



HACIA EL ANALISIS DE LA PRODUCCIÓN DE LOS ESTUDIANTES.

EVALUACION DE LA CALIDAD, AREA LENGUAJE¹

Martha Castillo SNP- ICFES

Patricia Duarte SNP- ICFES

Mauricio Pérez

Sociedad Colombiana de Pedagogía

Guillermo Bustamante

Profesor Universidad Pedagógica Nacional

PRESENTACIÓN

En 1991, el Ministerio de Educación Nacional, en coordinación con el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES y con el Instituto SER de investi-

gaciones, desarrolló un conjunto de instrumentos para dar inicio a la evaluación de la calidad de la educación; se buscaba determinar el logro cognitivo de los estudiantes de 3o. y 5o., en las áreas de matemáticas y lenguaje; y establecer

1 Este artículo forma parte de un informe de la Investigación de Guillermo Bustamante, titulada: "Por el mejoramiento de la calidad de la educación: forma alternativa de evaluación en el área de lenguaje". También participaron en su elaboración Mauricio Pérez, quien se vinculó con un aporte de la UPN a la investigación, Martha Castillo y Patricia Duarte, encargadas del área de lenguaje en el Servicio Nacional de Pruebas del ICFES.

factores asociados a los niveles de logro. El SNP desarrolló instrumentos de evaluación para el 5o. grado de Educación Básica, y el Instituto SER se ocupó del diseño de los otros instrumentos. En 1992, el SNP diseñó las pruebas para los grados 7o. y 9o., así como los instrumentos de factores asociados; y, en 1993, el SNP diseñó por primera vez pruebas para el grado 3o. y elaboró una segunda versión de las pruebas de 5o.

Para asumir este trabajo, el SNP conformó equipos de investigación. Dado que la evaluación determinaría niveles de logro, se optó por realizar una evaluación de competencias, tratando de dejar de lado la medición de contenidos específicos de las áreas.

Para el caso de lenguaje, el trabajo se ha centrado en el análisis del proceso de significación, al cual subyace la competencia comunicativa.

Las pruebas están conformadas por textos sobre los que, en primer lugar, se hacen preguntas estructuradas (cerradas) que indagan por la capacidad de análisis e interpretación de

los estudiantes; en segundo lugar, se hacen preguntas abiertas, para analizar la manera como construyen sentido, a partir de una narrativa escrita.

En este artículo, nuestro interés se centra en las preguntas abiertas. Para tal fin, se analizó una muestra representativa de las respuestas dadas por los estudiantes a estas preguntas:



de las pruebas aplicadas a muestras de estudiantes en 25 departamentos, se escogieron 20 narrativas, entre 3.500 que a su vez se habían seleccionado en el SNP para calificar. Los cuadernillos seleccionados cumplen con una estructura narrativa en la que el estudiante refleja su contexto situacional más inmediato y sus imaginarios, a la vez que pone en

juego sus competencias discursivas y narrativas. Por limitación de espacio, aquí presentamos únicamente el contexto para el análisis de las respuestas a las preguntas abiertas.

1. LAS SITUACIONES

El análisis del proceso de producción escrita de los estudiantes lleva, en primera instancia, a la necesidad de ubicarse en el plano del cómo se dice, ya que es aquí donde el sujeto realiza una selección, tanto de elementos lingüísticos, como de estrategias narrativas de las que se vale para configurar el universo de lo narrado.

Durante este proceso de selección, aparecen limitaciones que funcionan como filtros que pueden restringir o, por el contrario, ampliar la posibilidad de la producción escrita. Dentro de estos limitantes encontramos, en primer lugar,



las condiciones concretas de la comunicación, la cual se enmarca en dos tipos de modalidades específicas: un deber-hacer -vs- un poder-hacer, mediadas por un tipo de modalidad referida a un querer-hacer. En segundo lugar, las características temáticas y retóricas del discurso, ubicadas en el plano de la instrucción.

1.1 SITUACIONES COMUNICATIVAS

Al iniciar el análisis de la producción escrita de los estudiantes, observamos que a la situación de evaluación o examen le preceden situaciones comunicativas caracterizadas por el intercambio de roles entre los participantes, las cuales afectan el proceso de producción escrita.

