

DE LA ORALIDAD A LA ESCRITURA

Sonia Bustamante RenieDubs de Moya

UPEL. Instituto Pedagógico de Miranda José Manuel Siso Martínez

RESUMEN

El presente estudio se circunscribe en un enfoque mixto cualitativo-cuantitativo. Lo cualitativo se fundamenta en un estudio etnográfico (Pérez Serrano, 2002) y lo cuantitativo por un diseño no experimental, longitudinal de evolución de grupo (Hernández Sampieri y otros, 2003). Los sujetos participantes de la investigación fueron estudiantes de los cursos de Lengua Española del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco, ubicado en Caracas. A través de un estrecho contacto con los estudiantes se realizó una observación participante en el acontecer del aula. Se hizo necesario registrar la información significativa, es decir, todo lo observado que, posteriormente, se interpretó para intervenir con las estrategias que mejorarían la escritura de un texto partiendo de la oralidad formal. Para ello, se utilizó un diario en el cual se registraron las inquietudes, expectativas, limitaciones y avances de los estudiantes y, a fin de evaluar las normas de la textualidad de acuerdo con lo señalado por De Beaugrande y Dressler (1997), en la asignación escrita por los estudiantes al iniciar y finalizar cada curso, se elaboró una lista de control para evaluar la cohesión, la coherencia, la causalidad, la intencionalidad y la informatividad. Los resultados indican que la estrategia de simulación de oralidad formal favorece notablemente la escritura de estudiantes con problemas redaccionales.

Palabras clave: oralidad y escritura; escritura; enseñanza de la lengua.

ABSTRACT

This study is based on a mixed qualitative-quantitative approach. The qualitative aspect is supported by an ethnographical study (Pérez Serrano, 2002) while the quantitative aspect is based on a group evolution longitudinal, non-experimental design (Hernández Sampieri et al, 2003). The individuals who participated in this research were Spanish Language course students at the Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco of Caracas. A participative observation of the classroom's on-going activities was carried out in close contact with the students. All significant data, that is all that was observed, was registered and later interpreted in order to introduce the strategies envisaged to improve the writing of an oral text starting from formal orality. To do this, a diary was used to log the students anxieties, expectations, limitations and progress. Furthermore, in order to assess textuality rules following the De Beaugrande and Dressler (1997) studies, a control list was derived from the students written assignments made at the beginning and end of each course to assess cohesion,

coherence, causality, intentionality and informativity. The results show that the simulation of formal orality strategy significantly improves handwriting abilities in student with writing difficulties.

Key words: Orality and Writing; Handwriting; Language teaching.

Recibido: diciembre 2004 * Aceptado: agosto 2005

Introducción

Casi todas las evaluaciones que se realizan en el proceso de enseñanza aprendizaje están asociadas a la escritura: ensayos, pruebas escritas, monografías, informes, entre muchos otros, no obstante, estudios han demostrado que existe una resistencia de los estudiantes en relación con la producción textual (Bustamante, 2004). Además, es conocido el hecho de que los estudiantes con mayores competencias redaccionales tienen mayor probabilidades de lograr el éxito académico, por ello, casi todos los diseños curriculares de las diferentes carreras o salidas intermedias de la educación superior contemplan, entre sus planes, asignaturas o cursos para mejorar el lenguaje escrito (Lenguaje y comunicación, Lengua Española, Lengua y Comunicación, entre otras). Sin embargo, los serios problemas de escritura de los estudiantes continúan siendo reportados por diferentes investigadores. (Morles, 2000, Arteaga y Bustamante, 1999). La elaboración de un texto requiere una serie de competencias, entre las que resalta el conocimiento de estrategias metocognitivas, de las normas de la textualidad y de las reglas canónicas, pero el conocimiento de estos principios y normas no garantiza per se el éxito de la producción textual pues también intervienen las actitudes que hacia el proceso tenga el escribiente. Es decir, la actitud con que enfrente la escritura y ésta, en muchas ocasiones, se ve afectada por lo punitiva que ha sido tradicionalmente la enseñanza de la lengua que ha sancionado cualquier error y, en general, se ha convertido en causa de castigos académicos e incluso corporales que de alguna manera ha generado el temor a la escritura. Esta situación se evidenció en el curso de Lengua Española del Instituto Universitario □ Monseñor Arias Blanco □ (IUPMA). En este caso, una vez analizados los resultados de la prueba diagnóstica se detectó que el 80% de los participantes presentaba problemas de coherencia, concordancia, estructura del párrafo, así como ausencia de conectivos lo que atentaba contra la cohesión del texto. Al tratar de buscar las causas que afectaban la redacción se estableció comunicación con los participantes quienes expusieron que entre las mayores limitantes para la redacción estaba el temor a equivocarse y el hecho de tener conciencia de los problemas escriturales que presentaban. A partir de ese momento, se llevó a cabo una experiencia que tuvo como objetivo diseñar estrategias didácticas que contribuyeran a mejorar la redacción de textos en los estudiantes de los cursos del Lengua Española en primer semestre de Educación Integral del IUPMA.

