobre un texto que es tomado de una situación de comunicación ajena a la situación de evaluación y reescritura, consideramos que por ello los estudiantes no saben qué decisiones tomar a la hora de reescribir el texto, cómo reorganizar la información del texto original, qué se puede eliminar y qué no. Todos los escritos hacen énfasis en la construcción del semillero pues éste era el propósito del texto pedido y les cuesta mucho tomar decisiones sobre cómo referirse al crecimiento de las plantas. En realidad, si analizamos detenidamente el texto y tenemos en cuenta su situación original de escritura, el texto tiene dos temas: cómo hacer un semillero y como además en el proyecto de aula se trabajó sobre las plantas; el niño que escribió el texto trata de cerrarlo hablando sobre su crecimiento. Por ello, a los estudiantes no les queda fácil decidir qué hacer con el tema dos, ya que es muy largo para hacer un cierre del texto.

Tercer componente: composición de un texto

1. *Aspectos retóricos:* en la prueba de salida se mejoran mucho los niveles micro y macroestructurales, pero hay que aclarar que los estudiantes carecen de conciencia del uso de la lengua tanto en la parte formal como en el manejo del discurso en general; a pesar del trabajo en el semestre, se puede analizar que en los escritos de los estudiantes hacen falta tildes, puntuación y buen uso de referentes. Algunos siguen construyendo mal las oraciones e incluso tres siguen escribiendo sin noción clara de párrafo. Aunque la mayoría, un 80% de los estudiantes, pone título a su texto y tratan de ubicar a un lector diferente del profesor, no mantienen este propósito durante todo el texto, porque al analizar el lenguaje especializado que usan sobre el tema, nos damos cuenta de que el

verdadero interlocutor sigue siendo la profesora. Esto se manifiesta, además, en el afán de “decir” lo que aprendieron sobre la lectura en el semestre anterior, conocimiento compartido con el docente, quien no necesita, por lo que escriben en sus textos, ninguna explicación, que es en realidad lo que se pide. Algunos se refieren explícitamente a la audiencia prevista, estudiantes del semestre anterior como supuestos interlocutores; sin embargo, por la manera en la que escriben, el interlocutor para el que escriben sigue siendo el profesor. Tampoco se preocupan por establecer de manera explícita la intertextualidad, ya que aunque en todos los textos se notan las lecturas previas, los textos carecen de citas y referencias, con excepción de uno que menciona “estudios”. En definitiva, ninguno cumple la consigna de explicar lo solicitado a estudiantes de segundo semestre.

2. *Aspectos de contenido*: en general, hay claridad, precisión, fluidez y pertinencia, excepto en dos textos. Aunque solo cinco estudiantes (31%) escriben un plan de escritura, el 70% muestra idea de trabajar su texto a partir de un plan. Además, en los resultados de la prueba de salida se nota que al terminar el curso no sólo manejan con propiedad el tema (contenidos) sino que mejoran la construcción retórica del texto.

En síntesis, hay que resaltar que en los resultados de la prueba de salida, en comparación con los de entrada, tanto los aspectos de contenido como los retóricos del texto escrito mejoran; en la parte de evaluación y de reescritura los estudiantes manejan con mayor claridad la lengua y la composición del texto. Sin embargo, es pertinente aclarar que evaluar la escritura de esta manera es un ejercicio que no corresponde exactamente a la concepción de escritura como proceso. Lo que se percibe es que aunque este tipo de ejercicios sí arroja algunos resultados del proceso seguido por los estudiantes, éstos se limitan a *decir lo que saben*, puesto que no tienen la posibilidad de documentarse más sobre la temática ni el tiempo suficiente para revisar el texto, ni los aspectos de lengua como es debido, asuntos en los que se ha insistido durante el semestre para asumir la escritura como un proceso de construcción de conocimiento. De esta manera, como las pruebas de escritura en estas condiciones arrojan resultados parciales sobre el desempeño del estudiante como escritor, el verdadero ejercicio valorativo de su avance se observa en el desarrollo del curso durante el cual el estudiante consigue, en un proceso gradual de revisiones y de ajustes, estructurar un ensayo y en ese proceso da cuenta de su desempeño tanto en los aspectos retóricos y lingüísticos como en los de contenido.