Hallamos una compleja red de comunicación que se inicia con la reflexión en torno a la problemática educativa a nivel mundial; así, las políticas educativas de las naciones actualmente están regidas por un conjunto de parámetros internacionales; situación que plantea un circuito comunicativo donde las políticas globales se asumen como *destinadores* de un saber regido por un poder de manipulación (hacer-hacer)

que pretende, mediante su regulación, promover valores culturales universales.

En Colombia, el Ministerio de Educación Nacional es el organismo encargado de analizar, adecuar y/o rechazar dichas políticas, con el objeto de establecer políticas nacionales que definen los logros a alcanzar por los estudiantes en cada ciclo educativo. Lo anterior genera una situación comunicativa en la que el MEN, *destinatario* de las políticas globales, asume el rol de *destinador* de políticas nacionales. El MEN, modalizado según el poder hacer-hacer, configura el perfil del estudiante colombiano y, para ello, propone los marcos curriculares de las distintas áreas.

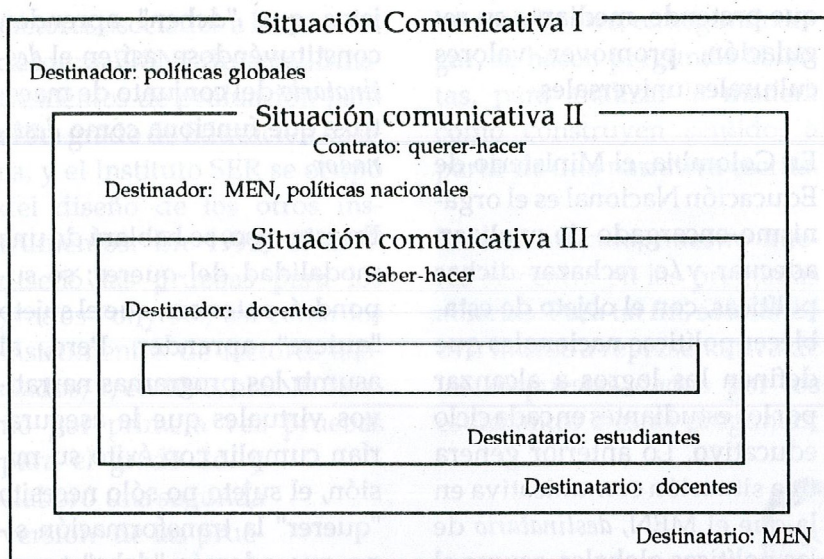
Luego se delimita una nueva situación en la que el conjunto de maestros, *destinatario* de los lineamientos generales del MEN, asume el rol de *destinador* de programas específicos para las distintas áreas del conocimiento. Lo que supone que los maestros son sujetos competentes, portadores de un saber.

Para lograr este perfil es necesario poner en juego la transformación de la competencia modal (en términos de un saber-hacer) de los estudiantes, quienes se asumen como su-

jetos que "deben" aprender, constituyéndose, así, en el *destinatario* del conjunto de maestros, que funciona como *destinador*.

En este caso, se hablará de una modalidad del querer; se supondrá, entonces, que el sujeto "quiere" aprender. Pero, al asumir los programas narrativos virtuales que le asegurarían cumplir con éxito su misión, el sujeto no sólo necesita "querer" la transformación sino que además "debe" transformarse, o sea, realizar los planes narrativos propuestos por el destinador. Para tal fin, el sujeto asumirá un contrato² con el destinador; contrato que no solamente se rige por la modalidad del "querer", sino, básicamente, por la modalidad del deber-hacer. No obstante, el sujeto como ser axiológico está en capacidad de evaluar críticamente la transformación propuesta, mediante un proceso de resemantización que le permite desbordar lo previsto por el destinador.

2. A este respecto es importante señalar que: "...la semiótica es desde luego ese instrumento de amplio espectro' que sistematiza la negociación de los contratos del 'hacer', que obliga a reconsiderar las evaluaciones en estricta concordancia con los contratos y que participa en la construcción de las competencias, y, más en especial, de los saberes, de los 'saber-hacer' y de los 'saber-ser'. (J. Fontanille, 1988).