Normas de textualidad

Para De Beaugrande y Dressler (1997) un texto para ser comprensible debe poseer una serie de características que son consideradas como normas de textualidad o propiedades del texto. Éstas son la cohesión, la coherencia, causalidad, intencionalidad, aceptabilidad e informatividad. Como cohesión se entiende la relación que existe entre todas las unidades de la expresión verbal. La cohesión puede entenderse como la conexión que se establece entre cada una de las partes del texto. Esta cohesión está conformada por todos los elementos del texto que indiquen relaciones intra y extraoracionales. Por ello, los elementos a través de los cuales se logra la cohesión son de índole oracional como la sustitución, la elipsis, la paráfrasis, los tiempos verbales y de índole extraoracional como los conectivos y los signos de puntuación. Otro aspecto básico para la escritura de textos es el concepto de coherencia que como hecho comunicativo implica, entre otros aspectos, la unidad integradora del texto. Puede entenderse, igualmente, como una propiedad semántica del discurso que organiza adecuadamente la información a través de relaciones lógicas. Sin embargo esas relaciones, según las nuevas tendencias lingüísticas no pueden verse sólo dentro del marco textual sino que trasciende a situaciones extralingüísticas.

Van Dijk (1999), uno de los teóricos más representativos de la lingüística textual, asocia la coherencia con la interpretación de los acontecimientos tal cual están representados en los modelos mentales de los usuarios de la lengua. En general, para el autor la coherencia es tanto contextual como socialmente relativa y depende de la interpretación del mundo que tenga el receptor. Es por ello que no puede entenderse la coherencia como un hecho sólo del texto sino que debe verse bajo tres dimensiones: lineal, global y pragmática. Se entiende, así, la coherencia lineal como aquella que se establece entre los elementos de una oración, de un párrafo o de los párrafos entre sí; como coherencia global la que se establece entre la macroestructura y las superestructuras textuales y, finalmente, como coherencia pragmática, la que se produce en función del contexto en el que va a ser desarrollada. La causalidad, por su parte, es una propiedad que establece la relación causa-efecto entre los entes constitutivos de mensaje. Una situación antecede y prepara el escenario para el acontecimiento que seguirá. Para De Beaugrande y Dressler (1997) existen diferentes tipos de causalidades, la más elemental está constituida por causa (se cayó de un tercer piso) efecto (se fracturó una pierna). Otro tipo de causalidad es la que se instituye cuando la primera acción no es la causa ni lo que hace que se dé la segunda es solo el resultado predecible de esta acción, ejemplo: no gana más dinero porque trabaja pocas horas.

El tercer tipo de relación causal se da en el siguiente ejemplo: la abuela fue a la alacena a darle un hueso a su perro. La primera acción de la abuela (dirigirse a la alacena) hace posible la segunda (darle un hueso al perro) pero existe una diferencia con la anterior, el agente tiene un plan... (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.38). Otra manera de establecer este tipo de causalidad es desde el punto de vista de su ordenación en el tiempo. La causa, la posibilidad y la razón se caracterizan por su

direccionalidad progresiva, esto es el primer acontecimiento es la causa, hace posible o proporciona la razón para que suceda el acontecimiento posterior... cuando fue a coger un yogur, vio que la nevera estaba vacía (De Beaugrande y Dressler, 1997, p.39). Finalmente, se exponen las relaciones causales donde un acontecimiento se yuxtapone a otro. Por otra parte, la intencionalidad es una actitud del texto propia del acto comunicativo, es por ello que es la intención del emisor lo que define el tipo de texto, si ésta es exclusivamente creativa, el texto será muy distinto a, si por el contrario, es expositiva o persuasiva. (Arteaga y Bustamante, 1999, p.34). La aceptabilidad es una disposición del receptor y está marcada por el grado de tolerancia del receptor en relación con las dificultades para comprender un texto, en este sentido a mayor grado de coherencia y cohesión menor nivel de tolerancia. La tolerancia se produce cuando por ejemplo un receptor (lector u oyente) entiende un texto que difícilmente pueda considerarse coherente y cohesionado, es decir, una estructura relativamente confusa. De esta manera los receptores contribuyen a darle contenido al texto. Esto dependerá en cada caso de la comprensión que tenga el receptor de la lengua, el mundo y el contexto.

Finalmente, la última propiedad del texto a la que se hará referencia es la informatividad. Ésta sirve para evaluar hasta qué punto las secuencias de un texto son predecibles o inesperadas (De Beaugrande y Dressler ,1997, p. 43). Existe un grado de jerarquización de los componentes de un texto, por lo general las oraciones nuevas se privilegian en relación con las no tan novedosas. En este sentido, se da un proceso de centralización que destaca la información que puede ser más inesperada o no. Finalmente, no se puede hablar del proceso de producción, sin hablar de comprensibilidad del texto, pues ambos procesos son complementarios.

Comprensibilidad del texto

La comprensibilidad es una propiedad de texto escrito que permite al receptor descodificar y procesar el mensaje fácilmente. Los estudios de comprensibilidad, se refieren a los factores de tipo lingüístico y psicolingüístico -vocabulario, sintaxis, organización del texto, entre otros.- que inciden en que un texto resulte más o menos comprensible. Una parte de este campo de estudio se refiere a la complejidad sintáctica y describe cuáles estructuras son más comprensibles en función del desarrollo psicolingüístico. Si se trata de una estructura poco comprensible en la comunicación, en la cual, por ejemplo, resulte difícil la identificación del sujeto, más difícil aún será su procesamiento en la lectura. En el otro extremo, una sintaxis demasiado simple, basada por ejemplo en el no uso de conectores y por ende en el uso de repeticiones ficticias, tampoco ayuda a la comprensión. La comprensibilidad del texto está proporcionada por una serie de cualidades entre las que destacan claridad, precisión, concisión y sencillez.

Como precisión se entiende cuando el texto expresa únicamente el sentido que se desea y que tiene una sola posibilidad para el lector (Parra,1996, p.104). Esto,

obviamente, es un requisito del discurso científico y periodístico no así del literario. Para lograr la precisión se debe hacer uso adecuado de los términos, evitar palabras ambiguas y evitar el uso de metáforas. Concisión, por su parte, es una cualidad que permite que el texto esté constituido solo y exclusivamente por aquellos términos necesarios para lograr el significado del mismo. Un texto conciso es aquél donde no existen palabras inútiles y se omiten detalles innecesarios. Por otra parte, la sencillez está regida por la presentación estricta del vocabulario y las ideas, □se opone al empleo de términos ampulosos, rebuscados, afectados y recomienda el uso de vocabulario correcto y adecuado al sentido que se desea expresar□ (Idem). Del mismo modo se recomienda expresar las ideas de manera simple, sin sobreponerlas, sino presentarlas en una forma lógica y organizada. Es importante aclarar que la sencillez no tiene relación con falta de consistencia del texto ni con lo coloquial o elemental del mismo. Se puede considerar claro un texto cuando existe organización de las ideas. Al redactar un texto es necesario una fase preeliminar o de preescritura que permita la organización de las ideas. Esa planificación del texto debe realizarse al programar las estructuras semánticas que constituirán el futuro escrito, es decir, el contenido del texto. Para lograr la claridad se debe tener conciencia de las microestructuras textuales como la oración y el párrafo. Para garantizar la calidad, debe evitarse la construcción de oraciones incompletas, un léxico adecuado y un correcto uso de los elementos cohesionadores. Los procesos de escritura Parece existir coincidencia entre los diferentes estudiosos (Cassany, 1994, Björk y Blomstand, 2000) en relación con que los procesos básicos de la escritura son: la planificación, la producción (traducción, verbalización, ejecución, escritura) y revisión. En primer termino, tiene que haber una fase de programación, en la que se organicen los pensamientos y se prepare un esquema o bosquejo. La planificación se entiende como el proceso mediante el cual el escritor organiza las ideas antes de escribirlas. Para Björk y Blomstand (2000) esta fase, a su vez, consta de tres etapas: a- generación que consiste en un proceso de recuperación de ideas en la memoria; b- organización de las ideas recuperadas, que en este caso permite la clasificación de éstas en niveles superiores e inferiores que es donde se completan de acuerdo a categorías lógicas para crear nuevos conceptos y para establecer objetivos que es el acto de definir el problema como tal. Según estos autores □el acto de definir el problema retórico propio y establecer objetivos es una parte importante del □ser creativo□ y puede explicar algunas diferencias importantes entre buenos y malos escritores□ (p. 25). La segunda etapa se refiere a la escritura propiamente dicha, es decir, la textualización, que consiste en convertir las ideas recuperadas de la memoria en representaciones lingüísticas concretas. Todo ello en consonancia con lo planificado. Es el proceso de verbalizar lo que está en la mente para convertirlo en lenguaje escrito con requerimientos de orden sintáctico, semántico, pragmático, entre otros. La última etapa es la revisión del producto, esto es, ponerse en la situación de lector y ajustar el texto elaborado en cuanto a corrección en función de las normas de textualidad y en concordancia cumplimiento de los objetivos previstos. Para esta revisión se debe hacer uso de la gramática intuitiva que se posee como hablante de una lengua materna, lo que nos da un instinto para captar

incoherencias semánticas o sintácticas. En la revisión debe rehacerse varias veces el texto hasta lograr un texto depurado y limpio en lo más posible de incorrecciones.