En una segunda situación comunicativa, el MEN-como *Destinador*-, opera un *hacer persuasivo*, mediante la propuesta de un programa narrativo al grupo de estudiantes, *destinatario* caracterizado por haber apropiado un saber que lo define como competente. El programa está constituido por los siguientes enunciados de dos preguntas abiertas:

Ahora encuentras el principio de un cuento, basado en el dibujo que se te entregó.

Continúa inventando el cuento como creas que ocurrió...

Ahora escribe esa historia completa, que acabas de organizar, como si fuera un cuento.

En segundo lugar, el destinatario-estudiante de grado 3o. o

5o., apoyado en un *hacer interpretativo*, tiene dos opciones: asumir o rechazar el programa narrativo. El primer caso, asumir la propuesta, implica entablar un contrato con el Destinatario, lo que genera una nueva situación comunicativa, modalizada según el *querer-hacer*, en la que el Destinatario se transforma en Destinatario del evento comunicativo, permitiéndonos conocer su competencia; aprehensión que logramos desde el análisis de su discurso, también, persuasivo. El segundo caso, rechazar la propuesta, implica *no querer* asumir el programa narrativo propuesto (no es el caso de nuestro corpus, pero sí hay niños que se niegan a responder las preguntas abiertas).

Es en este tercer plano comu-

nicativo donde el estudiante, mediante la creación de un narrador interno o externo de la historia construida, nos revela su competencia. A través de un nuevo programa narrativo-historia que él decide comunicarnos-, analizamos cómo asume modalmente el programa narrativo propuesto por el MEN, y si cumple con la misión encomendada o si decide asumir la instrucción con una intención diferente.

En términos generales, podría decirse que el Destinatario MEN actúa según el poder cognitivo y pragmático del que está investido, el cual le proporciona la capacidad institucional para actuar. Gracias a ese poder y a la situación misma en que se encuentra el estudiante (situación de examen), se busca persuadirlo dándole una imagen positiva de su competencia; es decir, induciéndolo a crear una historia como la que precedía a la instrucción. En este caso, el estudiante actuaría según la modalidad del querer, definida en términos de un saber-hacer.

Dicha situación está marcada por una modalidad:

Destinador	deber-hacer	vs	poder-hacer
Destinatario	querer-hacer	vs	no poder-no hacer

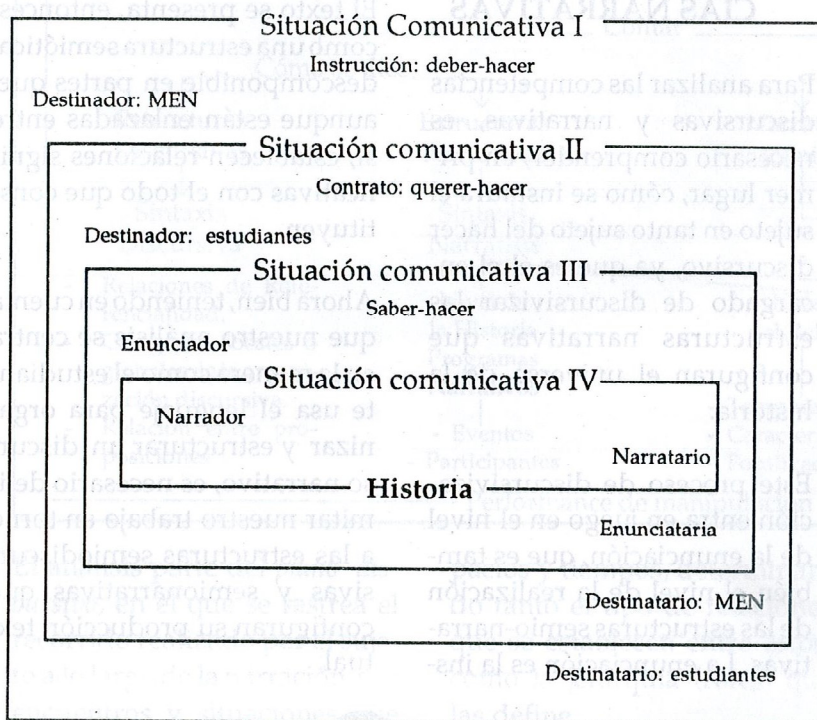


Ubicándonos en la situación comunicativa III, la producción narrativa del estudiante se perfila como la realización de un cuento o una historia donde, gracias a la instrucción misma, los planos de lo ficticio y lo real se funden para dar paso a diversos tipos de imaginarios, tales como: eventos, personajes y situaciones concretas extraídas