Crítica de los compañeros, los comentarios del profesor y la revisión

Björk y Blomstand (2000) consideran que otra estrategia que debe aplicarse para la revisión de un texto de estudiantes es la participación de los compañeros en la revisión de los mismos. Para estos autores es mucho más sencillo detectar problemas o incoherencias en los textos de otros con lo que se logra una mayor consistencia tanto de los tipos textuales como de las necesidades de los lectores. En un grupo de crítica, el alumno experimenta, probablemente por primera vez, que lo que está claro para él no lo está para el lector. Así la perspectiva del lector se concreta al instante y el escritor inexperto aprende que no basta con que haya conexiones implícitas, sino que tales conexiones deben expresarse en forma explícita en el texto. (Björk y Blomstand, 2000, p. 47) Para estos autores además se logra un mejor uso del lenguaje, un mejor ambiente en la clase, una mejor capacidad para cooperar y una mayor satisfacción al compartir las ideas y los sentimientos con otros, a éstos agregaríamos que entrena al estudiante en la revisión y corrección de textos y reduce el miedo a exponer sus escritos. La metodología sugerida es primero preparar la crítica de los compañeros, esto consiste en que todos los estudiantes deben leer en voz alta sus escritos (borradores), los demás compañeros toman nota de los comentarios. También se recomienda, circular los textos en el grupo para la lectura individual, para quien lo desee. Los comentarios son hechos en forma oral y los estudiantes deciden qué consejos siguen y cuáles no. En la enseñanza de la escritura basada en procesos, el docente tiene un rol fundamental. Durante la fase de preescritura, los escritores noveles necesitan determinadas estrategias como son la búsqueda memorística, la elaboración de mapas mentales o esquemas decimales. Una vez planificada la escritura con la estrategia más conveniente para cada estudiante, es esencial la participación del docente. En este momento es cuando el estudiante se encuentra más receptivo a las críticas para clarificar y desarrollar el escrito. Para estos autores una buena crítica por parte del docente es requisito previo para obtener una buena calificación. Por otra parte esta opinión del profesor orientará los comentarios de los compañeros pues □la crítica deficiente por parte de los compañeros se debe a menudo por la falta de práctica, que a su vez puede deberse al hecho de que el profesor tampoco haya practicado lo bastante la técnica de la crítica constructiva□(Björk y Blomstand, 2000, p. 51). Por otra parte la crítica de los compañeros y el docente se complementa entre sí y permite orientar la evaluación en función del avance de los borradores a través de la crítica.

Procedimiento metodológico

El presente estudio se circunscribe en un enfoque mixto cualitativocuantitativo. Lo cualitativo se fundamenta en un estudio etnográfico (Pérez Serrano, 2002) y lo

cuantitativo por un diseño no experimental, longitudinal de evolución de grupo (Hernández Sampieri y otros, 2003).

Sujetos participantes

Los sujetos participantes de la investigación fueron estudiantes de Educación Integral inscritos en los cursos de Lengua Española del Instituto Universitario Pedagógico Monseñor Rafael Arias Blanco, Caracas. Los estudiantes participantes en este estudio fueron los inscritos en los siguientes cursos: (a) Primera fase: Abril-Julio 2001 (25 estudiantes), (b) Segunda fase: Octubre 2001-Febrero 2002 (30 estudiantes), (c) Tercera fase: Abril-Julio (2002) (25 estudiantes). En las tres fases de la investigación participaron 80 estudiantes.

Registro no sistematizado

A través de un estrecho contacto con los estudiantes se realizó una observación participante en el acontecer del aula de clases día a día. Se hizo necesario registrar la información significativa, es decir, todo lo observado que, posteriormente, se interpretó para intervenir con las estrategias que mejorarían la escritura de un texto partiendo de la oralidad formal. Para ello, se utilizó un diario en el cual se registraron las inquietudes, expectativas, limitaciones y avances de los estudiantes.

Registro sistematizado

A fin de evaluar las normas de la textualidad, de acuerdo con lo señalado por De Beaugrande y Dressler (1997), en la asignación escrita por los estudiantes al iniciar y finalizar cada curso, se elaboró una lista de control para evaluar la cohesión, la coherencia, la causalidad, la intencionalidad, la aceptabilidad y la informatividad. También, se evaluó la comprensibilidad del texto definida, según Parra (1996) por la claridad, precisión, concisión y sencillez. El registro de la presencia o ausencia de una determinada cualidad se hizo en forma cualitativa.

La experiencia Primera experiencia

El curso de Lengua Española busca preparar a los estudiantes para hacer un mejor uso, entre otros aspectos, de su competencia redaccional (Álvarez, 2000). Por ello los contenidos y las estrategias deben ir dirigidas a garantizar que, una vez concluido el semestre, los estudiantes estén en capacidad de producir textos coherentes. Este fue, entonces, uno de los objetivos que se buscó durante el desarrollo del curso de Lengua Española del Instituto Pedagógico Monseñor Arias en el primer semestre del año 2001. Sin embargo, la realización de una prueba diagnóstica dio los insumos necesarios para determinar la necesidad de suministrar estrategias que les permitieran a los estudiantes tener conciencia de los elementos que deben estar presentes en el texto para garantizar la comprensibilidad de los mismos. Esta evaluación determinó

problemas de coherencia, concordancia y cohesión. Para superar esta situación se diseñaron estrategias metacognitivas para crear conciencia sobre los aspectos que garantizan la comprensibilidad textual: claridad, precisión, concisión y sencillez. De esta manera, se propuso una actividad que consistía en grabar unos minutos un programa de radio o televisión preferiblemente noticia, es decir, un acto de oralidad formal. Después este discurso debía ser transcrito en una hoja tamaño carta. La transcripción debía realizarse sin tomar en cuenta las pausas ni la entonación, por lo que se debía colocar solo el texto omitiendo comas o puntos, en general sin signos de puntuación. En clase, se seleccionaban los escritos, uno era quemado en transparencia para el ejercicio colectivo. En este caso el grupo debía darle lógica y coherencia lineal al texto. Esto se lograba, primero al definir las pausas, luego al agregarle los diferentes signos de puntuación de los cuales se prefería el punto para separar oraciones y la coma para enumerar elementos, colocar elementos explicativos o apóditos, incluir elementos extra oracionales (conectivos) y alterar el orden lógico de la palabra en castellano. Posteriormente, con el apoyo del docente, se realizaba la lectura total del texto para analizar la coherencia global. Luego el curso se dividía en grupo para repetir la experiencia.

Ejemplo de textos utilizados

Representantes de los sindicatos petroleros del Zulia que agrupan a más de treinta mil trabajadores anunciaron que se trasladarán a Caracas el próximo lunes para exigir la realización inmediata de un consejo directivo nacional con la finalidad de decidir el destino de la contratación colectiva Gabriel Navarro presidente del sindicato de marinos petroleros declaró que si las federaciones no atienden las peticiones de los trabajadores impulsarán una asamblea con los trabajadores petroleros de todo el país Navarro destacó que rechazaron un aumento irrisorio de ocho mil bolívares diarios luego de falsas expectativas que apuntaban a un aumento superior a doce mil bolívares diarios.

Delimitación de pausas

Representantes de los sindicatos petroleros del Zulia/, que agrupan a más de treinta mil trabajadores/, anunciaron que se trasladarán a Caracas el próximo lunes para exigir la realización inmediata de un consejo directivo nacional con la finalidad de decidir el destino de la contratación colectiva/. Gabriel Navarro, presidente del sindicato de marinos petroleros/, declaró que si las federaciones no atienden las peticiones de los trabajadores impulsarán una asamblea con los trabajadores petroleros de todo el país/. Navarro destacó que rechazaron un aumento irrisorio de ocho mil bolívares diarios/, luego de falsas expectativas que apuntaban a un aumento superior a doce mil bolívares diarios/.

En esta primera etapa se logró mejorar el uso de los signos de puntuación así como mayor coherencia y concordancia en los textos sobre todo se logró crear conciencia de la relación oralidad formal, normas de la textualidad y escritura.

Con esta experiencia los participantes hacían uso de su gramática personal o intuitiva lo que les daba herramientas para sentirse como futuros productores de textos. Cuando los estudiantes se sentían capaces de darle coherencia textual a un escrito comenzaban a perder el temor por la escritura y a sentirse capaces de producir textos comprensibles. En esta primera etapa, los resultados, en relación con el semestre anterior, fueron los siguientes. Para analizar los promedios se asumió la clasificación establecida en la escala de calificaciones del rendimiento estudiantil establecida por la Unidad de Rendimiento del IPJMSM. En esta se establece lo siguiente:

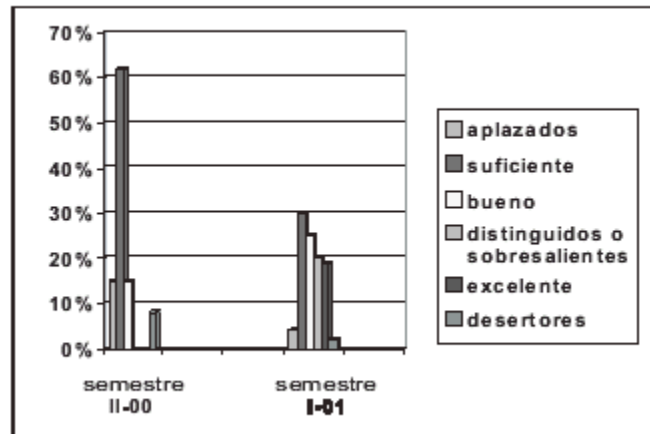
ESCALA DE CALIFICACIONES	NIVEL DE RENDIMIENTO	CATEGORÍA CUALITATIVA
10	95-100	Excelente
9	89-94	Sobresaliente
8	83-88	Distinguido
7	77-82	Bueno
6	70-76	Suficiente
5	56-69	Insuficiente
4	42-55	Deficiente
3	28-41	Deficiente
2	14-27	Muy deficiente
1	1-13	Muy deficiente