de la experiencia personal o de ámbitos cercanos al diario vivir del sujeto, quien, como enunciador, tiene la posibilidad de generar los cambios anhelados; situaciones que mediante juegos de significación intertextual entran a formar parte de la actividad discursiva del sujeto.

dante se le da el inicio de lo que puede estar sucediendo en esa situación; de tal manera, su proceso de producción se lleva a cabo como resultado de la comprensión, es decir, de la semantización de significados relacionados entre una situación determinada por la narrativa icónica y la interpretación que los constructores de la prueba dan a ésta, la cual se traduce en un título: *Aventuras en el Campo*, y en el inicio un cuento típico infantil: *Había una vez una familia que decidió ir de paseo al río....*

Con el título: *Aventuras en el campo*, se abre la posibilidad de que el estudiante, apoyado en su experiencia y en los elementos que le plantea la narrativa icónica, actualice historias de "aventuras" y, así, logre dar continuidad al relato. En el inicio del cuento se dejan espacios vacíos³, marcados por referencias temporales (*Había una vez*), de personajes (una familia) y espaciales (campo y río), para los cuales se espera que el estudiante, mediante un proceso de resemantización, les dé un sentido, según la manera como asuma la instrucción y lo propuesto por la narrativa icónica.



1.2 CARACTERÍSTICAS TEMÁTICAS Y RETÓRICAS DEL DISCURSO, A PARTIR DE LA INSTRUCCIÓN

Ubicados en la situación comunicativa III, encontramos que

el proceso de producción del estudiante, de tercer grado, está mediado, en primera instancia, por la presentación de un dibujo referido a una situación específica: un día de campo; en segunda instancia, con base en esta narrativa icónica, al estu-

3. Nótese que se utilizan artículos indeterminados que pretenden incitar a la producción.

En la prueba de quinto, se plantean tres preguntas abiertas, la primera está contextualizada por un texto de divulgación científica; se le solicita al estudiante que, sobre una valla-que aparece dibujada en el cuadernillo-, elabore una propaganda en la que se proponga una solución al problema mencionado en la lectura precedente: "La extinción de las tortugas Laúd". Aquí se evalúa la comprensión de lo planteado en el texto y la resemantización de sus macroproposiciones, enmarcadas en un texto publicitario.

La segunda pregunta abierta se encuentra precedida de un texto narrativo. En este caso, se le solicita al estudiante que cuente la historia desde un punto de vista distinto al asumido por el narrador del texto. El desarrollo de esta pregunta implica un alto grado de complejidad para los estudiantes de este nivel, ya que requiere reelaborar la historia desde un cambio de perspectiva y focalización de lo narrado.

La tercera pregunta abierta, seleccionada para nuestro análisis, también parte de una narrativa icónica. En este caso, la instrucción apunta a que el estudiante, de acuerdo con la manera como organiza la narrativa icónica, escriba una his-

toria. Al contrario de la instrucción de la pregunta de 3o. basada en un dibujo, en ésta no aparece ni título, ni inicio de la historia; por tanto, el estudiante debe abordar completamente su construcción.

2. DE LAS COMPETENCIAS DISCURSIVAS A LAS COMPETENCIAS NARRATIVAS

Para analizar las competencias discursivas y narrativas, es necesario comprender, en primer lugar, cómo se instaura el sujeto en tanto sujeto del hacer discursivo, ya que es él el encargado de discursivizar las estructuras narrativas que configuran el universo de la historia.

Este proceso de discursivización entra en juego en el nivel de la enunciación, que es también el nivel de la realización de las estructuras semio-narrativas. La enunciación es la ins-

tancia en la que el sujeto se hace portador de un saber-hacer enunciativo (sujeto productor del discurso, quien no debe ser confundido con los sujetos de estado o de hacer actualizados en la sintaxis narrativa) que lo determina como operador y transformador de las estructuras semio-narrativas actualizadas en el discurso.