Resultados semestre I 2001

En el período II de 2000, el 8% desertó, 15 % obtuvo notas en las categorías muy deficientes e insuficientes, es decir reprobaron el curso. El 62% obtuvo notas de 6 y 6.70 puntos consideradas como suficiente; el 15% entre 7 y 8 puntos, es decir notas buenas y distinguidas y ningún estudiante obtuvo 9 ó 10 puntos considerados como excelentes. En cambio en el período I del 2001, el número de desertores se redujo al 2% y el de aplazados a un 4%. El porcentaje de trabajos que lograron notas consideradas como suficiente, se colocó en 30% presentándose un

aumento en la puntuación considerada como buena al colocarse 25 %, igualmente, los estudiantes con calificaciones distinguidas o sobresalientes aumentaron a un 20 % y un 19% obtuvo notas excelentes. Véase el [gráfico 1](#).

Gráfico 1. Comparación de notas semestre II-00y I-01



Segunda experiencia

En el segundo semestre del 2001, se realizó nuevamente la prueba diagnóstica y se obtuvieron resultados similares a los del semestre anterior. Los textos carecían de claridad, precisión, concisión y sencillez, en general, los problemas atentaban contra la coherencia textual. Para superarlos se propuso la estrategia antes descrita. Los estudiantes grabaron, nuevamente, unos minutos de un programa de radio o televisión donde se produjera un acto de oralidad formal. Esta grabación se transcribió, se llevó a transparencia y, luego, el grupo buscó darle coherencia a través de la delimitación de la oración y el uso de los signos de puntuación. En este caso se intentó, además, mejorar la producción textual de cada estudiante, para ello, se les sugirió simular actos de comunicación formal para la redacción de un ensayo que debía ser grabado y transcrito. Antes de esto, se debía hacer una programación del escrito.

En este sentido se debía tener en cuenta que se debía planificar un inicio, un desarrollo y un cierre tomando como referencia la propuesta de Álvarez (2001). Para esta planificación se les propuso la elaboración de un esquema que les sirviera de guía en el momento de la grabación.

Ejemplo de esquema

Título: Educación técnica y empleabilidad

- 1- Inicio del ensayo: definición del término.
- 2- Desarrollo (por tópicos)
 - 2.1. Correspondencia entre los requerimientos del sector empresarial y la educación.
 - 2.2. La educación para la empleabilidad
- 3- Cierre o finalización Reflexión sobre empleabilidad y bienestar.

Este esquema, a su vez, era convertido en un guión que orientaba la grabación. A continuación ejemplo del guión.

Guión

Inicio

¿Qué es la empleabilidad?

¿Por qué es importante?

Desarrollo

¿Cuáles son las características del sector empresarial en Venezuela?

¿Cuáles son las empresas que captan egresados de la educación técnica?

¿Cuáles son los objetivos de las empresas que captan egresados de la educación técnica?

¿Cuál es el perfil que debe tener el trabajador de la empresa para el logro de los objetivos?

¿Cuáles son las características de una educación para la empleabilidad?

Cierre

Reflexión sobre empleabilidad y bienestar

Los participantes debían prepararse (leer e investigar) sobre el tema y ensayar varias veces las respuestas, asimismo, podían hacer uso de cualquier otro material que les facilitara la producción (escritos, libros, fichas, etc.). Una vez que se sentían seguros procedían a grabarse y posteriormente transcribir el texto. La estrategia establecida permitió crear el escenario ideal para que los estudiantes pudieran elaborar sus escritos sin la tensión que les generaba el saberse evaluado a través de sus escritos. En este caso, se trató de desarrollar una guía para orientar la escritura. En esta etapa se logró bajar el nivel de ansiedad de los participantes, lo que contribuyó a mejorar la coherencia de los textos. Una vez que los participantes aplicaban su gramática intuitiva separaban las ideas y, posteriormente, leían su texto en voz alta.

Resultados semestre II 2001

En el período I del 2001, el número de desertores había sido de 2% y el de aplazados de un 4%. El porcentaje de alumnos que lograron notas consideradas como suficiente, se colocó en 30%. En la puntuación considerada como buena se encontraba un 25 %, y los estudiantes con calificaciones distinguidas o sobresalientes estaban en un 20 % y un 19% obtuvo notas excelentes. En cambio en el período II del 2001, el número de desertores se redujo al 1% aunque el de aplazados se mantuvo en un 4%. El porcentaje de trabajos que lograron notas consideradas como suficiente, se colocó en 19% presentándose un aumento en la puntuación considerada como buena al colocarse en 30 %, igualmente, los estudiantes con calificaciones distinguidas o sobresalientes aumentaron a un 26 % y un 20% obtuvo notas excelentes. Véase el [gráfico 2](#)