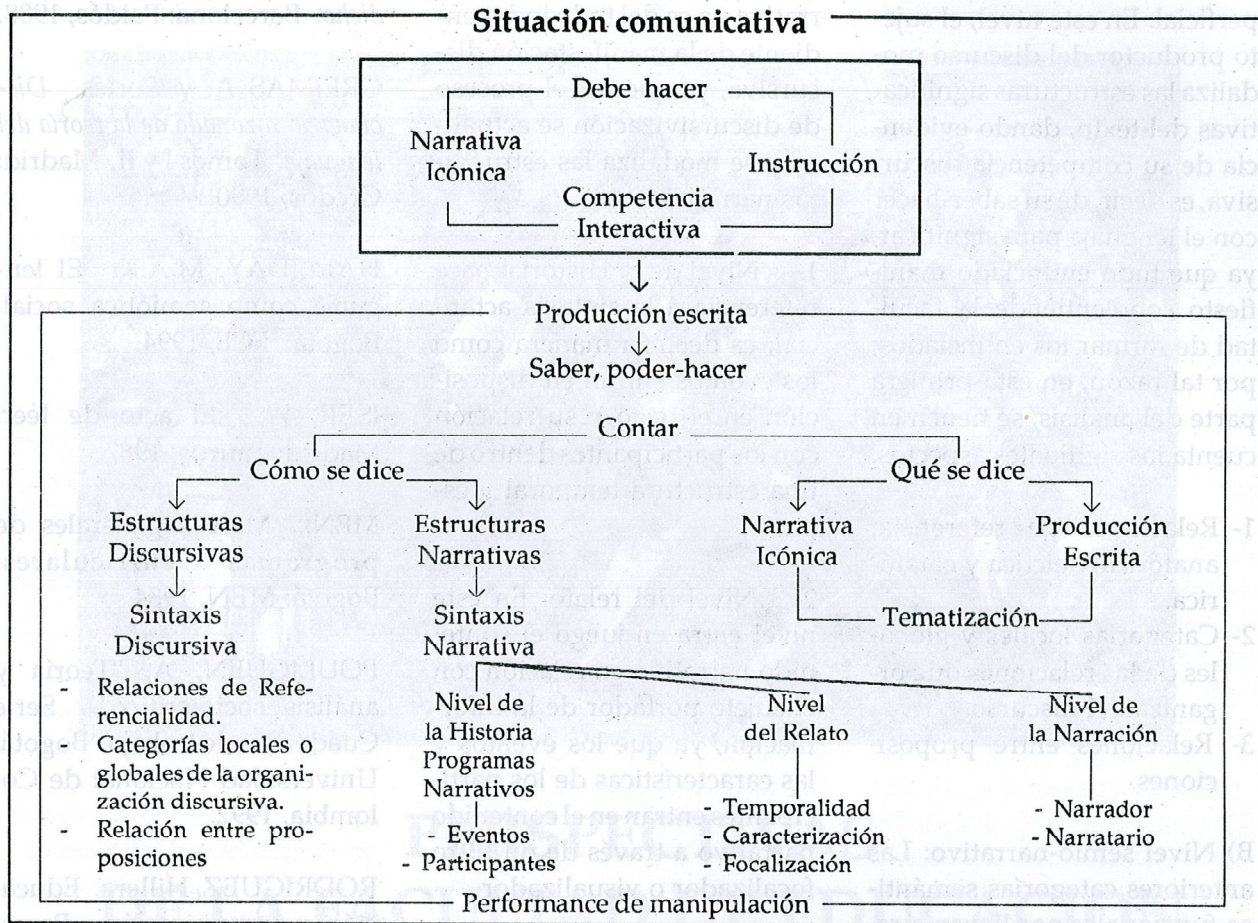
El texto se presenta, entonces, como una estructura semiótica, descomponible en partes que, aunque están enlazadas entre sí, establecen relaciones significativas con el todo que constituyen.

Ahora bien, teniendo en cuenta que nuestro análisis se centra en la manera como el estudiante usa el lenguaje para organizar y estructurar un discurso narrativo, es necesario delimitar nuestro trabajo en torno a las estructuras semiodiscursivas y semionarrativas que configuran su producción textual.