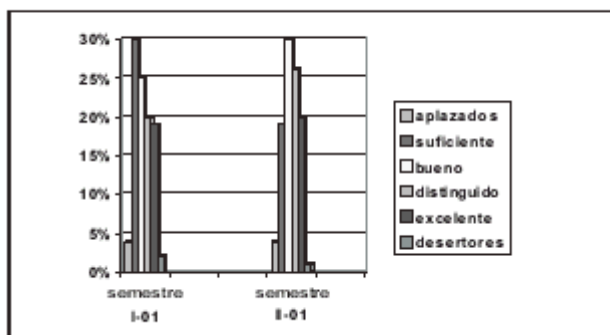
Tercera experiencia

Para el semestre I 2002, se buscó, además de las estrategias antes descritas, aplicar lo sugerido por Björk y Blomstand (2000) en relación con el seguimiento de un texto a través de la crítica de los compañeros, los comentarios del profesor y la revisión. En este caso se formularon una serie de reglas que debían ser seguidas por el grupo. Primero, debían orientar la crítica tomando en cuenta los siguientes aspectos, además, debían tener presente que estos podían encontrarse: totalmente, algo o nada.

1. Se entiende el mensaje.
2. Es coherente.
3. Es claro.
4. Es preciso.
5. Está claro el título.
6. El título se desarrolla.
7. Otros aspectos siempre en relación al texto.

Por otra parte, quien detectaba algún error debía dar la posible reparación del mismo. Nadie estaba obligado a aceptar el total de las sugerencias pero se debía estar conciente de que si se detectaba un error que alteraba la comprensibilidad del texto y no era tomado en cuenta eso influiría en la evaluación final. Por otra parte se hizo tomar conciencia de lo importante del trabajo en equipo y de la colaboración. Finalmente se establecieron las normas sociales en relación con el respeto, la tolerancia y la crítica constructiva. Para la experiencia cada estudiante simulaba un acto de comunicación formal para la redacción de un ensayo que debía ser grabado y transcrito. Antes de esto, se debía hacer una programación del escrito. En este sentido se debía tener en cuenta, nuevamente, que se debía planificar un inicio, un desarrollo y un cierre tomando como referencia la propuesta de Álvarez (2001). Para esta planificación se les propuso la elaboración de un esquema, mapa mental o lluvia de ideas que debía dar paso a un guión. El docente revisaba y orientaba cada guión.

Gráfico 2. Comparación evaluación periodos I-01 y II-01



Para hacer más operativa la experiencia los estudiantes debían reunirse en grupos de cuatro o cinco, cada integrante leía y el grupo hacía la crítica respectiva. Luego se sugerían las posibles soluciones de cada uno de los casos. Posteriormente, el grupo seleccionaba un texto para la lectura en voz alta. Cualquiera del grupo la podía leer. La evaluación se hacía por grupos lo que hizo que cada estudiante se sintiera coautor de los otros escritos por lo que hacía su mejor esfuerzo por reestructurarlo. Como estímulo, se propuso como estrategia de evaluación la elaboración de un periódico el cual debía recoger los ensayos que en consenso más le agradaran al grupo y al docente. La experiencia fue realmente positiva, pues se generó un verdadero deseo de escribir, y escribir bien, y un espíritu de colaboración y despreocupación que le dio un cariz especial a la actividad y favoreció, notablemente, la calidad de los textos. Por otra parte, los más animosos participaron en la elaboración de las otras secciones de un periódico como el horóscopo, las comiquitas, crucigramas, entre otras secciones que fueron redactadas e inventadas por los alumnos.

Resultados semestre I 2002

En el período II del 2001, el número de desertores estaba en el 1% lo que se mantuvo igual para el período I-02. El número de aplazados era del 4% y se redujo a un 0%, es decir, todos los estudiantes aprobaron el curso. El porcentaje de trabajos que lograron notas consideradas como suficiente en el II-01 fue de 19% y en el siguiente período fue de 7% al desplazarse este porcentaje a las categorías superiores pues la puntuación considerada como buena aumentó de 30 a 32 %, las calificaciones distinguidas o sobresalientes 26 a 35 % y las excelente de 20 a 25% . Véase el [gráfico 3](#).

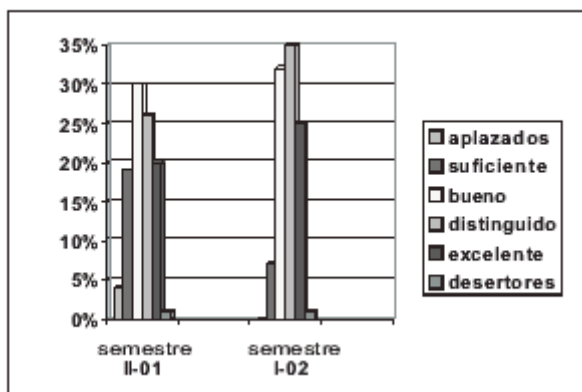
Discusión de los resultados

Como se pudo observar, la aplicación de una serie de estrategias dio origen a una reacción favorable que se fue incrementando a medida que avanzaba la experiencia y que favoreció considerablemente la producción textual. En un primer escenario se buscó crear conciencia de la importancia del uso de la gramática intuitiva así como de la relación oralidad formal y escritura. Entre los logros de esta primera fase, se observó una baja considerable de la deserción que de 8 % se ubicó en 2%. Los estudiantes reprobados pasaron de 15 a 4%, observándose, así, una reducción importante de los estudiantes que desertaban o reprobaban el curso.

Igualmente se incrementaron las notas consideradas como buenas y distinguidas; en un 39% hubo calificaciones sobresalientes y excelentes, categorías en las que el semestre anterior no se había ubicado ningún estudiante. En la segunda fase, en vista de los logros anteriores se aplicó nuevamente la estrategia pero en esta oportunidad se trató de desarrollar más acuciosamente la competencia redaccional al estimular la escritura a través de uso de guiones que orientaran el desarrollo del texto y manteniendo como estrategia de la oralidad formal al texto escrito. En este caso los

logros más importantes se reflejaron al polarizarse las calificaciones en un 76% en las categorías superiores discriminadas de la siguiente manera: buenas 19%, 26% distinguidas o sobresaliente y 20% excelente. En la tercera fase se observó la consolidación de la estrategia, al aplicarse una nueva técnica de revisión en la que se incorporó la crítica de los compañeros y el comentario del docente. Es así como se logró para el primer semestre del 2002, reducir el número de aplazados a un 0% y las notas consideradas como suficiente, es decir, que obtenían la nota mínima aprobatoria se redujo hasta el 7% cuando al iniciarse la experiencia se ubicaba en un 62%. Finalmente, se polarizaron las calificaciones en un 92% en las categorías superiores discriminadas de la siguiente manera: buenas 32%, 35% distinguidas o sobresaliente y 25% excelente lo que da indicios irrefutables del éxito de la estrategia.

Gráfico 3. Relación notas semestre II-01 y I-02



Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en la presente experiencia se puede concluir que los participantes reaccionaron positivamente a las estrategias aplicadas para el desarrollo de las competencias redaccionales. Darle coherencia y cohesión a textos desconocidos les permitió tomar conciencia de su gramática intuitiva y les facilitó la corrección pues los ubicó desde la óptica del lector y no sólo desde la del escritor. Además, la planificación de los ensayos les hizo tomar conciencia del proceso requerido para la elaboración de los mismos. Por otra parte, la estrategia de la oralidad formal al texto escrito facilitó la oralización de las ideas y por ende la escritura. Finalmente, la revisión colectiva de los ensayos se convirtió en una actividad agradable y de enorme potencial para el desarrollo de las competencias redaccionales.

Referencias

- 1.- Álvarez León, L (2000). Un modelo para la producción de textos explicativos en contextos de investigación y de docencia. Tesis doctoral no publicada, Universidad Experimental Simón Rodríguez, Caracas. [[Links](#)]

- 2.- Álvarez, D. (2002). Incidencia de la explicación de las formas de organización superestructural en textos expositivos en la comprensión de un grupo de estudiantes en la Universidad Valle. En: Investigación en textualidad y cognición en lectura y escritura. A:\textos investiga.htm. [[Links](#)]
- 3.- Arteaga, M. y Bustamante, S. (1999) La Evaluación de Manual de Lengua Española de Instituto Pedagógico de Miranda. Revista de Investigación. Sapiens . Año 4, N° 2. 33-44.
- 4.- Bjök, L. y Blomstand, I. (2000) Los procesos del pensar y del escribir. Barcelona: Biblioteca de Textos.
- 5.- Bustamante, S. (2004) El proyecto de investigación como texto: una experiencia etnográfica. Revista Investigación y Postgrado. 19 (2), 113-144 [[Links](#)]
- 6.- Cassany, D. (1994). Describir el Escribir. Barcelona:º Ediciones Paidós [[Links](#)]
- 7.- De Beaugrande, R. y Dressler, W. (1997). Introducción a la Lingüística del Texto. Barcelona: Ariel Lingüística. [[Links](#)]
- 8.- Dijk, T. (1999). Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa [[Links](#)]
- 9.- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003) Metodología de la investigación. México. Mc Graw Hill.
- 10.- Morles, A, Arteaga, M., Bustamante, S. (2002). Correspondencia entre la lectura y la escritura en los niños venezolanos. Revista portuguesa de Investigacao educacional. Aprendizagem da leitura. Año1. 43-58. [[Links](#)]
- 11.- Parra, M. (1996). El Cómo se produce texto escrito. Colección aula abierta. Colombia. Cooperativa editorial Magisterio. [[Links](#)]
- 12.- Sánchez, I. (1994). Cómo se enseña a redactar. Estudios de lingüística aplicada la enseñanza de la lengua materna. Caracas. Asovele. 51-64. [[Links](#)]