METODO DE ANALISIS



El análisis parte del *plano discursivo*, en el que se rastrea el recorrido realizado por el sujeto a lo largo de la narración, sus encuentros y situaciones que se categorizan teniendo en cuenta el espacio y el tiempo. Este viaje por el discurso nos lleva a las estructuras significativas complejas, las cuales en el plano semio-narrativo permiten el análisis de las cualificaciones y transformaciones modales de los sujetos respecto a: otros sujetos, objetos, es-

pacios y tiempos, determinando tanto el tipo de relaciones que se establecen entre éstos, como la jerarquía (roles) que las define.

La sumatoria de estas relaciones nos conduce a la semántica fundamental en la que se contemplan las categorías contextuales que generan el tipo de modalización que rige un discurso, el punto de vista asumido y, por ende, la visión de mundo de los estudiantes de un lugar específico.

Además de lo anterior, se reconoce la mediación de formas discursivas apropiadas a lo largo de la vida escolar y cotidiana de los estudiantes. En otras palabras se accede a aquello que es capaz de lograr un estudiante mediante el uso de la lengua en situaciones concretas.

En consecuencia, el análisis debe tener en cuenta los siguientes niveles:

A) Nivel Discursivo o Superficial: En este nivel, el sujeto productor del discurso modaliza las estructuras significativas del texto, dando evidencia de su competencia discursiva, es decir, de su saber-hacer con el lenguaje para significar, ya que todo enunciado manifiesto sobreentiende la facultad de formar los enunciados; por tal razón, en esta primera parte del análisis, se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

- 1- Relaciones de referencia: anafórica, deíctica y catafórica.
- 2- Categorías locales y globales de las relaciones que organizan el discurso.
- 3- Relaciones entre proposiciones.

B) Nivel semio-narrativo: Las anteriores categorías semántico funcionales nos llevan a relaciones de mayor complejidad en la organización de la información. Este nivel es el más profundo en el recorrido generativo de la producción, ya que es en él donde se estructura la sintaxis narrativa y se configuran las relaciones lógicas que determinan la estructura actancial que caracteriza el universo de lo narrado; es decir, las relaciones entre los actantes y sus transformaciones a través de los programas narrativos. Cabe anotar nueva-

mente, que esta gramática narrativa no es del todo independiente de la manifestación discursiva, ya que en el proceso de discursivización se actualiza y se modaliza las estructuras narrativas:

1- Nivel de la Historia: hace referencia a la sintaxis actancial; es decir la manera como los eventos entran en disposición en el texto y su relación con los participantes dentro de una estructura temporal y espacial.

2- Nivel del relato: En este nivel entra en juego el contenido narrativo en relación con el sujeto portador de la información, ya que los eventos y las características de los participantes entran en el contenido narrativo a través de un filtro focalizador o visualizador.

3- Nivel de la narración o nivel de la producción. Este nivel abarca las posiciones actanciales del enunciadador y el enunciatario*.

BIBLIOGRAFIA

BAENA, Luis Angel. "El Lenguaje y la significación". En: *Revista Lenguaje* N° 17. Cali: Univalle: 1989.

DUCROT, Oswald. *El decir y lo dicho*. Barcelona: Paidós, 1988.

GREIMAS A. y Cortés. *Diccionario razonado de la teoría del lenguaje*. Tomos I y II. Madrid: Gredos, 1990.

HALLIDAY, M.A.K. *El lenguaje como semiótica social*. Bogotá: FCE, 1994.

ISER, W. *El acto de leer*. Madrid: Taurus, 1987.

MEN. *Marcos generales de programas curriculares*. Bogotá: MEN, 1984.

POULIGUEN, A. "Teoría y análisis socio-crítico". Serie Cuadernos de trabajo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1992.

RODRIGUEZ, Hillera. *Educación y comunicación*. Barcelona: Paidós, 1988.

* Interesados en conocer el informe completo, remitirse a la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El documento se titula: "Hacia la comprensión del desarrollo de las competencias discursiva y narrativa de los estudiantes". Bogotá, 1995.